

# Formación del futuro profesorado en diversidad cultural: Estudio de un caso en el contexto universitario chileno

Rosa Zapata Pérez<sup>1</sup>

## Resumen

A través del presente artículo se exponen parte de los resultados de un estudio descriptivo-exploratorio, realizado el año 2010, donde se analiza las características de la formación inicial del profesorado en diversidad cultural. El estudio fue realizado en la Universidad Católica de Temuco e incluye análisis de documentos, entrevistas a formadores de profesores y encuestas a profesores egresados de dicha casa de estudios.

**Palabras clave:** diversidad cultural, interculturalidad, educación intercultural, formación del profesorado.

## Formation of teachers in cultural diversity: Case study within the chilean university context

### Abstract

In the present article part of the results from a descriptive-exploratory study carried out in 2010 is presented. This study, which analyzes the characteristics of early formation of future teachers in cultural diversity, was done at Universidad Católica de Temuco and includes the review of documents, interviews to educators of teachers and opinion polls administered to education graduates from the university above mentioned.

**Keywords:** cultural diversity, interculturality, intercultural education, formation of teachers.

---

<sup>1</sup> Máster en Educación Intercultural. Universidad Autónoma de Barcelona. Profesional Asesor en Centro de Desarrollo e Innovación de la Docencia (CeDID) Universidad Católica de Temuco. rzapata@uct.cl

## 1. Introducción

En los últimos tiempos han sido muchos los autores (Jordán, 1994, 1996; Aguado, 1999; Essomba, 2006; Hopenhayn, 2008 y Shmelker; 2009), y organismos internacionales (UNESCO, 1996, 2009; UNICEF, 2004) que han reflexionado sobre el tratamiento de la diversidad cultural en las instituciones educativas y los modelos o enfoques que promueven la valoración de ésta. Sin embargo, es la Educación Intercultural la que se posiciona como la acción educativa que, asumiendo la diversidad cultural como un hecho y el respeto a la diferencia como un derecho, promueve una sociedad más justa y democrática.

Se espera, a través de la educación intercultural, que el futuro profesorado sea capaz de enfrentar las grandes exigencias que demanda la construcción de una sociedad intercultural, lo que deriva en la necesidad de adquirir competencias interculturales, que le permitan tanto un análisis crítico de su práctica educativa, de su entorno y del mundo, además de un claro compromiso ético y político con la educación.

Por su parte, las instituciones formadoras se enfrentan al desafío de conseguir en la formación del futuro profesional de la educación tanto el dominio teórico y técnico de la educación intercultural como la modificación de comportamientos, actitudes, modos de hacer, y percepción de la realidad, en un plano afectivo y reflexivo crítico. En definitiva, formar al futuro profesorado en educación intercultural tiene como

objetivo básico poder transformar o resocializar los esquemas mentales, actitudes, estilos y compromisos profesionales con la educación en contextos de diversidad cultural (Jordán, 2004).

## 2. Diversidad cultural y formación del profesorado en educación interculturalidad

Es oportuno comenzar por señalar, que todas las sociedades complejas históricamente han sido multiculturales, es decir, sociedades plurales desde el punto de vista de la coexistencia de individuos culturales con identidades diferenciadas (Kymlicka, 1996; Essomba, 2006; Shmelkes, 2009). Sin embargo, en la actualidad la concepción de la cultura se ha complejizado. La revolución tecnológica y los medios de comunicación introducen una nueva forma de relación y nos proporciona la oportunidad de un mayor contacto virtual con las diferencias culturales y, necesariamente, a una reflexión epistemológica que, consciente o inconscientemente, nos conduce a relativizar nuestra propia cultura; ante el contacto cotidiano con lo diverso (Shmelkes, 2004). Este nuevo escenario, apunta a ser un fenómeno que se domicilia cada vez más en lo social, lo que implica un desafío por construir relaciones verdaderamente interculturales.

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)

Desde la perspectiva de este autor, la interculturalidad demanda una postura ética del ser humano en relación e interrelación los *otros*, así mismo, esta actitud nos invita como ciudadanos a transitar desde unas sociedades donde la interacción se tiende a producir casi siempre en un plano de desigualdad, dominio y jerarquías etnoraciales, a otras donde sus miembros –con sus diferencias– puedan convivir en respeto, reconociéndose en sus derechos y deberes como ciudadanos en igualdad de condiciones, como nos recuerda Schmelkes (2009), es aceptar que en nuestras realidades multiculturales existen profundas asimetrías y relaciones de poder que discriminan a unas culturas en relación con otras.

En consecuencia, la educación desde una perspectiva intercultural, es una educación con claros fines éticos y políticos, pues su propósito es contribuir a la democratiza-

ción (económica, política, social y cultural) de las sociedades. La acción educativa desde la perspectiva intercultural, es aquella que promueve un espacio en el que como ciudadanos, con igualdad de condiciones y derechos, podamos dialogar reconociendo y respetando nuestra diversidad individual y cultural, para trabajar de forma conjunta en metas comunes. Por lo tanto, es educar en el presente con un proyecto de futuro –la sociedad que queremos construir– cuyo ideal estaría en una sociedad intercultural.

Basándonos en autores como Aguado (1999), Essomba (2006), Hopenhayn (2008) y Shmelkes (2009), podemos decir que la educación intercultural persigue los siguientes objetivos:

- Fortalecer la autoestima e identidad de los miembros de todos los grupos culturales.
- Promover en los miembros de todos los grupos culturales el conocimiento y valoración positiva de la diversidad cultural propia.
- Contribuir al reconocimiento y valoración positiva de la diferencia.
- Atender a la calidad de las relaciones más que a los medios y apoyos puestos en juego.
- Defender la igualdad de oportunidades para todos.
- Promover una comprensión crítica de los conflictos intra e interculturales así como una interpretación positiva de la diversidad cultural.



- Promover la acción social frente al racismo, la xenofobia y la discriminación.
- Desarrollar habilidades de análisis, negociación y resolución de conflictos.
- Desarrollar habilidades de comunicación, interrelación y cooperación con el otro.

En las aulas, el profesorado se encuentra día a día con estudiantes que poseen características socioculturales diversas, por ello, además de estar preparado para abordar esta realidad teniendo en cuenta las etapas bio-psicológicas de desarrollo, debe poseer competencias que le permitan reconocer y valorar las diversas identidades, culturas y, sobre todo, las relaciones con y entre las culturas que caracterizan a los destinatarios de la acción pedagógica.

Observamos con optimismo que en la actualidad, como señala Jordán (2004:13-17), existe un creciente interés del profesorado por formarse en algunos ámbitos que subyacen a la educación intercultural, sin embargo, estas demandas de formación varían en función de su percepción de la realidad multicultural, y en algunas ocasiones, estas necesidades manifiestas no siempre corresponden a lo pedagógicamente deseable. Entre las percepciones que suelen tener los profesores y su relación con la demanda en formación, recogidas por el autor, encontramos las siguientes:

- *Todos los estudiantes son iguales.* Para este tipo de profesores no es necesario formarse en Educación Intercultural, pues la diversidad cultural no es "su problema". La igualdad aquí es entendida como homoge-

neización y asimilación cultural.

- *Diversidad cultural como problema.* La presencia de alumnado diverso en las aulas genera desorientación en el profesorado. Desde esta perspectiva, la formación demandada suele ser práctica, técnica o, incluso, compensatorias.

- *Diversidad cultural como enriquecedora.* Es un profesorado que manifiesta una "muy buena voluntad" para acoger la diversidad cultural de sus alumnos. Este tipo de profesorado suele demandar tanto una formación *técnica* o *estratégica* –al igual que el anterior– como una preparación *cognitiva*. Esperan conocer a sus estudiantes culturalmente distintos para tratarlos lo mejor posible en el plano didáctico y humano.

- *Compromiso pedagógico con la interculturalidad.* La diversidad cultural de su alumnado es enriquecedora y a la vez una oportunidad personal y profesional para *re-formarse*. Este profesorado requiere una *formación continua* pues poseen una sensibilidad profesional que les conduce a buscar opciones educativas mejores. Aquí la sensibilidad no se diluye en la buena voluntad, sino como un compromiso profesional con la singularidad de sus estudiantes.

Esta tipología recogida por el autor, a partir de diversos estudios, hace referencia a las necesidades manifiestas por el profesorado en ejercicio, aún así, pueden ser consideradas también en relación con los futuros profesores. Coincidiendo con autores como Marcelo (1994), Perrenoud (2001) y Besalú (2004), en la formación

inicial se debe considerar que los estudiantes ya poseen unas concepciones y creencias asentadas e interiorizadas respecto a lo que se espera de un profesor, cuál es el papel de la escuela, qué es un buen alumno, cómo se debe enseñar y qué se enseña, pues han sido socializados a lo largo de su escolarización y de sus experiencias familiares y personales en “unos” valores culturales, en un conocimiento de la historia del propio país y de la de países relacionados, en unas costumbres, hábitos y creencias. Además, esta socialización puede no ser apropiada para la enseñanza en una situación diversa culturalmente o para vivir en una sociedad en donde la mayoría no la constituye un grupo homogéneo.

Según lo anterior, es necesario prestar atención en el tipo de formación que reciben los docentes, en tanto sean o no facilitadoras de procesos de resocialización de estas experiencias de los estudiantes y los dispongan a los principios que mueven la educación intercultural. Según Muñoz Sedano (2005), los conocimientos y actitudes que los programas de formación pretenden transmitir a los estudiantes tienen escasas probabilidades de ser incorporadas en el repertorio cognitivo y conductual del futuro profesor; y esto, frecuentemente, porque las prácticas –durante el período de formación– tienden a confirmar sus concepciones y creencias iniciales al lado de los profesores de los centros escolares, que mayoritariamente no están preparados para una educación intercultural completa y equilibrada.

El futuro profesorado tendría que poder

comprender la complejidad del hecho multicultural y su incidencia en educación; adquirir una mayor sensibilidad para percibir la diversidad cultural como una dimensión enriquecedora y no como un déficit, desplegando actitudes favorables a ella; y, en lo posible, desarrollar un serio compromiso profesional con la educación intercultural. Por esta razón, uno de los objetivos fundamentales en la formación del profesorado desde una perspectiva intercultural es procurar un cambio en los esquemas mentales, actitudes, estilos y compromisos profesionales del profesorado, y ayudarles a verse a sí mismos dentro de una sociedad culturalmente diversa, principalmente, para aquellos que no reconocen la existencia de diversidad cultural en cualquiera de los niveles educativos.

A partir de la literatura consultada se puede apreciar que la formación del profesorado en educación intercultural es asumida desde diversos tipos, modelos o enfoques que ponen énfasis en distintas dimensiones de la educación intercultural. Así, encontramos que la mayoría de los autores postulan que la formación del profesorado, principalmente la inicial, debe estar *centrada más en las actitudes que en las aptitudes*.

Al respecto, Jordán (2004) sostiene que gran parte de la oferta formativa en educación intercultural es de tipo *deductiva* y diseñada por expertos sin partir de las necesidades, percepciones, intereses de los destinatarios. Además, suele ser demasiado teórica o, por el contrario, muy técnica, dejando sin explorar la dimensión



afectiva-actitudinal y la reflexión crítica sobre la práctica que subyace a la educación intercultural. Si bien no siempre las necesidades de los docentes, como se dijo más arriba, responden a lo deseable, es preciso considerarlas puesto que son indicadores de aquello que ocurre en la práctica real.

Besalú (2004), por su parte, recomienda para la formación inicial del profesorado la inclusión de una asignatura que contemple contenidos específicos y estrategias para desarrollar en los estudiantes conocimientos, actitudes y habilidades que les permita desarrollar su futura labor, desde una pedagogía crítica en contextos multiculturales. Por el contrario, Aguado (2008) manifiesta que sería necesario reestructurar los planes de estudio desde un enfoque intercultural, más allá de añadir contenidos obligatorios sobre esta temática. Lo ideal estaría en asumir la educación intercultural como un enfoque transversal que dé sentido al programa de formación inicial. De lo contrario, dejará evidentemente relegado lo intercultural a una cuestión que promueve el mantenimiento de formas de atención a la diversidad alejadas de este enfoque: educación específica para grupos específicos, compensación educativa o educación bicultural.

Si bien no existe una mirada unívoca respecto de la forma que debe ser incluida la educación intercultural en el currículum de formación del profesorado, podemos apreciar –según varios autores (López, 1997; Jordán, 1999, 2004; Essomba, 1999, 2006; Besalú, 2004; Schmelkes, 2009)– que destacan tres dimensiones en las que

idealmente se debe formar al profesorado, sea en su formación inicial o permanente, que se describen a continuación de forma sintetizada, pero clarificadora:

■ *Dimensión Cognitiva*: esta dimensión hace referencia a dos aspectos: la dimensión *cognitiva-informativa* y la *cognitiva-crítica*.

– *Dimensión cognitiva-informativa*: apunta a ofrecer información al profesorado acerca del entorno cultural de sus alumnos y sus familias, sus valores y pautas de conducta asociadas a procesos de socialización. Proporcionando siempre una visión *realista y viva* de su cultura para evitar caer en reduccionismos, en la folclorización, en estereotipos y prejuicios, aún cuando puedan ser bien intencionados. Este conocimiento no debe ser únicamente teórico, sino empático, afectivo, singular y contextualizado. A través de este, se busca superar el etnocentrismo y *des-centrar* el prejuicio egocéntrico cultural. El objetivo de la información es la *transformación*.

– *Dimensión cognitiva-crítica*: la información ofrecida debe ser vista críticamente para penetrar significativa y afectivamente en quienes aprenden. Por ello se debe reflexionar en cómo se aprenden estos contenidos, cómo trabajarlos, reflexionar sobre ellos. La información no se ofrece para satisfacer una curiosidad sobre los reconocidos como diferentes. Clarificar conceptos de identidad personal-cultural y la noción misma de diversidad, diferencia y educación intercultural identificando los discursos que se manejan en el contexto escolar y social. Analizar las formas de ra-

cismo y xenofobia presentes en los discursos y actuaciones educativas, muchas veces solapadas bajo discursos igualitarios. En este mismo sentido, observar y analizar situaciones de desigualdad que responden a características culturales de grupos minoritarios.

■ **Competencia Técnico–pedagógica:** busca preparar al profesorado con un repertorio de estrategias organizativas y didácticas que faciliten su atención a la diversidad cultural presente en los centros educativos. Elaborar currículums interculturales, enseñar metodologías cooperativas, preparación de material didáctico adecuado para atender a la diversidad cultural (más allá de ser contextualizado), diseñar planificación con orientación intercultural. Es importante que cuando se incorpora conocimientos de otras culturas, que éste hecho no sea una simple traducción de contenidos. Saber afrontar conflictos de origen étnico–cultural, analizar críticamente los libros de texto.

■ **Dimensión Afectiva–actitudinal:** El entrenamiento en técnicas y metodologías diversas es importante; pero sólo tiene sentido asociado a una revisión de las concepciones, creencias y actitudes que el profesorado tiene acerca de sus estudiantes, sus capacidades, su forma de aprender y comportarse, pues todo esto influirá en sus actuaciones y decisiones en su práctica cotidiana. Esto implica formar en una actitud reflexiva; involucra un cambio

en los *esquemas* basados en una cultura académica convencional o derivados de prejuicios etnocéntricos (el fracaso escolar no se explica por *la cultura* del alumno); se debe formar en el *autoconocimiento* personal y profesional; estos procesos reflexivos deben ser amparados por sentimientos, vivencias y experiencias.

Una formación del profesorado en educación intercultural –para los autores– que deja de lado alguna de estas dimensiones sería incompleta, pues ellas se interrelacionan y dependen la una de la otra; no se puede reflexionar críticamente sobre lo que no se conoce si no se reconoce la existencia de diversidad cultural no se puede actuar con apertura hacia ella. Si bien las dos primeras dimensiones señaladas son muy importantes, la dimensión afectiva-actitudinal lo es más aún. Para lograr transformar nuestra sociedad hacia una sociedad intercultural, se necesita fundamentalmente un cambio en las actitudes, valores y relaciones entre las personas culturas y pueblos. Labor que el docente está encargado de realizar en su tarea cotidiana, al asumir su responsabilidad con los niños y jóvenes que está formando.

De igual manera es importante que los profesores no sólo asimilen sino que hagan suyos aquellos conceptos y nociones que giran en torno a la educación intercultural; es decir, que entiendan su significado y que sepan asignar a cada cultura la bondad de los valores que la caracterizan y respetar la diversidad, reconocer que la diferencia no es sinónimo de desigualdad. Lo realmente importante es llegar a ser conscien-



te de los propios valores y de cómo estos influyen en la percepción de los valores de las otras personas.

### 3. Diseño del estudio

La investigación se planteó como objetivo general “Conocer la experiencia de formación en diversidad cultural del futuro profesorado, a través del estudio de un caso en el contexto universitario chileno, representado aquí por la Universidad Católica de Temuco”.

En esta ocasión, damos cuenta de los objetivos específicos de la investigación, que apuntan a la descripción y análisis de la opinión de los formadores de profesores y los profesores egresados de la Universidad Católica de Temuco sobre tres temas que orientaron el proceso de indagación: sociedad culturalmente diversa, educar en contextos multiculturales y la formación inicial del profesorado en diversidad cultural. Además, contrasta las experiencias de los profesores egresados y los formadores de profesores sobre la formación inicial en diversidad cultural en la Universidad Católica de Temuco.

A partir del análisis teórico pudimos observar que esta es una realidad poco estudiada en el contexto universitario chileno, por lo tanto centramos nuestra indagación desde un enfoque comprensivo del fenómeno educativo, que permitieran producir hallazgos sobre la vida de la gente, como el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (Sandín, 2003). Es por ello que se optó por la complementariedad

de técnicas de investigación –cuantitativas y cualitativas– para recolectar datos, lo que permitió reunir información valiosa a través de expresiones coloquiales, opiniones, creencias, vivencias y reflexiones de los participantes que han sido claves para aproximarnos a las experiencias de formación en diversidad cultural del futuro profesorado de la UC Temuco desde la perspectiva de los actores que se ven implicados en el proceso formativo.

Nos inclinamos por un Estudio Instrumental de Casos, representado aquí por la UC Temuco, puesto que la finalidad del estudio no es el caso en sí mismo, sino un medio para conseguir otros fines indagatorios, ya que es posible obtener conocimientos y aprendizajes útiles para contextos semejantes, pues lo que se busca es conocer y comprender un problema más amplio a través del conocimiento de un caso particular (Stake, 2006).

Para definir a los participantes de la investigación, utilizamos el criterio de selección denominado muestreo intencional–indicativo (Olabuenaga, 1996). Una vez definidos los criterios de inclusión de los participantes de la investigación, hemos procedido a seleccionar la muestra definitiva.

– *Los Formadores de Profesores (FP)*: En este caso, se optó por utilizar el criterio de selección de *muestra por conveniencia*, que hace referencia simplemente a casos que tenemos disponibles (Hernández, *et al.*, 2006). Este criterio permitió la selección de docentes participantes que contarán con una amplia trayectoria en el ámbito de la formación del profesorado en esta



universidad. La muestra quedó formada por siete académicos, de los cuales cuatro poseen cargos directivos en la UCTemuco.

– *El profesorado egresado (PE)*: En cuanto a este grupo, para su selección se ha utilizado lo que Hernández *et al.* (2006) denominan *muestras en cadena o por redes*. Esta técnica, conocida también como “bola de nieve”, permite a partir de la identificación de participantes clave, solicitarles si conocen a otras personas idóneas y se van agregando a la muestra. El grupo de profesores egresados quedó compuesto finalmente por 42 profesores (22 mujeres y 20 hombres) cuyo año de egreso de la UC Temuco fueron entre el 2006 y el 2008. Se encuentran distribuidos en las siguientes carreras: seis egresados de pedagogía en educación media; 27 de Pedagogía Básica con Especialización (educación matemática, lenguaje y comunicación, comprensión del medio social y comprensión del medio natural); y 9 egresados de Pedagogía Básica Intercultural.

Las *técnicas* consideradas para la investigación fueron la entrevista y la encuesta. La *entrevista* fue del tipo *semiestandarizada* (Flick, 2007), es decir, se basó en una guía de temas establecidos a priori, donde el entrevistador/a tuvo la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados, presentando una alternancia de fases directivas y no directivas. Se diseñó un Guión de Entrevista, cuyo propósito fue poder recordar temas claves a preguntar, pudiendo ser ampliado o revisado a medida que se van realizando

las entrevistas (Taylor y Bogdan, 1987).

Las entrevistas fueron aplicadas a los Formadores de Profesores y giraron en torno a tres ejes temáticos: sociedad culturalmente diversa, educación en contexto multicultural y formación del profesorado. Estos temas fueron generadores de otros temas vinculantes que, a partir del análisis de contenido cualitativo, cuyo énfasis radica en la captación de significados, definición de la situación y punto de vista del emisor (Olabuenaga, 1996), permitieron finalmente identificar temas claves con sus respectivos subtemas, que respondieran a los objetivos de la investigación.

Respecto de la *encuesta*, técnica ampliamente utilizada dentro del área educativa que ofreció la oportunidad de obtener datos de los miembros del un grupo de estudiantes, docentes u otras personas vinculadas con ese ámbito, así como de analizar la información a fin de esclarecer importantes cuestiones pedagógicas, de modo rápido y eficaz (Casas, *et al.*, 2002), en el ámbito de nuestro estudio, permitió profundizar en el conocimiento de una población específicamente elegida, sin pretender generalizar los datos obtenidos a la población de referencia (Blaxter, *et al.*, 2000). Buscamos, a través de una encuesta descriptiva, caracterizar las *tendencias* que este grupo de Profesores Egresados de la UC Temuco manifiestan hacia los tres ejes temáticos considerados en las entrevistas a los formadores de profesores.

El cuestionario, documento que recoge de forma organizada los indicadores de las variables implicadas en el objetivo de la

encuesta (Casas, *et al.*, 2002), permitió acceder a dos tipos de información –cuantitativa y cualitativa– y, por lo tanto, nos hemos planteado dos tipos de análisis en función de los datos recogidos. Aquí expondremos principalmente los datos cualitativos, emanados de las respuestas a preguntas abiertas y al apartado de “Opinión libre” sobre los temas presentados en las afirmaciones con escala de Likert, hemos utilizando el análisis de contenido.

Los datos e información obtenidos en la investigación y las relaciones establecidas entre ellos nos permiten posteriormente contrastar, tanto con las respuestas de los profesores egresados de la UC Temuco como con la información obtenida en las entrevistas de los profesores universitarios y la teoría desarrollada en torno a la educación intercultural y, con ello, enriquecer la interpretación y análisis de los mismos.

## 4. Resultados

A continuación se describen los principales hallazgos de la investigación –en virtud de la importancia que representan para los objetivos propuestos– desde los tres ejes temáticos: sociedad culturalmente diversa, educar en contextos multiculturales y formación inicial en diversidad cultural.

### a. Sociedad culturalmente diversa.

La percepción de la sociedad culturalmente diversa se hace visible en la opinión de los participantes a partir de la construc-

ción de un *concepto de diversidad cultural*, que tiene como denominador común las diferentes características –visión de mundo, creencias, identidades, formas de vida– que poseen las personas, tanto individualmente como aquellas que las hacen pertenecientes a un grupo. Sin embargo, significan estas diferencias culturales haciendo más hincapié en las características que definen a un grupo de personas, que en la expresión de cada individuo.

“Pueden haber distintos grupos, que componen esa diversidad [cultural] y que la hacen propia. Desde lo religioso, lo étnico, político, todos los movimientos sociales... la diversidad individual o personal tiene otro carácter, responde más bien a características personales, que es distinta a lo que tienes dentro de un grupo. Ahora, participas dentro del grupo y, ahí, en el fondo, formas parte de; es decir, tú estás en los dos” (FP2)

“En forma bien sintética creo que tiene que ver con la diferencia que existen entre personas, pueblos, ciudades, sociedades o países que la componen. Estas diferencias tienen que ver con la forma de ver la vida las cuales se traducen en su actuar, sus costumbres, su organización, su lengua, sus valores e ideas” (PE2)

Respecto de la *diversidad cultural percibida en el entorno*, ambos grupos de profesores destacan la presencia de la etnia mapuche como aquella realidad que con-



fiere la principal característica a la realidad multicultural de la región. Si bien esta percepción no es declarada explícitamente por todos los profesores, ésta es posible inferirla a través de la reiterada alusión a este grupo étnico en las diferentes temáticas abordadas.

“Yo creo que hay una diversidad más notoria entre mapuche y no mapuche en el contexto nacional marcada por relaciones históricas entre mapuche y no mapuche, y naturalmente esta diversidad cultural tiene su base en una mirada, una racionalidad distinta de ver el mundo y de relacionarse con el mundo, los distintos mundos que la gente vive” (FP6)

Resulta especialmente interesante para nuestra investigación, la construcción *del Mapuche como un otro significativo*, en la experiencia personal y profesional, de una parte del profesorado universitario, en tanto que esta representación pueda incidir en el reconocimiento o –por el contrario– la invisibilización de este grupo culturalmente diferente, en el proceso de formación inicial del profesorado.

Por otra parte, ambos grupos de profesores asignan mucha *importancia de las relaciones que se construyen entre las diferentes culturas* en la sociedad. En este sentido, los formadores de profesores enfatizan en la *dimensión ética*, en la necesidad de establecer relaciones armónicas que promuevan una adecuada convivencia desde el respeto a las diferentes culturas

–cuestión que también se desprende de la opinión de los profesores egresados–; en cambio, en estos últimos, emergen opiniones más próximas a una *dimensión política* que hablan de democracia, de justicia e igualdad o de los efectos de la globalización, temas escasamente presentes en el discurso de los formadores de profesores.

“...de otro modo se seguirá con el mismo tópico de transmitir las costumbres de la cultura imperante causando la pérdida de la identidad de las minorías étnicas, esto causado sin duda por la globalización, que influye en la educación, política y economía con una tendencia a la homogeneización” (PE 16)

En general, se observa que el profesorado egresado de la UC Temuco tiene un concepto amplio de diversidad cultural enfatizando los aspectos diferenciadores y, desde esta perspectiva, reconoce la presencia de diversidad cultural en sus aulas. Por su parte, en los formadores de profesores hay una necesidad manifiesta de ampliar la mirada de la diversidad cultural, sin embargo, la realidad multicultural nacional y regional, incide en que a la vez se produzcan percepciones amplias y restringidas de este término.

## **b. Educar en contextos multiculturales**

El sistema educativo, especialmente el contexto de escuelas y liceos del país, es

percibido por ambos grupos de profesores como un espacio *que no favorece el conocimiento y la valoración de diferentes culturas* presentes en ella, cuya principal característica atribuida es la de homogenizar y reproducir las desigualdades sociales. Este diagnóstico de la realidad educativa en Chile puede resultar pesimista si se consideran, especialmente, las características socioculturales del alumnado de la región de la Araucanía.

“Yo creo que en la mayoría de las escuelas rurales sigue predominando un tipo de escuela casi propia del siglo XVI, una escuela histórica, una escuela bastante colonizadora, tiene un discurso muy enajenante, una escuela –incluso con profesores jóvenes– porque hay un modelo allí operando y que, consciente o inconscientemente, va negando al otro y eso también se reproduce en lo urbano y eso es una cuestión importante [...] no es una escuela plural, no están los principios de la diversidad dando sentido a la formación que los niños reciben y creo que es complejo (FP6)

“Es muy difícil trabajar rasgos culturales, no sólo del origen mapuche en el caso de mi escuela, ya que el sistema educativo está empeñado en lograr conocimientos “universales”. (PE12)

No obstante, del discurso de los docentes se manifiesta, de alguna u otra forma, la *necesidad de transformar esta realidad*.

Ahora bien, esta transformación apunta en diferentes direcciones. Y, aquí, vemos las ambigüedades existentes al momento de *conceptualizar y abordaje de la educación en contexto multicultural y la educación intercultural*, pues las significaciones que le atribuyen los docentes –formadores de profesores y egresados de la UC Temuco– son variadas y, por consiguiente, sus representaciones en torno a cómo debe ser abordada también son diferentes.

Más en concreto, entre esta gama de opiniones podemos identificar creencias como las siguientes: “todos los alumnos son iguales”, “la diversidad cultural es un problema”, “la diversidad cultural enriquece la convivencia”, “la educación intercultural no es sólo para mapuches”, por otra parte, en su tratamiento señalan: “incluir contenidos culturales indígenas para conocer”, “incluir conocimiento indígena para valorarlo” o “ampliar el conocimiento de otras culturas no sólo la indígena”, entre otros. Si se toma en cuenta esta divergencia de opiniones, vemos además que, en los discursos de los docentes, la diversidad cultural en su dimensión individual aparece o se diluye en función de los temas abordados. Creemos que esta información resulta relevante para la reflexión sobre los procesos de formación inicial docente que consideren un enfoque intercultural, puesto que *las necesidades expresadas y percibidas de formación pueden ser incluso contradictorias*.

Por otra parte, en esta dimensión emerge otro tema que creemos aporta una reflexión en torno a la formación en interculturalidad



al interior de la universidad; esto es, identificar *la universidad como una institución educativa intercultural*. Destacamos esto puesto que los análisis que frecuentemente se realizan respecto de las relaciones interculturales se asocian principalmente a las escuelas y liceos (educación obligatoria) olvidando que la universidad, al ser una institución formadora de personas, también puede ser homogenizadora y/o reproductora de aquellas desigualdades atribuidas a las demás instituciones educativas.

En el caso de la UC Temuco las relaciones interculturales de los estudiantes se transforma en un nudo crítico en situaciones particulares, pues algunos formadores de profesores perciben que en general las relaciones son “armónicas” entre los estudiantes y que las diferencias o “los sentimientos extraños” surgen en períodos de movilizaciones estudiantiles. Otros elementos relevantes para el análisis sobre esta temática son: que algunos profesores egresados de la UC Temuco identificaran el espacio universitario como “un espacio para conocer a otras culturas” y que el aprendizaje sobre la diversidad cultural está presente en el “currículum oculto”. Es decir, los estudiantes –futuros profesores– identifican la universidad como un espacio donde se producen relaciones interculturales.

Lo anterior, puede resultar significativamente en la transformación o *resocialización* de las representaciones hacia el *otro*, que pueden haber sido construidas por los estudiantes durante la etapa de enseñanza

obligatoria. Además, las actitudes de los formadores de profesores también cobran importancia en este proceso de formación y el impacto que puede tener en las prácticas profesionales del docente egresado de la UC Temuco.

### c. Formación del profesorado en diversidad cultural

La realidad en la que desarrollan su labor docente es reconocida, por parte de la mayoría de los profesores, como multicultural. En este contexto, coinciden al opinar que es fundamental la formación del profesorado en educación intercultural en todas sus dimensiones. Aún así, esto se ve matizado en que, para los docentes universitarios el énfasis radica en la *dimensión afectiva-actitudinal*.

“Es trascendental la etapa de formación universitaria porque luego esa persona va a ir a formar sujetos, sujetas que van a ir a la sociedad con la carga que este profesor instaló, carga que viene de su proceso formativo de la universidad [...] Por eso es importante que acá trabajemos la disciplina, trabajemos lo que el cabro tiene que saber, lo que tiene que enseñar, hacer, pero también las actitudes que deben estar en la base de saber enseñar. Yo entiendo que la educación apunta a la configuración de una sociedad y yo aspiro a que la sociedad, por favor!, podamos caminar por la calle cruzar una plaza sin el temor de que se te vaya alguien encima, de

que a alguien no le vaya a gustar tu pelo, que a alguien no le guste como caminaste, nuestra sociedad debiera ser un poquito más respetuosa, más abierta, si nosotros no aportamos a eso, yo no sé quien porque es la educación la que debiera instalar esas actitudes. (P5)

Mientras que los profesores egresados de esta universidad hacen hincapié en las *dimensiones cognitiva y técnico-pedagógica*.

“Incorporar que existen distintos tipos de culturas y en donde el estudiante debe apropiarse de ellas. Conocer cuál es la historia y la estrategia de aprendizaje de cada una de estas culturas, y sobre todo integrar el currículum nacional con los elementos de aprendizaje de las culturas diferentes” (E13).

La diferencia en la identificación de necesidad de formación se hace comprensible, de cierta forma, que en la práctica profesional de los docentes egresados de la UC Temuco manifiestan sensibilidad y actitudes favorables hacia la diversidad cultural del alumnado, en cambio perciben que les faltan herramientas e información para tratar dicha diversidad. Cabe agregar, que el grupo de profesores egresados de la carrera de Pedagogía Básica Intercultural en su mayoría contempló las tres dimensiones como importantes en la formación, haciendo mayor hincapié en la inclusión de los saberes mapuche como

un conocimiento importante en el currículum escolar. Lo mismo ocurre con los formadores de futuros profesores.

La valoración que los profesores egresados de la UC Temuco hacen sobre la formación inicial en diversidad cultural y, particularmente, de su experiencia en dicha universidad, por un lado, todos opinan que *en la actualidad la formación inicial no responde a las características de la realidad multicultural de la sociedad chilena*. Esto conduce a que algunos creen que la formación para atender a la diversidad cultural se adquiere en la práctica profesional, pero, a la vez, entienden que la etapa de formación inicial es importante para formar en este ámbito.

Por otro lado, si bien los profesores egresados destacan como importante en su formación inicial en la UC Temuco el haber desarrollado una capacidad reflexiva-crítica frente a la realidad, formarse en una concepción constructivista del aprendizaje y saber diseñar adaptaciones curriculares que le permiten, de una u otra forma, responder a la diversidad en general –estas competencias también fueron señaladas por algunos formadores de profesores– la totalidad de los profesores encuestados (sin incluir los egresados de Pedagogía Básica Intercultural) opinan que su formación inicial en la UC Temuco no los preparó para atender la diversidad cultural de sus alumnos.

“Me desempeñé en una escuela rural de la novena región, por tanto puedo señalar que mi formación inicial docente no me preparó de bue-



na manera para enfrentar un aula heterogénea con presencia de diversidad cultural" (PE 16).

Esta afirmación puede ser interpretada desde dos perspectivas y están en directa vinculación con la opinión de los docentes universitarios sobre la formación inicial en la UC Temuco: una, dice relación con la mencionada necesidad e importancia de *hacer explícita la interculturalidad en la formación inicial del profesorado*, y dos, en general *los formadores de profesores no se sienten preparados* para abordar esta competencia, o tal vez, les cuesta identificar aquellas estrategias metodológicas que sean útiles para formar a los futuros profesores *para* atender la diversidad cultural en el aula.

Por último, reconociendo la particularidad de esta realidad regional, los profesores egresados de esta UC Temuco, creen oportuno que en el proceso de *formación inicial se incluyan conocimientos de la cultura mapuche* –y de los otros pueblos indígenas del país– y se enseñe cómo abordarlos en la práctica profesional, para no seguir reproduciendo prejuicios y estereotipos sobre ellos. Este grupo de profesores, al igual que algunos formadores de profesores, creen que la inclusión de los conocimientos indígenas puede ser a través de una *asignatura o actividades*, lo que no llega a vislumbrarse un enfoque intercultural transversal en el mismo proceso formativo, pues necesitan responder a una realidad inmediata. En cambio, vemos que, desde el discurso de algunos formadores de profesores emerge el *enfoque*

*intercultural* en la formación inicial como un desafío para un futuro no muy lejano.

En su mayoría, los formadores de profesores perciben que la formación inicial del profesorado tiene que cambiar, y este cambio debe ser dado por un mayor contacto con la realidad.

“Necesariamente tenemos que pegarnos el salto a la realidad, a hacer dialogar la realidad con la universidad” (P3)

En general, los docentes creen que siempre se ha abordado la diversidad cultural en el proceso de formación inicial del profesorado en la UC Temuco pues “un profesor debe lograr que todos los alumnos sean incluidos en el proceso de aprendizaje”; sin embargo, valoran como muy positivo la incorporación de la competencia de valoración y respeto de la diversidad cultural de forma explícita por los riesgos, “para evitar el riesgo que esta no sea incluida”, y asumen esta presencia como un desafío profesional –en tanto que necesitan formarse para poder llevarla a cabo– y una oportunidad para mejorar el proceso de formación de los futuros profesores, con el objeto de responder a las necesidades de la sociedad.

## 5. Conclusiones provisionales

A través de esta aproximación a la realidad, buscamos principalmente distinguir algunos elementos que permitan conocer la experiencia de los actores involucrados

en los procesos de formación, con el objeto de contribuir en la mejora de la formación de los futuros profesores en Chile desde un enfoque intercultural.

*En primer lugar*, en el ámbito de la sociedad culturalmente diversa, encontramos que existen diferentes formas de conceptualizar la diversidad cultural, reflejando concepciones amplias y restringidas, situándolas tanto en el plano individual y como grupal. Además, destaca la presencia del pueblo mapuche como principal característica de diferencia cultural presente en la región. Manifiestan preocupación por las relaciones que se establecen entre las diferentes culturas y creyendo necesario que exista reconocimiento y valoración de las diversas culturas para alcanzar una mejor convivencia.

*En segundo lugar*, en el terreno de la educación en contextos multiculturales, identificamos concordancia al señalar que el sistema educativo chileno no favorece el conocimiento y la valoración de diferentes culturas, cuestión que consideran importante transformar. Sin embargo, como señalamos arriba, existe poca claridad a la hora de definir la sociedad culturalmente diversa y, en consecuencia, esto repercute en la identificación de formas de abordarla en el ámbito educativo. Por este motivo, las necesidades de transformación del sistema, expresadas y percibidas, suelen ser difusas y hasta contradictorias con una educación intercultural. Destacamos en este ámbito, la identificación de “la Universidad” como un espacio para el encuentro de diversas culturas, las cuales pueden

incidir en la resocialización de los estudiantes respecto de sus actitudes y ser promotoras de relaciones interculturales.

*En tercer lugar*, vinculado a los ámbitos anteriores, los hallazgos en torno a la percepción y experiencia de la formación del profesorado en diversidad cultural reflejan la necesidad de abordar la educación intercultural en todas sus dimensiones –cognitiva, técnico–pedagógica y afectiva–actitudinal–, coincidiendo con lo señalado en los antecedentes teóricos. En este sentido, se hace manifiesta la importancia de que la educación interculturalidad debe ser explícita en todo proceso formativo y no ser dejada a la voluntad de cada profesor, puesto que, aunque se forme al docente desde la interculturalidad, este no se siente formado para llevarla a cabo en su práctica docente.

Para finalizar, podemos identificar en el discurso de los docentes, tanto formadores de profesores como los egresados de la UC Temuco, se refleja una realidad que experimentan estos profesionales cuando se enfrentan a la búsqueda de una respuesta educativa para los contextos multiculturales. El cambio en la formación inicial del profesorado hacia un enfoque 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, que reconozcan y valoren la pluralidad de voces existentes en el quehacer cotidiano y complejo de la práctica educativa, sobre la base de la igualdad y la justicia social.



## Bibliografía

- **Aguado**, M. (1999) *Diversidad Cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: MEC/CIDE
- **Aguado**, M. (2004) Investigación en educación intercultural. *Educatio*, Vol. 22, 39-55
- **Aguado**, M. **Jaurena**, I. y **Benito**, P. (2008) El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 19, 2, 275-292
- **Besalú**, X. (2002) *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis
- **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.
- **Blaxter**, L., **Hughes**, C. y **Tight**, M (2000) *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gediza.
- **Casas**, J., **Repullo**, J. y **Donado**, J. (2002) La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Atención primaria* Vol. 31, 9.
- **Essomba**, M. (Coord.). (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultura*. Barcelona: Graó
- **Essomba**, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Graó
- **Flick**, U. (2007) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- **Fornet-Betancourt**, R. (2004) *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Madrid.
- **Hopenhayn**, M (2008) La educación intercultural: entre la igualdad y la diferencia. CEPAL. *Pensamiento Iberoamericano* N° 4. 49-71
- **Jordán**, J. (1994). *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- **Jordán**, J. (1996). *Propuestas de Educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.
- **Jordán**, J. (Coord.). (2001). *La educación intercultural: una respuesta a tiempo*. Barcelona: Fundación UOC.
- **Jordán**, J. (2004). La formación permanente del profesorado en educación intercultural, en

Jordán, J. et al., *La formación del profesorado en educación intercultural*, 11-48. Madrid: MEC / Los Libros de la Catarata. Cuadernos de educación intercultural.

- **Marcelo**, C. (1994) *Formación del profesorado para el cambio educativo*. PPU. Barcelona.
- **Muñoz Sedano**, Antonio. (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Editorial Escuela española.
- **Olabuenaga**, J. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- **Perrenoud**, Ph. (1999) Construir competências é viras as costas aos saberes?, *Pátio. Revista pedagógica* (Porto Alegre, Brasil) n° 11, Novembro, pp. 15-19.
- **Schmelkes**, S. (2004) La educación Intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 9, 20, 9-13
- **Schmelkes**, S (2009) Multiculturalismo, Educación intercultural y universidades. En Silva, M. (coord.) *Nuestras universidades y la educación intercultural*. 23-47 Chile: FLACSO
- **Schmelkes**, S. (2009) Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 11, N° 2.
- **Sandín**, M. P. (2003) *Investigación cualitativa en investigación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- **Stake**, R. (2006) *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. España: Graó.
- **Taylor**, S. y **Bogdan**, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos*. Paidós: Barcelona.
- **UNESCO** (1996) “La Educación encierra un tesoro”, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Correo de la UNESCO, México.
- **UNESCO** (2009) *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. Resumen del Informe mundial de la UNESCO.
- **UNICEF** (2004). *Convivencia en el ámbito escolar*. Recuperado el 21 de diciembre de 2008, de UNICEF Chile: <http://www.unicef.cl/centrodoc/ficha.php?id=108>