

Zapata, R. (2014). Diversidad cultural en la formación del futuro profesorado en América Latina. Necesidades y perspectivas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 219-234.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197611>

Diversidad cultural en la formación del futuro profesorado en América Latina. Necesidades y perspectivas

Rosa Zapata

CONICYT Gobierno de Chile

Resumen

Este trabajo es una reflexión sobre algunos aspectos críticos de la formación del profesorado para la atención de la diversidad cultural en América Latina, considerando en particular la formación inicial de profesores en Chile. Se presta especial atención a la concepción de formación para la diversidad cultural según los contextos culturalmente diversos que configuran los posibles escenarios para la formación del profesorado y a las necesidades de formación en su etapa inicial.

La autora defiende que aprender a enseñar en contextos culturalmente diversos en un plano afectivo y reflexivo crítico es una meta necesaria de alcanzar para todos los profesores y profesoras, independientemente de su origen étnico o cultural ni la realidad más o menos diversa del contexto donde desarrolla su labor educativa, cuya principal perspectiva es una formación de calidad.

Palabras clave

Formación del profesorado; diversidad cultural; multiculturalismo; América Latina

Cultural diversity in training future teachers in Latin America. Needs and perspectives

Contacto

Rosa Zapata, rzapata1975@gmail.com, Teniente Merino #80. Pitrufquen. Araucanía. Chile. CP: 4950000

Abstract

This work is a reflection on some critical aspects of teacher training for the care of cultural diversity in Latin America, particularly considering the initial training of teachers in Chile. Special attention to the concept of cultural diversity training is provided as culturally diverse contexts that shape the possible scenarios for teacher education and training needs in its initial stage.

The author argues that learning to teach in culturally diverse contexts in a critical and reflexive affective plane is a necessary goal to achieve for all the teachers, regardless of their ethnic or cultural origin or roughly diverse reality of the context where it develops its educational work, the main perspective is quality training.

Key words

Teacher training; cultural diversity; multiculturalism; Latin America.

Introducción

La atención de la diversidad cultural ha estado en el centro del debate sobre la adecuación o reformulación de las variadas propuestas educativas en diferentes países, motivados por la preocupación de conciliar la cohesión social con las diferencias culturales (Fernández y Terren, 2008), partiendo de la base que las diferencias culturales existen y son reflejo de la realidad social heterogénea, a la par con la justicia social, la equidad y la calidad educativa (Marchesi, Tedesco y Coll, 2011; Tedesco, 2012; López, 2012)

De acuerdo con Essomba (2008), no existe una única base teórica sobre cómo abordar la atención de la diversidad cultural y los modelos propuestos para abordar el desafío en el contexto educativo han sido variados, ya que han dependido de las características de la realidad social y cultural de cada territorio y las necesidades que este presenta. Aun así, es la educación intercultural que a nivel general se posicionan como acción educativa que asume la atención a la diversidad cultural, pero adquiere matices en un contexto particular.

Cabe hacer la distinción entre el concepto de interculturalidad y el de multiculturalidad, pues, generalmente, se hace referencia a ellos indistintamente o se los utiliza como sinónimos. Entendemos que la multiculturalidad es un concepto descriptivo que marca el estado, la situación de una sociedad plural desde el punto de vista de individuos culturales con identidades diferenciadas. A través de este concepto se reconoce sociológicamente esta realidad –en el plano fáctico– designando una situación de hecho, como es la diversidad cultural. Desde esta perspectiva, se puede afirmar que todas las sociedades complejas históricamente han sido multiculturales, es decir, que en ellas coexisten individuos y grupos que poseen distintas culturas. (Kymlicka, 1996; Essomba, 2006; Shmelker, 2009).

La interculturalidad en tanto es un concepto propositivo que hace alusión a la dinámica que se genera entre los grupos e individuos culturalmente distintos que interactúan. Como dice Salas (2007), esta dinámica requiere de una actitud de encuentro entre todos los hombre y mujeres, culturas y pueblos; es una forma de dar cuenta de las relaciones entre las valoraciones tradicionales que están en la base de la propia identidad y el reconocimiento a la identidad de los otros. Por tanto, implica una apertura al reconocimiento del otro en su diversidad, no como una herramienta de resolución de conflictos entre culturas, si no que

como una actitud propicia para un diálogo en el que cada cultura interviniente despliegue el máximo de sus posibilidades de significación y de comunicación (López, 2008)

Sin embargo, la noción e interculturalidad no está exenta de dificultades. Como nos recuerda Schmelkes (2009) debemos aceptar que en nuestras realidades multiculturales existen profundas asimetrías y relaciones de poder que discriminan a unas culturas en relación con otras. La interculturalidad, además de propiciar el intercambio recíproco de bienes y valores culturales y, para ello, habilidades personales que propicien intercambios interculturales positivos, apunta a ser un fenómeno que se domicilia cada vez más en lo social. Es un gran desafío entonces, construir relaciones verdaderamente interculturales en sociedades donde la interacción se tiende a producir casi siempre en un plano de desigualdad, dominio y jerarquías etnoraciales.

No se pretende desde este enfoque perder la narrativa de la identidad propia, sino que permite reubicarla para reinterpretarla en pos de un argumento y reconstrucción de valores y normas que nos sitúen en un plano ético y político que busquen las relaciones de justicia en libertad. Siendo necesario el reconocimiento como persona humana, portadora de diferencia, de una dignidad que nos hace iguales (Salas, 2007). En esta línea, asumimos aquí –como lo expresa Fornet-Betancourt– que la interculturalidad designa:

Aquella postura o disposición por la que el ser humano se capacita para... y se habitúa a vivir sus referencias identitarias en relación con los llamados otros, es decir, compartiéndolas en convivencia con ellos. De ahí que se trate de una actitud que abre al ser humano y lo impulsa a un proceso de reaprendizaje y de reubicación cultural y contextual. Es una actitud que, por sacarnos de nuestras seguridades teóricas y prácticas, nos permite percibir el analfabetismo cultural del que nos hacemos culpables cuando creemos que basta una cultura, la propia, para leer e interpretar el mundo (Fornet-Betancourt, 2004:14-15).

Entonces, la educación desde una perspectiva Intercultural, es una educación que se debe desarrollar con o sin presencia de “diversidad cultural” entre los individuos que comparten un espacio educativo. De acuerdo con Essomba (2006), desde ella se busca conseguir que todas las personas adquieran una sólida competencia cultural –entendida como un bagaje de conocimientos, actitudes y procedimientos– que le permitan actuar adecuadamente en nuestras sociedades multiculturales promoviendo una relación comunicativa y crítica entre seres y grupos distintos. Extendiendo esa relación a la tarea de construir sociedades realmente plurales y equitativas.

Entendida así, una educación basada en la interculturalidad desde un contexto latinoamericano, es una educación con claros fines éticos y políticos. En su dimensión ética, es aquella que desde el reconocimiento de las diferencias culturales permite educar para la disposición a descentrarnos y comprender que no existe una única cultura (la dominante) y que no existen culturas ni superiores ni inferiores, solo son diferentes. En su dimensión política promueve un espacio en el que como ciudadanos, con igualdad de condiciones y derechos, podamos dialogar reconociendo y respetando nuestras diferencias culturales como enriquecedoras, pues su propósito es construir una sociedad que no admite asimetrías, en especial, aquellas presentes en el ámbito educativo.

A continuación, en primer lugar, se trata de explorar en las características de la educación intercultural en América Latina y reflexionar sobre algunos aspectos que pueden incidir en la formación del profesorado en lo que se refiere a principios que mueven la educación intercultural para todos: que sea equitativa, de calidad e inclusiva. En segundo lugar, analizamos la realidad de la formación inicial del profesorado en Chile, desde las necesidades existentes para formar en la atención de la diversidad cultural y,

particularmente, exploramos en el contexto de la Araucanía. Desde este análisis inicial, identificamos algunas prioridades (a modo de propuesta) que se deben acoger para abordar la formación del futuro profesorado en la atención a la diversidad cultural. Para concluir, reflexionamos sobre los desafíos que presenta para el continente la formación del profesorado en la atención a la diversidad cultural.

Una mirada a la Educación Intercultural e implicancias en la formación del profesorado en América Latina

Situados en el contexto de América Latina, podemos decir que su realidad social y cultural diversa, ofrece diversos escenarios que condicionan las perspectivas de formación del profesorado para atender a la diversidad cultural: Un primer escenario es el que reconoce la coexistencia de más de una cultura en un mismo Estado, producida por la presencia de diferentes pueblos indígenas al interior de ellos; Un segundo escenario es la creciente multiculturalidad producto de la inmigración y múltiples contactos, generado por las dinámicas propias del contexto global del siglo XXI; y un tercer escenario que es el que nos involucra a todos y a todas para la construcción de una sociedad intercultural.

Aunque estas realidades no constituyen una novedad en el continente, es posible observar que son relativamente nuevas en la agenda de las políticas educativas, en el sentido de su inclusión y reconocimiento. Hasta ahora, estas condiciones han centrado la reflexión en torno a las concepciones de la educación intercultural y poco a poco se profundiza en elementos metodológicos de la misma y su implicancia en la formación de profesores.

Frente a cada uno de los escenarios señalados es necesario reflexionar sobre ¿qué tipo de formación del profesorado es pertinente para que responda a cada uno de ellos desde una perspectiva intercultural? Y, principalmente, ¿cuáles son las actitudes necesarias del profesorado para que puedan educar desde una perspectiva intercultural?

En el continente, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) surgió en la década de los ochenta, siendo la continuidad de la llamada Educación Indígena, como una forma de tener mejores oportunidades y acceso a una mejor calidad de la educación (Quintriqueo, 2009). La EIB se plantea como necesidad el trascender de lo meramente lingüístico para dar pertinencia al currículum escolar a través de la incorporación de saberes, conocimientos y valores tradicionales (Antolinez, 2011). Todo esto se desarrolla, según se recoge en el *Atlas Sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina* (Unicef, 2009), en el marco de los movimientos indígenas de reivindicación de sus derechos, para una construcción de ciudadanía incluyente pero a la vez diferente.

En la actualidad, la EIB se encuentra presente en la mayoría de los países latinoamericanos como política pública de una educación cultural y lingüísticamente pertinente a su población indígena, cuestión que creemos necesario de seguir desarrollando. Sus resultados son variados, debido a que es una propuesta tanto pedagógica metodológica como política (Loncon y Hecht, 2011). Por lo tanto, presenta constantes desafíos, pues todavía queda mucho por hacer en materia de cobertura y más aún en el terreno de la calidad y de la formación del profesorado, la cual ha sido preferentemente a profesores indígenas y, aunque en menor medida, a profesores que se desempeñan en contextos de mayor población indígena –esto tiene sus variantes en función de las características de cada país tanto en su sistema de formación docente como en la cantidad de pueblos indígenas que en ellos habitan (Unicef, 2009).

La Educación Intercultural hoy en día –ya sin el concepto Bilingüe y más bien en círculos académicos– se ha ido incorporando en el debate educativo como una necesidad de extenderla a toda la población, en el entendido que la Educación Intercultural si no es para todos no es Intercultural (López, 2004; Schmelkes, 2006; Poblete, 2006; Stefoni *et al.*, 2008; Campos, 2010; Zapata, 2011), lo que a nuestro juicio constituye una premisa fundamental a tener en cuenta en el proceso de formación del profesorado para atender a la diversidad cultural. Sin embargo, ¿qué modelo de educación intercultural se debe aplicar en la formación del profesorado para que responda a los escenarios educativos antes señalados?

En este ámbito existen matices que son necesarios tener presentes: El discurso en torno a la Interculturalidad y la Educación Intercultural en América Latina no cuenta con una concepción y una práctica unívoca, ni con una sola ideología que la sustente; además, ya no solo se discute la noción o sentido del término (Williamson, 2004; Hopenhayn, 2008; Castro, 2009; Ferrão, 2010), sino que también hay quienes cuestionan el uso del mismo (Shmidt-Welle, 2006; Antolínez, 2011; Volpato, 2012).

No obstante, a la discusión en torno a la concepción Educación Intercultural creemos necesario superponer la discusión sobre qué se hace cuando se dice ser Educación Intercultural y qué se espera que esta sea. A continuación proponemos algunos aspectos a analizar y sus posibles implicancias para la formación del profesorado en la atención de la diversidad cultural en América Latina:

La política de Educación Intercultural Bilingüe tiende hacia la reducción de la diversidad cultural

Los diversos pueblos indígenas presentes en el continente han sido históricamente negados, asimilados o excluidos del sistema educativo. Las políticas educativas en América Latina hacia los pueblos indígenas se han basado en la integración a la sociedad nacional desde la asimilación lingüística y cultural. Su carácter monocultural hegemónico, generó una suerte de invisibilización de las diferentes culturas que habitaban el territorio, además de la perpetuación de la situación de exclusión, discriminación e injusticia social en la que viven la población indígena en nuestros países (Schmelkes, 2011).

Por lo anterior, la EIB ha sido un importante logro para los pueblos indígenas, aunque existe consenso en que las políticas de Educación Intercultural desde el Estado reducen la noción de diversidad cultural, pues ha sido concebida desde una postura más bien propia del modelo “culturalista” o “esencialista” (Dietz, 2008; Dietz y Mateos, 2009; Schmelkes, 2011, 2012). Como consecuencia, se ha atribuido a “la cultura” de los grupos considerados como diferentes (los indígenas) una homogeneidad interna y atemporal –descartando su variabilidad y heterogeneidad interna y actual– y, a su vez, una diferenciación con respecto a la alteridad, pues no han configurado un cambio en la apertura hacia el indígena, el “otro”.

Esto también constituye un foco de preocupación, pues la política pública de EIB, dirigida sólo a la población indígena, deja al margen del proceso a toda la sociedad, pudiendo conformarse discursos contrarios al favorecimiento de la convivencia y respeto a las diferencias culturales, ya que la educación diferenciada para grupos diferentes en sectores diferentes (preferentemente rurales y mayor presencia indígena), reproduce condiciones para la segregación y exclusión social y generando una condición de naturalización de esta realidad, condición en la que muchos niños están siendo educados hoy en día.

Entendemos que la diversidad cultural es una constante humana, que forma parte de la vida misma en sociedad, que es un fenómeno creciente por la gran variedad de mundos de vida (Fornet-Betancourt, 2002), estilos de vida e identidades que se configuran en este mundo

globalizado (Dietz, 2008), que acaban mezclándose o hibridizándose (García Canclini, 2001). Por ello, acogemos los esfuerzos que en este sentido se observan en la *Declaración Universal de la Diversidad Cultural* (UNESCO, 2001), donde se define la diversidad cultural como “patrimonio común de la humanidad”, siendo “tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos”. Pero así también, la *Declaración de los derechos de los pueblos indígenas* (AGNU, 2007), que afirma “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”.

Ambas Declaraciones –aunque no son jurídicamente vinculantes– expresan dos ideas relevantes en relación a la atención de la diversidad cultural en el contexto educativo latinoamericano para la formación del profesorado: la primera, reconoce el valor de la diversidad cultural y; la segunda, reconoce el derecho a los pueblos indígenas a ser diferentes, alejándose de nociones esencialistas, adecuándose a la realidad de las sociedades contemporáneas, incluyendo el reconocimiento de las diferencias contextuales.

Los programas de formación de profesores para ser de calidad debieran de analizarse en función de cuánto contribuyen, en una acción educativa transformadora, en esta dirección. La conformación de itinerarios formativos del profesorado tanto en ejercicio como para la formación inicial debe ser contextual y global, es decir, situados en la diversidad sociocultural inmediata, que tenga presente las asimetrías existentes en el sistema educativo hacia los pueblos indígenas para combatirlos, que respete las diferencias a la vez que considera la formación para la convivencia y los derechos humanos.

En definitiva, creemos la política de educación intercultural debe ampliar la concepción de diversidad cultural, sin pretender con ello que no exista educación culturalmente pertinente para los pueblos indígenas y, consecuentemente, formación de profesorado para este contexto. Más aún, sostenemos la importancia de formar en esos conocimientos al profesorado en general, aunque con énfasis distintos según el contexto, si lo que se busca es transformar las representaciones y actitudes hacia los niños y jóvenes indígenas.

Existe una distancia entre la escuela y el profesorado con los “nuevos estudiantes” que asisten a ella

Tal como lo indica López (2012:17-19) en el análisis sobre la *Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina*, la escuela y sus docentes no solo no saben tratar con el alumnado diferente culturalmente, sino que además llegan a estigmatizarlo y juzgarlo por su origen, su apariencia o sus costumbres. Los procesos educativos en el continente deben considerar la aparición en escena de múltiples identidades culturales. La distancia entre el estudiante que hoy ingresa a las escuelas y aquel para el cual los docentes fueron formados y la escuela diseñada, configuran un escenario que provee de inseguridad al docente.

Esta problemática educativa da cuenta del largo trecho existente entre la realidad y el modelo ideal de educación sostenido hasta ahora: por un lado, la brecha cultural que resulta del desajuste entre una propuesta educativa y los estudiantes a quienes está dirigida, en aspectos que se refieren a su identidad cultural; por otro lado, la brecha valorativa, que responde a la distancia generada desde el prejuicio y valoración negativa que el profesorado vierte sobre los estudiantes indígenas (López, 2012).

Las brechas cultural y valorativa conforman unas de las asimetrías educativas existentes en el continente en especial hacia los estudiantes indígenas, aunque también trasladables a todo aquel considerado diferente. La superación de estas representan un doble desafío: para las instituciones educativas, es dejar de lado la perspectiva monocultural y

homogeneizadora que se haya venido desarrollando, para responder a las necesidades de la sociedad intercultural. Además, combatir el racismo y resentimiento presente en nuestros países, a partir del conocimiento de la histórica relación de conflictos entre la sociedad dominante y las sociedades indígenas, para dar paso al reconocimiento de la presencia de ese conflicto en las aulas y aprender a manejarlo en provecho de todos.

Para la labor del profesorado, supone también un desafío pedagógico, al enfrentarse a nuevos escenarios y la necesidad de elaborar propuestas educativas diferentes que recoja y acoja la diversidad cultural del alumnado que teniendo identidad indígena, por citar un ejemplo, no deja de ser un joven en la sociedad del siglo XXI. La equidad en educación no solo debe apuntar al acceso al sistema educativo de los grupos considerados vulnerables, además demanda la incorporación de sus intereses y necesidades: una educación es equitativa si los aprendizajes son significativos y si los estudiantes sienten que están aprendiendo. Así también, requiere de ofrecer espacios de acogida desde el respeto y la no discriminación, por lo cual el profesorado debe aprender a crear un clima de aula favorable para el aprendizaje y la convivencia en el respeto.

Finalmente, para el sistema educativo en general, atender a la diversidad cultural desde la equidad educativa supone ofrecer una educación de calidad. Así lo demuestran los numerosos estudios que a lo largo del tiempo han aportado al desarrollo teórico en este tema (Besalú, 2004, 2011; Williamson, 2004; Shmelker, 2005, 2012; Poblete, 2006; Essomba, 2006, 2008; Dietz, 2008; Fernet-Batancourt, 2006, Zapata, 2011; López, 2012) que –aunque desde contextos diferentes– han puesto de manifiesto el reconocimiento y la valorización de la diversidad cultural, en todo el sistema educativo, como condición *sine qua non* para una verdadera educación de calidad.

La educación desde una perspectiva intercultural es necesaria en todo el sistema educativo

Con frecuencia, cuando hacemos alusión a la educación intercultural en el sistema educativo se suele relacionar con la educación obligatoria. Olvidamos que la universidad, al ser una institución formadora de personas, también puede ser homogenizadora y reproductora de desigualdades. Por lo tanto, las instituciones de educación superior no pueden quedar al margen de esta reflexión. En palabras de Fernet-Batancourt (2006):

“Un mundo intercultural, una humanidad conviviente que comparte y fomenta su diversidad cognitiva y cultural en general, necesita universidades contextuales vinculadas a sus regiones y a los saberes de sus comunidades. Pero las necesita no como escuelas de autoreferencias, sino como “hogar” de memorias para el diálogo y la convivencia planetaria, es decir, para abrirse a la riqueza de los otros y construir así, con la participación de todos, la universidad intercultural como espacio intercontextual de diálogo de saberes y culturas”. (Fernet-Batancourt, 2006:43)

Así también, las universidades deben preocuparse por la representación de los diferentes sectores sociales, principalmente, por lo que significa en la formación integral de todos sus alumnos, que difícilmente podrán desempeñarse con calidad en una sociedad plural si no aprenden a conocer y a valorar la diversidad (Shmelkers, 2009).

Particularmente en la formación del profesorado plantea el desafío ya no solo de formar *para* la interculturalidad sino también *desde* la interculturalidad, puesto que escasamente se analiza las condiciones y actitudes de quienes forman a los profesores en este ámbito.

La educación inclusiva como una vía para educar desde una perspectiva intercultural

Como consecuencia de los anteriores, hay un consenso en que una educación para la interculturalidad, que sea equitativa y de calidad supone que las instituciones educativas

deben ser inclusivas. El planteamiento de procesos educativos homogéneos en contextos de alta heterogeneidad, produce trayectorias dispares, por lo tanto, desiguales y excluyentes. Duk y Murillo (2009:11) destacan que la educación inclusiva tiene como “imperativo ético” garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes.

Por lo tanto, la educación inclusiva nos permite atender a la diversidad en todas sus manifestaciones y cultural en particular siempre y cuando reconozcamos la diferencia como un valor que enriquece la convivencia. La inclusión, si bien en teoría recoge la idea de igualdad y equidad educativa, en la práctica puede caer en reducciones o invisibilizaciones de la diversidad. Es decir, atribuida exclusivamente a niños que presentan Necesidades Educativas Especiales o hacer una educación “igual para todos” porque todos “son iguales”.

La inclusión ha de darse en todo el sistema educativo y también desde la incorporación de “otros” saberes, conocimientos y valores. Esto no quiere decir enseñar las “otras culturas” (Unicef, 2009; Mato, 2008; 2012), en palabras de Mato (2012), en el marco de las Instituciones de Educación Superior pero considerables para todos los niveles, la inclusión educativa también se refiere a:

... la inclusión de los conocimientos y modos de producción de conocimientos, formas de aprendizaje, lenguas, historias, visiones de mundo y proyectos de futuro de los pueblos indígenas y afrodescendientes (Mato, 2012:19)

Lo anterior supone una ruptura epistemológica en los procesos de formación en las instituciones de Educación Superior (Fornet-Betancoud, 2011; Schmelckes, 2012). Para Geeregat, et al, (2012:349) el desafío es construir nuevos marcos epistemológicos que permitan de manera efectiva la visualización de una realidad diversa, incluyente y sorprendente, que posibilite la reflexión crítica sobre los marcos establecidos. Destacan los autores, que es necesario un cambio paradigmático que se traduzca y exprese procedimental y actitudinalmente, es decir, un cambio que permita la formación de un sujeto integral, multidimensional, con una visión de humildad que reconozca la diversidad cultural inherente al ser humano y sus productos intelectuales, espirituales y materiales.

Los escenarios de diversidad cultural identificados y las necesidades observadas respecto de lo que se entiende y ha sido la educación intercultural en el continente, admiten una necesaria ruptura epistemológica sobre lo que se ha concebido educar en contexto de diversidad cultural generando nuevas disposiciones y actitudes entre quienes se ven involucrados en el proceso educativo, principalmente, el profesorado.

La formación inicial del profesorado para atender a la diversidad cultural. Aproximación al contexto chileno, Región de La Araucanía

En América latina, la preocupación por mejorar la formación inicial del profesorado en torno a la diversidad cultural ha ido en aumento en los últimos tiempos. En Chile particularmente las condiciones históricas de su diversidad cultural, el resurgimiento del tema indígena y el aumento de la población inmigrante se han constituido como factores importantes para comenzar a profundizar en el debate en torno a la formación del profesorado en este ámbito.

La *Comisión sobre Formación Inicial Docente* (2005), en su momento, señaló la necesidad de que el currículo de formación inicial del profesorado, debía mejorar la formación pedagógica para la diversidad, ya que no era considerada suficientemente. La Comisión

recomendó especialmente que la diversidad sea entendida como las “distintas configuraciones de mundo de los estudiantes” y que “debería ser un elemento transversal en todos los currículos de formación inicial”.

Posteriormente, el Consejo Asesor Presidencial (2006), destacó la carencia de una política educacional para la atención de la diversidad, reflejada en el predominio de un enfoque compensatorio y remedial más que inclusivo. Además, señaló que uno de los problemas en el sistema de formación inicial del profesorado (Análisis posteriores de expertos en educación en Chile continúan señalando estas necesidades. Brunner, J. y Peña, C. (coord.) (2007) *La reforma al sistema escolar: aportes para el debate*. Santiago: Universidad Diego Portales. Educación 2020 (2013) *La reforma educativa que Chile necesita. Calidad, equidad, inclusión y educación pública*. En línea: www.educacion2020.cl.) es la insuficiente atención a los requerimientos del currículum del sistema escolar y temas relacionados con la diversidad étnica, de capacidades, entre otras.

Si bien hay estudios que indican avances en la formación de profesores en Chile a través de una pedagogía más pertinente y el profesorado presenta un discurso más respetuoso de las diferencias (Catalán y Egaña, 2004; Boerr, 2011), estos avances parecen ser insuficientes. La diversidad cultural aparece como un problema complejo, difícil de manejar, respecto del cual los profesores no están ni se sienten formados. Como consecuencia, se observa la tendencia defensiva de los profesores a restar importancia a las diferencias culturales, a invisibilizarlas, a estereotipar o bien a actuar en forma contraria a sus discursos (Hevia, 2005; Poblete, 2006) (Investigaciones recientes revelan esta misma característica en el profesorado. Ver, por ejemplo, los primeros resultados de la investigación en desarrollo: *Vida cotidiana de niños y niñas hijos (as) de inmigrantes peruanos en los espacios sociales escolares: capitales, tácticas y estrategias para la integración en Chile*. En: <http://www.facso.uchile.cl/noticias/90697/presente-y-futuro-de-ninos-y-ninas-de-origen-peruano-nacidos-en-chile>. Consultado 13 de mayo de 2013).

Una reciente investigación en la Araucanía constata que existe un prejuicio étnico docente hacia los estudiantes indígenas, lo cual devela la presencia de un sistema de creencias estereotipado ampliamente compartido entre los profesores, que generan una dinámica de relaciones discriminatoria, que, en distintas formas, les transmite implícitamente mensajes de inferioridad y desvalorización (Becerra, 2012).

Creemos que existe suficiente evidencia empírica sobre la necesidad de formar al futuro profesorado en la atención a la diversidad cultural, así como en la modificación de creencias, actitudes, percepciones y actuaciones ante la realidad culturalmente diversa en nuestro país. Sin embargo, un estudio comparado sobre *Temas críticos y políticas de formación docente en siete países latinoamericanos*, aprecia que en Chile –al igual que en los demás países– la formación inicial del profesorado se encuentra alejada de las necesidades de las poblaciones diversas (Ávalos, 2012).

El estudio indica que, aún cuando existen programas de preparación especializada para pueblos indígenas (EIB), las políticas y prácticas existentes no aseguran que ésta sea adecuada. Además, no existe una evidencia clara que la formación inicial de profesores “considere el trabajo con poblaciones vulnerables y que tengan un claro énfasis en temas de justicia social referidas a diferencias de género, orientación sexual y diversidad cultural”. (Ávalos, 2012:6)

Debemos subrayar que la preocupación por la formación inicial del profesorado y sus representaciones o competencias en la atención a la diversidad cultural relativamente reciente en Chile. En el último tiempo, se han llevado a cabo investigaciones exploratorias sobre las representaciones y actitudes de los futuros profesores sobre la multiculturalidad

(Navas y Sanchez, 2010), el racismo o xenofobia (Aranda, 2011), motivados principalmente por el aumento de la población inmigrada en el país y al resurgimiento de movimientos indígenas.

Los resultados de estas investigaciones revelan la necesidad incorporar en el currículum de formación inicial de profesores, desde la reflexión crítica, contenidos y acciones que apunten a la transformación de las representaciones sociales de los estudiantes y contribuir a “deconstruir los viejos esquemas y modelos que esto implica” (Aranda, 2011). No olvidemos que en Chile históricamente se ha vivido bajo la idea de homogeneidad e invisibilización de las diferencias culturales que lo componen, con las consecuencias ya mencionadas de exclusión, racismo y xenofobia.

En este marco, nos hemos aproximado a conocer la experiencia sobre la *Formación del futuro profesorado en diversidad cultural* (Zapata, 2011) en una universidad de la Araucanía, desde la perspectiva de los formadores de profesores y de los egresados de dicha universidad. La investigación expuso, entre otros aspectos, lo siguiente:

- Existe dificultad a la hora de definir la diversidad cultural, reflejando concepciones amplias y restringidas. Respecto de la diversidad cultural percibida en el entorno inmediato destacan la presencia de la etnia mapuche como aquella realidad que confiere la principal característica a la realidad multicultural de la Araucanía. Manifiestan preocupación por las relaciones que se establecen entre la cultura mapuche y no-mapuche (por lo tanto una representación binaria de lo cultural) tanto dentro de la universidad como en las escuelas, desde posiciones estereotipadas como desde el reconocimiento.
- En el terreno de la educación en contextos multiculturales, identifican que el sistema educativo chileno no favorece el conocimiento y la valoración de diferentes culturas, cuestión que consideran importante transformar. Sin embargo, al existir poca claridad a la hora de definir la sociedad culturalmente diversa, esto repercute en la identificación de formas de abordarla en el ámbito educativo que suelen ser difusas y hasta contradictorias con una educación intercultural.

Destacamos en este ámbito la identificación de la institución universitaria como un espacio para el encuentro de diferentes culturas, las cuales pueden incidir en un cambio de paradigma de los estudiantes respecto de sus actitudes y ser promotoras de relaciones interculturales.

- La percepción y experiencia de la formación inicial del profesorado en diversidad cultural reflejan la necesidad de abordar la educación intercultural en todas sus dimensiones (cognitiva, técnico-pedagógica y actitudinal). En este sentido, se hace manifiesta la importancia de que esta formación debe ser explícita dentro del itinerario formativo y no ser dejada a la voluntad de cada profesor, puesto que los profesores egresados declaran no haber sido formados para atender la diversidad cultural sus alumnos, aunque algo aprendieron a través del currículum oculto.
- Reconociendo la particularidad de esta realidad, a saber, que hay presencia de alumnado mapuche en las aulas donde desarrollan su labor educativa los profesores egresados de esta universidad, estos profesores creen oportuno que en el proceso de formación inicial se incluyan conocimientos de esta cultura y se enseñe cómo tratarlos en la práctica profesional, para no seguir reproduciendo prejuicios y estereotipos sobre ellos. Así como algunos formadores de profesores, estos docentes creen que la inclusión de los conocimientos indígenas puede ser a través de una asignatura o actividades, no llega a vislumbrarse un enfoque intercultural transversal en el mismo proceso formativo, pues necesitan responder a una realidad inmediata.

Cabe señalar que tras la realización de este estudio introductorio a esta realidad de la formación del futuro profesorado en la Araucanía, que como toda realidad educativa es compleja, identificamos algunos temas de interés que serían posibles de seguir profundizando para su mejor comprensión, en cuanto a la formación inicial de todo el profesorado desde una perspectiva intercultural.

Hacia donde avanzar...

Como ya hemos descrito, los desafíos son muchos en el ámbito de la formación del profesorado para atender a la diversidad cultural. Específicamente, creemos que el cambio en la formación inicial del profesorado hacia una perspectiva intercultural pasa porque todos los actores implicados participen en la transformación, tengan en cuenta el contexto sociocultural e histórico que los desafía diariamente, pero fundamentalmente por el reconocimiento de la pluralidad de voces existentes en un plano de igualdad, desde sus certezas e incertidumbres en el quehacer cotidiano y complejo de la práctica educativa.

Más en concreto, como hemos dicho anteriormente, existe una educación bilingüe y pertinente culturalmente dirigida a los pueblos indígenas, la cual vincula la formación de profesores para ese contexto en particular. No obstante, cuando no hablamos de contexto indígena, *¿qué de formación inicial debieran recibir los profesores para atender la diversidad cultural?* como señaláramos anteriormente, es difícil encontrar evidencia sobre qué se hace en la formación inicial del profesorado en la atención de la diversidad cultural y el impacto que ha tenido sobre el futuro profesorado.

No obstante, creemos que esta formación para la diversidad cultural no debe ser igual a la que va dirigida a la población indígena. De acuerdo con Hirmas (2009), situados en una educación intercultural para todos, se requiere de una educación que combata la discriminación más en los sectores que discriminan, que en los discriminados. En este sentido creemos necesario priorizar en las siguientes acciones:

- La formación inicial del profesorado debe *enseñar el conocimiento de la diversidad, partiendo con identificar nuestra propia diversidad*. Nuestro sistema educativo homogeneizador y monocultural, que enseña solo una cultura -la “dominante”-, nos ha educado en la ignorancia y con esta falencia llegan los futuros profesores a su etapa inicial de formación. Reconocer esta realidad permite conocernos a nosotros mismos como diferentes para entender que hay otro diferente a mí.
- La formación inicial del profesorado debe *enseñar para el respeto de la diversidad y reconocimiento de la diferencia cultural*. Solo una vez que identificamos la diversidad podemos comenzar a respetarla, identificar diferentes culturas y reconocer su valor. Darnos cuenta, por ejemplo, que los pueblos indígenas habitan el continente en la actualidad y no son objetos de museo, que poseen características socioculturales y valores propios que deben ser respetados en el marco de la convivencia y los derechos humanos. Así también, dejar de lado la noción de déficit asociada a los estudiantes indígenas o inmigrantes, con frecuencia catalogados de vulnerables, carentes de “algo” debido a su cultura. La diferencia no es sinónimo de carencia, solo son diferentes tanto como nosotros mismos.
- La formación inicial del profesorado debe *enseñar desde el respeto de la diversidad y reconocimiento de la diferencia cultural*. Asumir que la diversidad cultural no es un problema, al contrario, representa una riqueza pedagógica. Por lo tanto, no solo se debe formar al futuro profesorado para que la reconozca en el aula, si no que en su formación debe vivir su valoración y reconocimiento, en caso contrario, no asegura un impacto en la transformación de sus actitudes hacia la diversidad cultural. La diversidad también es un derecho.

- Para finalizar, entendemos que una educación de calidad es una educación intercultural, por lo cual, debe ser para todos. La formación inicial del profesorado no queda ajena a esto, en ella el estudiante ha de ser el centro y el aprendizaje significativo lo importante, promover el trabajo cooperativo, desmontar el racismo y estereotipos existentes, y fomentar el conocimiento diverso de las múltiples culturas que lo enriquecen, para promover la actitud reflexiva y crítica, con respeto a la diversidad.

Discusión y conclusiones

Consecuentemente con todo lo expuesto, existe un amplio consenso que uno de los actores claves para el logro de una educación para la interculturalidad, inclusiva, equitativa, de calidad, es el profesorado. Esta situación lleva a prestar especial atención a la formación de los profesores en ejercicio y más aún para el futuro profesorado, pues para provocar una ruptura epistemológica, se requiere cuestionar nuestra propia forma de estar en el mundo. Lo que también representa la superación de seguir percibiendo a los grupos culturales diferentes desde una racionalidad hegemónica del conocimiento, lo que lleva a cuestionar los itinerarios formativos.

De Sousa Santos (2011:30) –desde la Sociología de las Ausencias– lo describe como los modos de producción desde “lógicas monoculturales” e identifica varias maneras de producir “ausencia o no-existencia: el ignorante, el retrasado, el inferior, el local o particular y el improductivo o estéril”, que aparecen como obstáculos a realidades valoradas configurando una serie de prejuicios, estereotipos y menos valoración.

La discusión en torno a la concepción de la educación intercultural no es un obstáculo para el desarrollo de la misma, al contrario, a nuestro juicio es el ejercicio mismo de interculturalizar el debate. Esta disposición de diálogo intercultural permitiría favorecer, a la vez, las relaciones desde la diferencia de profesores y estudiantes y potenciar la formación inicial del profesorado, cuyo impacto es fundamental para la construcción de una sociedad donde la diversidad cultural sea reconocida como un valor y las diferencias como un derecho.

La característica que supone el contexto chileno en particular, la hace diferente a las demás, porque los procesos históricos son distintos y las cosmovisiones son distintas y las personas son distintas. Aún así, los discursos de los profesores, tanto los universitarios como los recién egresados, reflejan una realidad que está presente en muchos docentes en distintas partes del mundo cuando se enfrentan a buscar una respuesta educativa para los contextos multiculturales. A través de esta aproximación a la realidad, buscamos principalmente distinguir algunos elementos que permitan reflexionar sobre la experiencia de los actores involucrados en los procesos de formación para mejorar la formación inicial de profesores desde una perspectiva intercultural.

Finalmente, se entiende que desde esta propuesta reflexiva en torno a la formación del profesorado para atender a la diversidad cultural es limitada, tanto por la amplitud de desafío dirigidos hacia la formación del profesorado, como a la concepción y práctica de la educación intercultural, no obstante, valoramos el comenzar a avanzar hacia la comprensión del fenómeno para definir acciones sobre el mismo.

Bibliografía

- AGNU (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*.
- Antolínez, I. (2011). "Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina". *Papeles del CEIC # 73*. Vol. 2011/2.1-37
- Aranda, V. (2011). "Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente". *Estudios Pedagógicos XXXVII*, N° 2: 301-314.
- Avalos, B. (2012). "Temas críticos y políticas de formación docente en siete países latinoamericanos. Visión comparada. Ponencia del Segundo congreso interdisciplinario de investigación en educación y Tercer congreso de investigación en educación superior". *La educación en la encrucijada*. 23 y 24 de agosto de 2012. Santiago, Chile.
- Becerra, S. (2012). "Educación en contextos de pobreza: visibilización del fenómeno de prejuicio étnico docente". *Educere*, vol. 16, núm. 53, enero-abril, 137-146,
- Besalú, X. (2004). "La formación inicial en interculturalidad", en Jordán, J. et al., *La formación del profesorado en educación intercultural*, 49-92. Madrid: MEC / Los Libros de la Catarata. Cuadernos de Educación Intercultural.
- Boerr, I. (2011). *Profesión docente. Mentores y noveles: Historias del trayecto*. Chile: OEI/Santillana.
- Campos, J. (2010). "Las desigualdades educativas en Chile". En *Foro latinoamericano de políticas educativas*. Chile: FLAPE
- Catalán, R. y Egaña, M. (2004). *Valores, sociedad y educación. Una mirada desde los actores*. PIIIE y LOM Ediciones: Santiago, Chile.
- Comisión sobre la Formación Inicial Docentes (2005). *Informe Comisión Sobre Formación Inicial Docente*. Santiago: MINEDUC. Serie Bicentenario
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, Informe, 11 de diciembre, 2006. Santiago.
- De la Maza, F. (2008). "La Educación Intercultural Bilingüe: Representaciones y Prácticas Sociales de la Otridad". *Encounters on Education*. Vol. 9, 109-120.
- De Sousa Santos, B. (2011) "Epistemologías del Sur". *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 16, núm. 54, julio-septiembre.17-39. Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela
- Dietz, G. (2008). *El paradigma de la diversidad cultural. Tesis para el debate educativo*. Última consulta el 12 de mayo de 2012, en: <http://www.egrupos.net/cgi-bin/eGruposDMime.cgi?K9U7J9W7U7xumopxCRMVQPYy-qnemo-CSWPXYRCvthCnoqdy-qlhhyCWXRegb7>
- Dietz, G. y Mateos, L. (2008). "El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad". En Bastos, S., Comp. *Multiculturalismo y futuro en Guatemala*. Guatemala, FLACSO/OXFAM: 23-54.
- Duk, y Murillo (2009). Editorial. Calidad, inclusión y atención a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol 3, 11-12.
- Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Graó

- Essomba, M. (2008). *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Fernandez, M. y Terrén, E. (2008) “Presentación. De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad”. *Revista de Educación*, 345, 15-21.
- Ferrão, V. (2010). “Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales”. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, nº 2: 333-342.
- Fornet-Betancourt, R. (2002). “Por una filosofía intercultural desde América Latina”. *Cuadernos hispanoamericanos*, Nº 627, 23-28
- Fornet-Betancourt, R. (2006). “Interculturalidad o barbarie. 11 tesis provisionales para el mejoramiento de las teorías y prácticas de la interculturalidad como alternativa de otra humanidad”. *Comunicación nº 4*, 27-49.
- García Canclini, N. (2001). “Las culturas híbridas en tiempos globalizados”. En *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Paidós: 13-33.
- Geeregat, O., Vásquez, O. y Fierro, J. (2012). “Procesos de formación inicial docente en contextos multiculturales: inclusión y exclusión”. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, nº 1: 345-351.
- Hevia, R. (2005). “Culturas originarias: integración y desarrollo de nuestra diversidad”. En UNESCO, *Diversidad Cultural: el valor de la diferencia*. Santiago: UNESCO
- Himas, (2009). “Educar en la diversidad cultural: Aprendizajes desde la experiencia innovadora de América Latina”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3. 91-108
- Hopenhayn, M (2008). “La educación intercultural: entre la igualdad y la diferencia”. CEPAL. *Pensamiento Iberoamericano nº 4*. 49-71
- Kymlicka, W. (1996) *Ciudadanía multicultural*. Paidós: Barcelona
- Loncon, E. y Hecht, C. (2011). “Presentación de las coordinadoras del Simposio Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas”. En Loncon, E. y Hecht, C. (comp.) *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*. Fundación Equitas.
- López, J. (2008) *Pensar América Latina desde la interculturalidad*. Recuperado 18 de junio de 2009 de: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3971>
- López, L. (2004). “Trece claves para entender la interculturalidad en la educación Latinoamericana”. En Samaniego, M. y Garbarini, G. *Rostros y fronteras de la identidad*. Chile: UCTemuco.
- López, N. (coord.) (2012) *Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO
- Marchesi, A., Tedesco, J. y Coll, C. (coord.) (2011). *Calidad, Equidad y Reformas en la enseñanza*. España: OEI/Fundación Santillana.
- Mato, D. (coord.) (2008). *Diversidad cultural y educación superior en América Latina*. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Mato, D. (coord.) (2012). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, política y práctica*. Caracas: IESALC/UNESCO.

- Muñoz Sedano, A. (2001). *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. Recuperado el 2 de octubre de 2008, de <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/sedano.pdf>
- Navas, L. y Sánchez, A. (2010). "Actitudes de los Estudiantes de Pedagogía de las Regiones del Bío Bío y la Araucanía de Chile hacia la Presencia de Niños Inmigrantes en la Escuela: Análisis Diferenciales". *PSYKHE*. 2010, Vol. 19, N° 1, 47-60
- Poblete, R. (2006). *Educación Intercultural: Teoría, políticas y práctica. La migración peruana en el Chile de hoy. Nuevos escenarios y desafíos para la integración*. Barcelona. UAB: Tesis Doctoral.
- Quintriqueo, S. (2009). "Posibilidades y limitaciones de la educación intercultural en contexto Mapuche". *Revista CUHSO*, volumen 17, N° 1, 23-35.
- Salas, R. (2007). "Problemas y perspectivas de una ética intercultural en el marco de la globalización cultural". *Revista de Filosofía*, 2, 41, 7-29.
- Schmelkes, S. (2006) *La interculturalidad en la educación básica*. Ponencia presentada en la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO Santiago de Chile, 11-13 de julio de 2006.
- Schmelkes, S. (2009). "Interculturalidad, democracia y formación valoral en México". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 11, N° 2.
- Schmelkes, S. (2012). *La formación profesional de docentes indígenas: el caso de México*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional del IIPE-UNESCO Buenos Aires. Buenos Aires, 10 y 11 de octubre de 2012. Panel: Las políticas de formación docente. Avances y desafíos pendientes.
- Schmidt-Welle, F. (2006). "Todo lo sólido se desvanece en...la cultura. Interculturalidad, transculturación, heterogeneidad y ciudadanía cultural". En: Potthast, B. *Ciudadanía vivida, (in) seguridades e interculturalidad*. Argentina: Nueva sociedad. 29-43.
- Stefoni, C. Acosta, E. Gaymer, M. & Casas-Cordero, F (2008). "Niños y niñas inmigrantes en Chile: entre la integración y la exclusión", Organización Internacional para las Migraciones. En línea: http://www.oimchile.cl/documentos/ninos_migrantes.pdf
- Tedesco, J. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín.
- UNESCO (2001). *Declaración Universal sobre la diversidad cultural*.
- UNICEF (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas de América Latina*. Bolivia: FUNPROEIB Andes.
- Volpato, T. (2012). "Para una teorización del concepto de multiculturalismo latinoamericano". *Visioni Latino Americane* è la rivista del Centro Studi per l'America Latina, Numero 7, Luglio 2012, 7-29.
- Williamson, G. (2004). "¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural?" *Cuadernos Interculturales*, vol 2, n° 003. Universidad de Valparaíso. Viña del Mar, Chile. pp. 23-34
- Zapata, R. (2011). "Formación del futuro profesorado en diversidad cultural: Estudio de un caso en el contexto universitario chileno." *Revista Digital Akadèmeia*, Vol. 2, N° 2, Diciembre. Ucinf.

Autores

Rosa Zapata

Máster en educación intercultural en la Universidad Autónoma de Barcelona (España), Licenciada en educación y Profesora de Educación Básica en la Universidad Católica de Temuco (Chile). Ha sido profesora en escuelas de educación básica de la región de la Araucanía en Chile y asesora curricular intercultural. Se ha desempeñado como docente universitaria y colabora en diversos cursos y talleres asociados al tema de interés en instituciones educativas. Actualmente realiza Doctorado en Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona, becada por el CONICYT Gobierno de Chile.