Educación docente e integración cultural en
programas de estudio de universidades chilenas.
Un estudio de caso.

Teacher Education and Cultural Integration in
University Students' Programs in Chile:
A Case Study

L'éducation des enseignants et l'intégration
culturelle dans les programmes d'études des
universités au Chili : Une étude de cas

María Eugenia Merino Dickinson

Universidad Católica de Temuco, Chile

RESUMEN

En este estudio se examina el grado de incorporación de conocimiento sobre las culturas indígenas en los programas de formación docente Educación de Párvulos y Educación Básica de tres universidades chilenas, ubicadas en las regiones de Tarapacá, Valparaíso y Araucanía. Se analiza por una parte, los currícula, programas y perfiles profesionales y, por otra, las voces de los estudiantes de dichos programas. Los resultados revelan que la casi totalidad de los currícula de formación docente estudiados no incorporan saberes de las culturas ancestrales del país (aymara, quechua, pascuense, mapuche), como tampoco incluyen la interculturalidad como una opción de formación docente. Ello demuestra que la educación docente en los programas estudiados no constituye un puente eficaz en el proceso de formación que permita a los futuros profesores constituirse en actores para el cambio educativo, tampoco ofrecen una formación docente adecuada para actuar en contextos culturales con alta población indígena. Finalmente los programas analizados no incluyen las voces de aquellos que han sido históricamente marginados, como son los grupos indígenas del país.

Descriptores: formación docente; conocimiento cultural indígena; integración intercultural.

ABSTRACT

This article studies the degree to which Nursery and Elementary Teacher Education programmes in Chile incorporate knowledge about indigenous cultures in their curricula. This is a case study contextualized on three universities located in the regions of Tarapacá in the north, Valparaíso in the center and Araucanía in the south of the country. Curricula, course programmes and professional profiles are analyzed, together with the voices of the students that belong to these programmes. Findings show that the curricula do not incorporate ancestral knowledge of the indigenous groups (aymara, quechua, pascuense, mapuche) that inhabit the regions mentioned above. Besides, they do not prepare students to interact and act pedagogically in intercultural contexts, neither do they consider indigenous knowledge as an intercultural option to enrich teacher education and intercultural integration.

Key words: teacher education; indigenous cultures knowledge; intercultural integration.

RÉSUMÉ

Cet article étudie jusqu'à quel point les programmes d'éducation pour enseignants à la garderie et à l'élémentaire au Chili incorporent les connaissances concernant les cultures indigènes dans leurs programmes d'études. Ceci est une étude de cas contextualisée dans trois universités situées dans les régions de Tarapaca au nord, Valparaíso au centre et Araucanía au sud du pays. Les programmes d'études et de cours et les profils professionnels sont analysés, avec les voix des étudiants qui font partie de ces programmes. Les résultats de l'enquête montrent que les connaissances ancestrales des groupes indigènes (aymara, quechua, pascuense, mapuche) qui habitent les régions mentionnées ci-haut ne sont pas incorporées. De plus, ces programmes ne préparent pas les étudiants à bien s'entendre entre eux et à agir de façon pédagogique dans les contextes interculturels; ils ne considèrent pas non plus les connaissances indigènes comme une option interculturelle pour enrichir l'éducation des enseignants.

Mots clés : L'éducation des enseignants; la connaissance des cultures indigènes; l'intégration interculturelle.

Introducción

EN LOS ÚLTIMOS CUARENTA AÑOS, el mundo ha sido testigo de una verdadera revolución en la relación entre los estados y las minorías étnoculturales. Los antiguos modelos asimilacionistas y homogenizantes de los estados-nación están siendo desafiados todos los días, y a veces desplazados, por modelos multiculturales de ciudadanía y estado. Esto se refleja en la amplia aceptación de diversas cosmovisiones culturales y religiosas aportadas por grupos inmigrantes, la aceptación de autonomía territorial, de los derechos de lengua para las minorías nacionales, y el reconocimiento de reivindicaciones de tierra y derechos de auto-gobierno para las personas indígenas (Kymlicka, 2009). Este cambio ha sido a menudo el resultado de procesos políticos internos de los países luego de períodos de conflicto, debate y negociación en respuesta a movilizaciones intensas de minorías particulares, como es en el caso de las demandas de los indígenas Mapuches por obtener el reconocimiento de la sociedad chilena.

En consecuencia, un número importante de países en el globo coinciden en que los antiguos modelos de relación estado-minorías étnicas e indígenas no eran apropiados, dada sus circunstancias demográficas e históricas particulares. Estos nuevos procesos son más evidentes en varios países europeos, como también en Canadá, Australia y Nueva Zelanda. No obstante, en América Latina, el reconocimiento de

autonomía de las minorías indígenas ha llevado un paso más lento, siendo Paraguay, México y Brasil algunas de sus excepciones. Por ejemplo, el informe de UNESCO (2000) destaca el nivel de avance de la educación bilingüe intercultural castellano-guaraní en el Paraguay con sus políticas lingüísticas y su aplicación en la enseñanza de lenguas indígenas. En tanto en México el surgimiento de propuestas educativas alternativas por parte de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas han puesto énfasis en la valorización de lo social y las culturas propias como punto de partida para la articulación y contrastación intercultural con lo ajeno (Sartorelli, 2009). Por otra parte, la educación bilingüe intercultural en Brasil se ha constituido en un vehículo no sólo para el desarrollo de alfabetización en lenguas indígenas y el logro de mejores aprendizajes de miembros de grupos indígenas en el ámbito escolar y académico, sino también en la movilización socioeconómica y revitalización de los idiomas (Hornberger, 2003).

La literatura muestra que desde los inicios de Chile como nación las minorías indígenas han recibido un trato injusto, siendo sujetos de políticas de asimilación, prácticas discriminatorias y exclusión, principalmente bajo la creencia que es un país homogéneo culturalmente (Merino y Mellor, 2009). Es sólo en la segunda parte del siglo veinte que los gobiernos chilenos comienzan a transitar desde políticas asimilacionistas a perspectivas sociales más abiertas y tolerantes hacia la interculturalidad. Ello ha sido motivado por variadas causas, siendo una de las más relevantes la promulgación del artículo 69 de la Organización Internacional del Trabajo (1989) que reconoce los derechos de todos los grupos indígenas a mantener su cultura, su lengua y autonomía territorial. En la actualidad se ha observado un compromiso creciente de parte los gobiernos democráticos de reparar la injusticia histórica cometida hacia los pueblos indígenas; por ejemplo mediante el establecimiento de variados instrumentos legales como es la CONADI (Corporación Nacional de Desarrollo Indígena) y la Ley Antidiscriminación promulgada este año por el actual gobierno que otorga igualdad, acceso a las mismas oportunidades y derecho de participación civil de los Mapuche, Aymara, Quechua y Pascuense. Asimismo esta ley prohíbe y sanciona todo acto discriminatorio hacia cualquier minoría, sea ésta de carácter sexual, de discapacidad física o cognitiva, étnica o religiosa. Estos instrumentos legales han sentado las bases que permitirán estimular el desarrollo de una nueva conciencia social en los habitantes chilenos respecto de las minorías y los grupos indígenas y sus legítimos derechos a mantener y practicar su cultura y su lengua.

En lo particular, la educación chilena no ha sido la excepción en colaborar con prácticas injustas de discriminación y exclusión en contra de los grupos indígenas. Aunque los Ministerios de Educación de los gobiernos democráticos han realizado varios intentos por implementar una educación intercultural en escuelas rurales con población mapuche, los resultados no han sido exitosos; particularmente debido a una concepción errónea de lo que se entiende por interculturalidad¹. Los programas de educación intercultural que son llevados a cabo actualmente en escuelas rurales de la región de la Araucanía, al sur del país, han apuntado principalmente a enseñar aspectos de la cultura y lengua mapuche a niños mapuches, no estableciendo mayor

conexión con los estudiantes no mapuches que también son parte del aula. En estricto rigor estos programas son de carácter monocultural pues enseñan conocimientos culturales mapuches a niños indígenas quienes en su mayoría traen consigo estos saberes desde sus hogares; y por otra parte, provee a los estudiantes no mapuches con contenidos de la cultura mapuche que no resultan significativos por cuanto se presentan de manera descontextualizada de la realidad cultural.

En el ámbito de la educación secundaria existe un reducido número de colegios técnicos, agrícolas o industriales que pretenden ser interculturales, ubicados principalmente en áreas rurales y suburbanas del sur del país con amplia población mapuche. Estas escuelas incorporan contenidos de la cultura mapuche a sus currículos entregando a sus estudiantes indígenas y no indígenas conocimientos sobre la cultura mapuche de modo que la práctica profesional de dichos jóvenes sea culturalmente más pertinente. No obstante, nuevamente la visión monocultural de esta educación subyace a estos programas ya que, si bien éstos entregan conocimientos sobre la cultura mapuche, no se prepara a los jóvenes mapuches con las herramientas sociales, culturales y lingüísticas de la cultura chilena de manera que puedan interactuar profesional e interculturalmente y de manera eficiente con la sociedad mayoritaria.

La situación intercultural en la educación terciaria es también bastante deficiente. En la actualidad el currículum nacional de formación de profesores no considera la incorporación de conocimientos indígenas, aún cuando algunas universidades que ofrecen estos programas se encuentran localizadas en áreas con importante población indígena.

Los antecedentes descritos más arriba han motivado el estudio de caso que se presenta en este artículo y cuyo objetivo es examinar el grado de incorporación de conocimiento sobre las culturas indígenas del país en los programas de formación docente en tres regiones de Chile. Se trata de la región de Tarapacá en el norte, donde existe importante población Aymara y Quechua, la región de Valparaíso en el centro que recibe un importante número de jóvenes Pascuenses que se traslada al continente en búsqueda de mejores oportunidades de estudio y trabajo; y la región de la Araucanía en el sur donde reside la población más extensa de Mapuches.

Esperamos que este estudio aporte conocimiento en torno a la formulación de programas universitarios de formación docente con un enfoque intercultural más claro, pertinente y contextualizado que beneficie a la educación del país en su conjunto.

Este artículo se compone de dos partes. Primero se define la perspectiva epistemológica sobre educación que sustenta el estudio y se describen los elementos esenciales que deberían ser considerados en un currículum de formación docente, y, seguidamente se describe el estudio de caso de dos programas de formación docente en tres universidades chilenas regionales.

Inter/multiculturalidad, educación y justicia social

Hoy día la educación a través del globo está siendo conceptualizada desde un marco de referencia de economía global que ha compelido a los gobiernos de los países a

maximizar su gasto en educación enfatizando la eficiencia y la búsqueda de metas más económicas que sociales y culturales (Keanne y Villanueva, 2009). El resultado ha sido lo que Robertson (2000) denomina ‘comodificación’ de la educación cuyo objetivo es preparar estudiantes para actuar en una economía global y mantener su estructura e intervención ideológica, impidiendo que la educación opere como una herramienta para reconstruir la sociedad y hacerla más justa e igualitaria (Butt, 2000). Sin embargo, dentro de esta tendencia global, una preocupación por las culturas locales y una nueva perspectiva del ‘otro’ ha emergido enfocándose más en lo que es común entre las culturas, en la normalidad del ‘ser diferente’ y la necesidad de negociar el ser y la alteridad en términos de lo común. A manera de ejemplo, en las últimas dos décadas la Comisión Europea ha implementado políticas para generar un lenguaje común en términos de estándares educativos, valores democráticos y civiles a través de Europa que promueva el intercambio y movilidad de los jóvenes entre los países (Keanne and Villanueva, 2009).

La concepción de multiculturalismo promovida por las organizaciones internacionales constituye una extensión moralmente progresiva de los derechos humanos existentes normados por las Naciones Unidas, como se observa en la declaración de derechos humanos, de las minorías y sus libertades fundamentales. Lo propio ocurre también en la declaración de UNESCO en términos de diversidad cultural, como asimismo en la convención de la Organización Internacional del Trabajo respecto de los derechos de las personas indígenas de mantener sus prácticas culturales (Kymlicka, 2009). En efecto, la noción de multiculturalidad refleja las realidades históricas, sociales y geográficas de los distintos pueblos y culturas hoy incorporados jurídicamente a los diversos Estados. Ello se da en una forma relacional de cohabitación de costumbres diferentes, sin que necesariamente unas posean el conocimiento cultural de las otras. Por ejemplo en Chile la sociedad chilena y los pueblos indígenas cohabitan el mismo territorio pero la sociedad no indígena no muestra mayor interés en conocer y aprender sobre las culturas aborígenes (Cantoni, 1973).

Desde una perspectiva histórica y contextual, debe tenerse presente que las principales formas sociales de las culturas se desarrollaron a partir de intercambios singulares con las sociedades comunitarias. Demorgon (1998) explica que estas sociedades y sus intercambios, caracterizados generalmente por relaciones violentas pero también de alianzas, constituyeron la base para el tránsito desde las sociedades como la realeza hasta la actual sociedad de la información, que presenciamos hoy día.

Es interesante reflexionar desde este punto acerca de cómo la educación se ha acomodado a estos nuevos escenarios multiculturales, según las condiciones y características propias de cada nación. Por ejemplo, en Canadá el elemento clave ha sido el reconocimiento de la diversidad para conformar su identidad como país, como asimismo la redefinición del bien común que integró y facilitó la re-acomodación de los franceses y aborígenes para conformar un estado federado. A este respecto, Bruno-Jofré y Henley (2001) explican que debido a que la educación es responsabilidad de cada provincia, las políticas y aplicación de la educación multicultural fue tomando forma en tiempos distintos y con énfasis diferentes.²

En el caso de Chile la multiculturalidad no forma parte de la ideología que sustenta

la educación que emana del estado, atribuyéndosele al concepto un significado mucho más amplio.³ No obstante, en 1993 el Ministerio de Educación adopta para las escuelas rurales ubicadas en regiones con población indígena un enfoque curricular de educación intercultural bilingüe, medida motivada principalmente por dos hitos jurídicos de la época. Se trata de la promulgación de la Ley Indígena, especialmente sus artículos 28 y 32⁴ y la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N° 18,944 de 1990.⁵ De una u otra manera los instrumentos jurídicos descritos orientaron la política educacional del país hacia una perspectiva intercultural para la educación en contextos indígenas.

En este nuevo marco de entendimiento de la interacción humana tanto a nivel local como global, la educación debiera plantearse la formación docente en un mundo transnacional y propender a formar profesores para el presente y el futuro, pero desde una perspectiva de justicia social y desde el convencimiento que deben ser los educadores, los creadores de políticas y los gobiernos quienes, en conjunto, lideren estos procesos. De acuerdo con Cochran-Smith (2000) la formación docente para la justicia social puede ser puesta en práctica si la siguientes cuatro premisas son tomadas en cuenta. Primero, la educación docente no es meramente un enseñanza sobre métodos, sino más bien un enfoque coherente e intelectual de formación de profesores que dé cuenta de los contextos sociales y políticos en los que la enseñanza, aprendizaje, escolarización e ideas sobre la justicia se encuentran localizados social e históricamente, como también deben considerarse las tensiones que operan entre las competencias y las metas educativas. La segunda premisa plantea que la enseñanza y la formación docente no pueden ser neutrales sino que deben necesariamente involucrarse en ideales, actividades políticas e ideológicas, de poder y acceso a las oportunidades de aprendizaje. En tercer término, la educación docente debiera constituir un intervalo clave en el proceso de aprendizaje que le permita al futuro profesor aprender a enseñar con el potencial de constituirse en un espacio para el cambio educativo. Ello implica que el impacto de la preparación docente debe interactuar con las condiciones particulares de las culturas escolares y los contextos socio culturales más amplios en los cuales están integrados. La premisa final plantea que la enseñanza, inspirada en la justicia, debe ser para ‘todos’ los estudiantes, sin importar si éstos son pobres o ricos, aventajados o desaventajados, minorías o de sociedades mayoritarias. Este punto es esencial ya que permite que los estudiantes puedan transformarse en activos participantes de una nación democrática diversa en búsqueda de mayor justicia social.

Particularmente interesante nos parece la ‘epistemología azul’ de King (2008) que se basa en el reconocimiento e incorporación en la formación docente de las tradiciones, saberes y experiencias de los grupos marginados y oprimidos, y que desafía la hegemonía del conocimiento ideológicamente sustentado. King argumenta que la crisis del conocimiento académico y de la escuela en la investigación y práctica de la formación docente en Estados Unidos se debe a la ausencia de epistemologías Afro Americanas y de otros grupos marginales como fundamento para el aprendizaje docente. En resumen, se trata de establecer un puente entre una mayor autonomía y participación cívica de todos los miembros de una sociedad que incluya las voces de

aquellos que han sido históricamente marginados y una revisión del currículum y metas educativas que permita formar estudiantes con capacidad crítica de deliberación, desacuerdo e interpretación.

Los planteamientos de Cochran-Smith (2000) y King (2008) constituyen dos interesantes propuestas que aportan a la formación de educadores en el contexto de un mundo globalizado e interconectado.

Definiendo un currículum de formación docente

Una contribución influyente en la formación docente en los últimos tiempos es la de Darling-Hammond y Baratz-Snowden (2005) quienes definen el perfil profesional y académico de un buen profesor. Las autoras proponen un marco de referencia basado en el conocimiento y la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje basado en tres dominios interrelacionados que conceptualizan la enseñanza como una profesión-acción, tal como ocurre con la profesión médica que se sustenta eminentemente en la práctica. El primer dominio apunta al conocimiento que los aprendices debieran adquirir en su desarrollo en contextos sociales, ello implica el entendimiento de cómo los estudiantes aprenden y cómo desarrollan y adquieren habilidades de manejo de la lengua. El segundo dominio apunta al conocimiento en la disciplina o conocimiento de contenido y de las metas que se plantea el currículum; en otras palabras, cómo la disciplina se conecta con el currículum de la escuela, con los objetivos de aprendizaje y con las necesidades de los estudiantes. El conocimiento de la enseñanza constituye un tercer dominio que se enfoca en cómo desarrollar pedagogías con contenidos específicos, cómo enseñar a diversos aprendices y cómo administrar las actividades de la clase.

Una crítica que este modelo suscita es que se trata de una visión más bien prescriptiva de lo que los estudiantes deberían aprender, y no considera el conocimiento de cómo los estudiantes ‘realmente’ aprenden en la actualidad. Este es un reto educacional de envergadura que los profesores y generadores de políticas educacionales debieran considerar, antes de embarcarse en la revisión y modificación de los planes y currículum.

Desde nuestra perspectiva una visión más integral de lo que debería constituir un currículo de formación docente es la que propone Cochran-Smith (2009) quien argumenta que el conocimiento a ser adquirido debe convertirse en una referencia a ser tomada en consideración ya que normalmente refleja el canon tradicional del conocimiento de la escuela, y debería transformarse además en un marco de conocimiento de carácter interpretativo. Para que la práctica educacional sea consistente con los objetivos de justicia social, la autora plantea que al poner en común conocimiento, experiencia, creencias y valores se logra posicionar marcos interpretativos que permiten orientar las decisiones de los profesores respecto de qué se incluye y qué debe omitirse del currículum y los programas. Se trata de una perspectiva basada en el capital lingüístico, cultural y experiencial que los estudiantes traen consigo. Ello permitiría el entendimiento de que todas las personas poseen identidades múltiples e historias de vida estructuradas por su clase social, raza, cultura y otros aspectos del

sistema social al que pertenecen. Del mismo modo, esta visión permite transformar la práctica docente en una actividad investigativa desempeñada a través del cuestionamiento crítico de presunciones propias y de otros. De este modo el currículum, exámenes y otros instrumentos de evaluación se constituyen en herramientas descriptivas o generativas más que prescriptivas, donde la práctica docente asume un rol esencial en la distribución de los recursos de la sociedad y en la promoción del respeto entre los distintos grupos sociales y culturales.

Para la puesta en acción de esta nueva perspectiva Cochrane-Smith (2009) plantea que la formación docente para la justicia social no debiera ser sólo un tema de conocer y aplicar técnicas específicas, sino más bien de 'principios orientadores' que operan en contexto a través de una variedad de métodos y estrategias, dependiendo de las características de los estudiantes, los contenidos y las comunidades. Entre estos principios orientadores se destacan el desarrollo de relaciones de respeto y afecto con y entre los estudiantes, la promoción de oportunidades relevantes para todos los estudiantes (incluyendo aquellos con necesidades especiales, con bajos puntajes en las pruebas, o alumnos categorizados como 'en riesgo'), el desafío a la hegemonía del canon con apoyos sociales y andamiajes para el aprendizaje de nuevas habilidades y materiales; y finalmente la visibilización y explicitación del currículum, y en el aula la presencia de equidad, respeto y tolerancia entre los individuos y grupos sociales a los que pertenecen. Este enfoque estimula la discusión transversal entre las culturas y el desarrollo de capacidades interpretativas en los estudiantes, valores esenciales en las sociedades democráticas que interactúan en una comunidad global altamente interdependiente.

Finalmente, Cochrane-Smith (2010) releva tres elementos claves a considerar para una buena formación docente. Primero, 'quién debería enseñar' que está directamente relacionado con la selección e incorporación de postulantes a los programas de formación de profesores; segundo 'lo que los jóvenes profesores aprenden' que tiene relación con el currículum y la pedagogía, y finalmente 'cómo y desde quién los profesores aprenden', es decir los contextos intelectuales, sociales y organizacionales y las estructuras que apoyan el aprendizaje de los jóvenes maestros, y cómo los resultados de su preparación son medidos y evaluados. El principio clave que subyace a estos elementos es que la formación docente para la justicia social debe ser transformadora y colaborativa, pero también debe desafiar el statu quo mediante la una pedagogía crítica al sistema de *accountability* que opera en la educación de un país.

Educación y formación docente en Chile

En los últimos diez años el país ha experimentado una importante expansión en el número de estudiantes que han logrado acceder a la educación superior. Hoy una de cada tres personas entre 18 y 24 años está en la universidad, y el 70% de ellos es primera generación en acceder a la universidad. Según un reporte del Programa para Desarrollo de las Naciones Unidas (2005) el número de estudiantes universitarios se incrementó en un 322% entre 1990 y el 2004; además dentro del mismo periodo, el gasto del estado en educación terciaria se incrementó en un 80%. Ello debido a que

el producto interno bruto Chileno asignó para la educación un incremento del 2,4% al 4,3%. Este indicador junto al gasto privado en educación terciaria, que ha aumentado de un 1,6% a un 3,3%, asciende a un 7,6% del producto interno bruto. Si bien estos números indican un aumento en la inversión en educación, ellos están aún muy por debajo en comparación con otros países de América Latina.

El sistema educativo chileno en la actualidad está enfrentando una fuerte crisis en términos de calidad y logros efectivos en la educación de sus jóvenes. Por ejemplo, los bajos estándares y magros resultados de los estudiantes de la educación primaria y secundaria en pruebas estandarizadas se han mantenido a través del tiempo sin mayor repunte en los últimos tres años. Así lo demuestran los resultados del SIMCE 2011 aplicado por el Ministerio de Educación que evalúa el manejo de habilidades de lectura y matemáticas en todos los estudiantes de cuarto a octavo año Básico de las instituciones educativas estatales y privadas⁶ en Chile. Los resultados de los estudiantes de cuarto año Básico muestran que en la habilidad lectora, un 31% logra leer a un nivel elemental, 27% en un nivel intermedio, y sólo un 42% avanzan hacia un nivel avanzado. En tanto un 31% alcanza un nivel básico en el manejo de conocimientos matemáticos, un 39% lo hace a nivel intermedio, y un 30% lo logra a un nivel avanzado. Para el caso de los estudiantes de octavo año de educación primaria, sólo un 35% lee a un nivel básico, un 38% a nivel intermedio, y un 27% lo logra a un nivel avanzado. En tanto en matemáticas, un 65% de ellos maneja habilidades a nivel elemental, un 24% a nivel intermedio, y sólo un 11% a nivel avanzado. Estos resultados revelan que los alumnos de cuarto a octavo básico manejan una competencia muy insuficiente en lectura y matemáticas.⁷

A esta realidad bastante desalentadora se suma el bajo nivel de preparación de los profesores de Educación Parvularia y Educación Primaria que egresan de las universidades chilenas, resultados revelados por la prueba INICIA aplicada por el Ministerio de Educación por primera vez en el año 2011 y fue de carácter opcional para los jóvenes maestros. Este test evalúa el conocimiento y manejo de contenidos y estrategias para enseñar contenidos. Los resultados muestran que un 31% de los docentes maneja un nivel básico de contenidos y de estrategias de cómo enseñarlos.⁸ En efecto, un 69% obtuvo niveles insatisfactorios en Lenguaje y Comunicación, Ciencia, Matemáticas, y Ciencias Sociales lo que demuestra que los jóvenes docentes no están preparados suficientemente para enseñar clases. Esta prueba también reveló que, de las 25 universidades evaluadas, 21 de ellas titulan a más del 50% de sus estudiantes con un nivel insuficiente de dominio pedagógico, y sólo cuatro universidades están preparando a sus profesores en un nivel satisfactorio o intermedio.

Estos números explican, a gran escala, que los bajos niveles educativos de los niños y jóvenes chilenos, a excepción de una minoría que accede a colegios privados, se deben a la baja calidad de los programas de formación docente que las universidades chilenas están ofreciendo hoy día.

Como se observa, existe una falencia estructural en la educación chilena tanto a nivel de políticas y marcos epistemológicos y curriculares como de planes, programas y actividades de formación docente. En efecto, si se observa el nivel de integración de conocimientos, saberes y cosmovisión de las culturas indígenas en los currícula,

planes y programas de educación primaria, secundaria y universitaria chilena, se registra una ausencia de políticas enfocadas a reconocer, valorar e incorporar formalmente dichos conocimientos. Por ejemplo, la Ley General de la Educación del año 2007 hace sólo una referencia superficial a temas de diversidad, interculturalidad y derechos lingüísticos y de educación para los grupos indígenas. En particular, en los programas de pregrado en las universidades, la presencia de la interculturalidad está restringida a unos pocos programas y disciplinas como Ciencias Sociales, Humanidades, Antropología, Sociología, y Educación. Ello a pesar de que la Ley Indígena N°19.253 del año 1993 demanda la necesidad de establecer asignaturas de Historia, Cultura y Lengua indígena en todos los niveles de la educación chilena.

Lo anterior se explica en gran parte por el hecho que para la sociedad chilena y sus instituciones, la educación intercultural no forma parte del imaginario colectivo de la población. Ello a pesar de la importante presencia de población aborígen a lo largo del país, además de los inmigrantes europeos (alemanes, ingleses, suizos, italianos y franceses) arribados al país a finales del siglo diecinueve, y árabes y palestinos a comienzos del siglo veinte. A lo anterior se agrega la llegada de inmigrantes peruanos, colombianos y cubanos en las últimas décadas. No obstante lo anterior, en los últimos cinco años se ha observado una creciente apertura y toma de conciencia por parte de la población y sus instituciones sobre el respeto y reconocimiento de los derechos de las personas y las diferencias culturales (Ferrer, 2005).

En resumen, el panorama educativo chileno descrito junto con los resultados de la evaluación del manejo pedagógico de los profesores jóvenes que están ingresando al sistema están muy bajos respecto de los estándares internacionales requeridos en términos de calidad y efectividad, lo que constituye para cada miembro de la sociedad chilena y sus autoridades políticas y académicas una responsabilidad ética, moral y de justicia social ineludible.

Formación docente en tres universidades chilenas. Un estudio de caso

En este acápite se examina el grado de inclusión de saberes y conocimiento que poseen las culturas indígenas en los programas de formación docente en universidades de tres regiones de Chile en las que residen cuatro grupos indígenas. En la región de Tarapacá en el norte se encuentran poblaciones Aymara y Quechua, en la región de Valparaíso, en el centro del país, reside una importante población Pascuense especialmente jóvenes que viajan al continente a estudiar y trabajar; y en la región de la Araucanía en el sur se encuentra una alta población Mapuche. De la población indígena total en Chile que corresponde al 5%, 88% de ellos son Mapuche, 7% Aymara, 3% Quechua y 0.7% Pascuense (Censo, 2009).

El enfoque metodológico del estudio es cualitativo y descriptivo e incluye el análisis de programas de formación docente y currícula, además de entrevistas semi-estructuradas aplicadas a estudiantes indígenas y no indígenas de los programas de formación docente en las Universidades de Tarapacá en el norte, Universidad de

Valparaíso en el Centro y Universidad Católica de Temuco en el sur. Las dos primeras universidades son instituciones estatales y la última es privada pero perteneciente al CRUCH (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas), una organización propositiva reconocida y consultada por el Ministerio de Educación. Para propósitos prácticos, desde ahora nos referiremos a estas universidades como UTA, UV y UCT, respectivamente.

Los currícula, perfiles profesionales y programas de estudio fueron recolectados desde las páginas web de las universidades y mediante contactos personales con profesores en las universidades seleccionadas. Las entrevistas semi-estructuradas fueron aplicadas a tres estudiantes indígenas y tres no indígenas en cada universidad. El número total son 18 estudiantes consultados: tres indígenas y tres no indígenas de cada universidad. Estos estudiantes fueron seleccionados desde los registros de estudiantes en dos programas de formación docente: Educación de Párvulos y Educación Básica. Los participantes fueron contactados a través de sus correos electrónicos personales y los criterios de selección para los estudiantes indígenas requería que tuvieran al menos un apellido indígena y auto-reconocerse como aborígenes.

Las entrevistas fueron estructuradas en el modo de una conversación y fueron conducidas a través de comunicación via Skype y audiograbadas. Las entrevistas a los estudiantes indígenas estaban enfocadas en tres preguntas claves:

- ¿tu programa de formación docente incorpora conocimientos de culturas indígenas en alguno de los cursos del currículum?,
- ¿tus profesores incorporan en sus clases conocimiento sobre culturas indígenas?, y ¿consideras que el conocimiento de tu cultura debiera estar más visible en tu programa de formación docente, y por qué?

Por otra parte, las entrevistas a estudiantes no indígenas se enfocaron en las siguientes preguntas claves:

- ¿tu programa de formación docente incorpora conocimiento cultural de los grupos indígenas de ésta u otras regiones en el país en algunos de los cursos del programa?,
- ¿tus profesores incorporan conocimiento indígena en las clases o en los textos de clases?, y
- ¿consideras que el conocimiento de los grupos indígenas de esta región u otras regiones del país debiera hacerse más visible en tu programa de formación docente, y por qué?

Para el análisis se consideraron por una parte las ‘voces del currículum’, es decir, cómo se encuentra estructurado el currículum, qué asignaturas contempla, cuáles son las actividades de titulación y el perfil profesional declarado; y por otra, las ‘voces de los estudiantes’, esto es, qué opinan los jóvenes de su formación docente, de las asignaturas que contempla el currículum, y de cómo debería mejorarse en términos de una mayor integración de conocimientos culturales indígenas en su formación como profesores. Los resultados se discuten a continuación tomando como eje los dos programas de formación docente en torno a los cuales se realiza el análisis.

El programa de Educación de Párvulos

La UTA ofrece el programa de Educación de Párvulos con dos titulaciones intermedias ‘Paradocente’ (duración de 2 años) y ‘Educador de Párvulos’ (4 años), y una final ‘Psicopedagogo’ (5 años). El currículum de estos programas es común y en él se registra una asignatura que hace referencia a la interculturalidad. Este curso, ubicado en el segundo semestre de la carrera, se denomina ‘Educación e Interculturalidad’ y entrega una mirada panorámica e histórica de los grupos indígenas de Chile, y vincula dichos conocimientos con la educación de párvulos, más bien desde una perspectiva referencial que práctica o contextualizada. En tanto el perfil profesional es muy breve y no hace referencia a formación intercultural. Para el Paradocente se declara que el titulado tendrá “iniciativa para liderar y emprender acciones para mejorar la unidad educativa desde su quehacer”, para el Educador de Párvulos se plantea que el docente podrá “diseñar y aplicar estrategias metodológicas que sean innovadoras y estimulantes para los párvulos”, y para el Psicopedagogo se declara que el titulado podrá “diagnosticar problemas educativos y aplicar tratamientos psicopedagógicos adecuados.” El perfil tampoco hace referencia al contexto intercultural que el futuro educador de párvulos podrá enfrentar en aulas con presencia de población infantil aymara y/o quechua, considerando el contexto intercultural de la región donde se encuentra la UTA.

Por otra parte, los estudiantes y futuros educadores de párvulos de la UTA declaran no sentirse preparados para incorporar conocimiento indígena en sus clases ni para integrar adecuadamente a niños provenientes de culturas indígenas. Los estudiantes indígenas fueron más críticos definiendo este curso como una instancia donde se aprende sobre culturas indígenas pero sin objetivos claros acerca de cómo ponerlos en práctica con sus futuros estudiantes indígenas en las escuelas interculturales. No obstante, los estudiantes valoran el hecho de que exista un curso en el currículum que aborde temáticas de culturas indígenas del país, aunque plantean que un curso es totalmente insuficiente para formar al educador de párvulos desde una perspectiva intercultural.

En la UV el currículum de Educador de Párvulos ofrece un curso de sexto semestre ‘Atención a la diversidad e interculturalidad’ que declara “desarrollar en los estudiantes habilidades para enfrentar niños con diversas discapacidades físicas y/o cognitivas, y también a grupos indígenas.” Llama la atención aquí que se incorporan en una misma asignatura dos temas distintos como son los niños con discapacidades y las culturas indígenas en contacto con la cultura chilena. Ello sitúa a éstas últimas como un problema a solucionar más que una ventaja que aporta al conocimiento intercultural. El perfil profesional de este programa sigue los lineamientos formativos generales del Ministerio de Educación y no hace referencia a la formación intercultural. Se describen las características particulares del Educador de Párvulos aludiendo a “la construcción de saberes en las dimensiones del ‘ser’, el ‘saber’, el ‘saber hacer’ y el ‘convivir”, y en la formación del profesor como ‘agente de cambio, generador de conocimientos y potenciador de estilos de vida saludable.” Sin embargo, al igual como ocurre con el perfil de la UTA, en el perfil de la UV no existe mención alguna a la interculturalidad del país, ni a una eventual formación del profesor para incorporar en el aula conocimientos de culturas indígenas del país o de la cultura Pascuense, en particular.

Por otra parte los alumnos de este programa plantean que el curso ‘Atención a la diversidad e interculturalidad’ tiende a ser confuso por cuanto trata ambos temas desde una perspectiva igualitaria. Ellos argumentan que la diversidad aborda estrategias de aprendizaje, habilidades y discapacidades que los niños pueden traer consigo, mientras la interculturalidad es un proceso interactivo entre dos culturas en contacto, lo que confunde a los estudiantes. Agregan además que a los futuros profesores se debería enseñarles cómo enfrentar la educación de los niños de ambos grupos culturales: occidental e indígena. Los estudiantes indígenas del programa estuvieron de acuerdo con sus compañeros no-indígenas y declararon que este curso debería estar dividido en dos asignaturas diferentes.

En la UCT el programa de Educación Parvularia ofrece dos menciones: ‘Educación Intercultural’ y ‘Pedagogía y vinculación familiar y comunitaria’. El currículum exhibe dos cursos: ‘Programas y experiencias pedagógicas en la infancia y la interculturalidad’ en quinto semestre, y ‘Desarrollo de competencia en contextos interculturales’ en sexto semestre. El primero tiene dos objetivos: “el estudio de programas diseñados por el Ministerio de Educación para la formación de educadores de párvulos y aprender de las experiencias en escuelas interculturales de la región de la Araucanía.” En tanto el segundo curso apunta al “desarrollo de competencias interculturales de enseñanza en contexto Mapuche.” Además, el currículum también considera diez talleres pedagógicos o prácticas progresivas cuyo objetivo es “articular la teoría con la práctica en comunidades urbanas y también rurales, particularmente mapuches.” El perfil profesional del educador de párvulos de la UCT sigue una línea muy parecida a la UTA y UV en cuanto a no explicitar el tema intercultural. Sólo hace una alusión muy vaga al contexto cultural declarando que el futuro educador podrá “diseñar e implementar estrategias innovadoras, relacionarse con la comunidad en la que esté inserto y aportar desde una perspectiva de calidad a los diversos escenarios sociales y culturales.”

Por otro lado los estudiantes de la carrera declaran que los dos cursos y los talleres pedagógicos no son suficientes para una formación intercultural, especialmente si optan por la mención intercultural. Ello debido a que, al graduarse, tienen muchas probabilidades de trabajar en escuelas básicas y jardines infantiles en la región de la Araucanía, donde la población estudiantil mapuche es extensa. Además, los estudiantes mapuches critican la perspectiva ‘monocultural’ de los dos cursos interculturales, en el sentido que éstos preparan a estudiantes no mapuches en la cultura mapuche y les permite de algún modo actuar interculturalmente, pero ellos en tanto estudiantes mapuches no son preparados para desarrollar interculturalidad en aulas con población estudiantil chilena y mapuche.

El programa de Educación Básica

Al igual como ocurre con el programa Educación de Párvulos, la UTA ofrece el programa de ‘Educación Básica’ con dos titulaciones intermedias ‘Paradocente’ (duración de 2 años) y ‘Profesor de Educación Básica’ (4 años), y una final ‘Psicopedagogo’ (5 años). El currículum es común y registra la misma asignatura del programa de educador de Párvulos ‘Educación e Interculturalidad’. La misma situación es observada

en el perfil profesional del Educador Básico el cual repite el perfil declarado para el Educador de Párvulos. Tampoco se observa alguna alusión a habilidades interculturales del futuro profesor de Educación Básica.

De igual manera que sus compañeros de Educación Parvularia, los alumnos de Educación Básica de esta universidad declaran no sentirse preparados para manejar la interculturalidad en sus futuras aulas, ya que no conocen las herramientas necesarias para incorporar conocimientos indígenas ni tampoco para integrar adecuadamente a niños provenientes de culturas indígenas.

Por su parte la UV no ofrece el programa de Educación Básica de modo que no fue posible acceder a un punto de comparación.

En la UCT el currículum de Educación Básica es común y ofrece cuatro menciones: Lenguaje y comunicación, Matemática, Ciencias naturales, Historia, Geografía y Ciencias sociales, a las que el alumno debe optar en el noveno semestre del programa. No existe en el currículum ninguna asignatura que explicita la temática intercultural, aunque sí están presentes los diez talleres pedagógicos descritos para el programa de Educador de Párvulos que articulan la teoría con la práctica en comunidades urbanas y también rurales, particularmente mapuches. El perfil profesional del profesor de Educación Básica describe que el titulado manejará “conocimientos en las distintas disciplinas del plan curricular y en su área de especialización y las competencias didácticas para el diseño, implementación y evaluación de situaciones de aprendizaje de acuerdo a los requerimientos del Marco Curricular de la Educación Básica Chilena.” Como en los anteriores tampoco en este perfil se hace referencia a habilidades interculturales del futuro profesor.

Por otra parte, los estudiantes de Educación Básica de la UCT declaran que ellos observan una incoherencia entre el currículum de Educación de Párvulos y la del profesor de Educación Básica. Mientras el primero ofrece, al menos, dos cursos interculturales en el currículum, su programa no ofrece cursos en temas interculturales; esto particularmente teniendo en cuenta que el nivel de educación básica es la continuación del nivel pre-escolar en términos del currículum educativo nacional. No obstante, los estudiantes valoran los talleres pedagógicos de su carrera porque son la única instancia que los prepara para trabajar en contextos interculturales en educación, especialmente si ellos permanecen en la región de la Araucanía para trabajar. No obstante reparan en el hecho que, si bien los talleres les permiten conocer la realidad de la escuela intercultural, aquellos no preparan al futuro profesor en los aspectos lingüísticos y manejo de la lengua mapuche.

Adicionalmente al programa de Educación Básica, la UCT ofrece la carrera de Pedagogía Básica Intercultural en Contexto Mapuche cuyo currículum se enfoca en la enseñanza de la lengua mapuche, con cuatro semestres de ‘Taller de aprendizaje de Mapudungun’, siete de ‘Talleres Pedagógicos Interculturales’, asignaturas de Historia, Ciencia, y Recursos Naturales desde una perspectiva intercultural, dos cursos de Didáctica de la lengua mapuche, y un ‘Internado pedagógico intercultural’. El currículum es complementado con hablantes nativos de la lengua que refuerzan la práctica oral de los alumnos. El perfil del programa declara la formación de un profesional “capaz de generar propuestas curriculares para contextos sociales interétnicos

e interculturales, integrando la participación de actores conocedores del saber educativo mapuche, de la familia, la comunidad y el marco del currículum nacional (...) y que asuma la revitalización de los valores socioculturales propios del pueblo Mapuche y los aportes del saber occidental.”

Los estudiantes de este programa señalan que en general están conformes con el currículum y las asignaturas, sin embargo critican el enfoque lingüístico de los profesores para la enseñanza de la lengua mapuche en el programa. La mayoría de los jóvenes que se inscribe en este programa, mapuches y no mapuches, no manejan la lengua mapuche al inicio de su formación y los cuatro semestres de talleres de aprendizaje de mapudungun no son suficientes para adquirir las habilidades lingüísticas en forma oral y escrita. El resultado es que la mayoría de los estudiantes concluye el programa manejando la lengua mapuche a un nivel muy básico, y sólo la minoría que ingresó a la carrera ya manejando el idioma logra avanzar a niveles intermedios y avanzados. Los estudiantes plantean que la lengua mapuche debiera enseñarse desde una perspectiva de lengua extranjera, tal como se hace con el Inglés u otros idiomas, donde la enseñanza de la lengua abarca todo el período de formación profesional (10 semestres).

Conclusiones

En este estudio nos propusimos examinar el grado de incorporación de conocimiento ...sobre las culturas indígenas en dos programas de formación docente ubicadas en tres regiones de Chile: una al norte, la segunda en el centro y la tercera en el sur del país. El análisis de las voces de los currícula y perfiles profesionales por una parte, y las voces de los estudiantes de dichos programas, por otra, ha revelado interesantes hallazgos.

La casi totalidad de los currícula de formación docente en las tres universidades estudiadas no incorpora saberes de las culturas ancestrales del país como tampoco incluye la interculturalidad como una opción de formación. Ello se observa en los dos programas estudiados ‘Educación de Párvulos’ y ‘Educación Básica’ donde los currícula no incorporan asignaturas sobre interculturalidad que obedezcan a una línea o área, sino más bien se ofrecen cursos aislados que otorgan conocimientos generales sobre culturas indígenas del país. Incluso en uno de los currícula de Educación de Párvulos se concentra en un mismo curso la ‘diversidad’ (que aborda la discapacidad física o cognitiva) con la ‘interculturalidad’ (que aborda visiones panorámicas de culturas indígenas) lo que conlleva una confusión epistemológica y conceptual importante.

Otro programa de Educación Parvularia ofrece dos menciones, siendo una de ellas Educación Intercultural, pero cuyo currículum común incorpora sólo dos cursos sobre interculturalidad y talleres pedagógicos que incluyen práctica docente en escuelas urbanas y rurales con población estudiantil indígena. La misma situación descrita ocurre con los programas de Educación Básica donde la incorporación de culturas indígenas no constituye una opción institucional.

Por otro lado ninguno de los perfiles profesionales de los programas estudiados hacen referencia alguna a eventuales habilidades interculturales de los futuros

educadores, como tampoco se alude a los contextos interculturales de la región donde las universidades se encuentran insertas, lo que demuestra que la interculturalidad no es un tema prioritario en dichos programas de formación.

No obstante, se destaca una excepción a lo antes descrito, el programa de Pedagogía Básica Intercultural en contexto Mapuche que exhibe un currículum con importante énfasis intercultural, con asignaturas secuenciales que dan cuenta de la formación pedagógica, disciplinaria y lingüística en contexto de la cultura mapuche. Asimismo, su perfil profesional es explícito en declarar la formación intercultural del futuro profesor.

También en este estudio nos preguntamos si las voces de los estudiantes son consideradas en la toma de decisiones respecto de los currícula, planes y programas en las universidades, y en la generación de políticas educacionales respecto de una formación de educadores con enfoque intercultural. De las entrevistas con estudiantes se infiere que los académicos y autoridades universitarias por una parte, y los estudiantes por otra parte transitan por caminos diferentes que no se entrecruzan ni dialogan. Ello fue refrendado por las opiniones vertidas por los jóvenes quienes declararon que no manejan la preparación académica suficiente para enfrentar un aula intercultural, y que los escasos cursos en sus currícula sobre pueblos indígenas e interculturalidad otorgan conocimientos muy generales, y que observan una confusión conceptual a nivel académico entre ‘diversidad’ e ‘interculturalidad’ que obstaculiza una buena formación docente.

Para el caso particular de Pedagogía Básica Intercultural en contexto Mapuche de la UCT los estudiantes plantearon su crítica a los enfoques utilizados para la enseñanza de la lengua mapuche que impide que la mayoría de los alumnos, al egresar de su programa de formación, pueda lograr un nivel intermedio o avanzado de dicha lengua. Todo lo anterior muestra que las expectativas y necesidades de los estudiantes de las universidades del estudio no son tomadas en cuenta a la hora de diseñar o modificar los planes y programas de estudio.

Si retomamos las premisas de Cochrane-Smith (2009) para una educación con justicia social y la propuesta de una ‘epistemología azul’ de King (2008) y las contrastamos con los hallazgos más arriba expuestos, podemos afirmar que la educación docente en los programas estudiados no constituye un puente eficaz en el proceso de formación. Ello no permite a los futuros profesores constituirse en actores para el cambio educativo. Tampoco se observa una formación docente adecuada que permita al futuro profesor actuar en contextos culturales con alta población indígena. Finalmente los programas analizados no logran incluir las voces de aquellos que han sido históricamente marginados, como son los grupos indígenas del país.

A nuestro juicio un modelo de formación docente para la sociedad chilena debiera estar basado en el concepto de una educación para la justicia social, que incorpore las epistemologías indígenas y de otros grupos marginales como fundamento para el aprendizaje docente. Ello permitiría el surgimiento de una pedagogía investigativa de la propia práctica docente, que desarrolle un pensamiento crítico, y la incorporación al currículum de conocimientos y saberes de las culturas étnicas e indígenas que cohabitan con la sociedad mayoritaria en un mismo territorio.

Finalmente, queda aún mucho por avanzar para que la educación de profesores en Chile logre alcanzar estándares internacionales y pueda aportar al desarrollo de una democracia más igualitaria, inter y multicultural e integradora. Por ello interpelamos a las universidades y sus académicos, a los educadores jóvenes, a los representantes de los pueblos originarios, y a los organismos educacionales del estado para instaurar un diálogo social y multiestamental que permita el intercambio de ideas y propuestas para construir un modelo que permita mejorar los planes, curriculum y programas de formación de profesores en el país.

Notas

1. En este trabajo se entiende por interculturalidad aquel proceso dinámico de encuentros entre dos o más culturas diferentes, sustentados en los siguientes aspectos: las culturas y lo intercultural se definen teniendo en cuenta las instituciones sociales, se vinculan siempre con un proceso histórico en curso, el futuro de las culturas y lo intercultural dependen necesariamente de las orientaciones y de las estrategias de todos los actores, y finalmente los tres aspectos anteriores permiten plantear que existe un sector social dinámico nuevo que se ocupa de los otros sectores. (traducción propia). Jacques Demorgon (2000).

2. Estos autores explican que Quebec desarrolló su política educacional sobre la base de grupos etno-culturales que denominaron 'interculturalismo'; es decir, el reconocimiento del idioma francés como lengua general, y el respeto por los valores democráticos liberales y el pluralismo. Sin embargo, en 1987 el enfoque educacional liberal y de corte culturalista de Canadá se reforma en torno a una pedagogía más crítica abordando los problemas de explotación y opresión en las escuelas, como asimismo la discriminación racial y el prejuicio existente en el sistema educacional.

3. Según Recasens (2001) el multiculturalismo en la escuela posee distintas valencias si se da en la ruralidad que si se da en lo urbano. En la escuela rural la multiculturalidad se encuentra relativizada por una serie de factores vinculantes previos al encuentro en el aula como por ejemplo relaciones de parentesco, historia aldeana, creencias, encuentros en mercados y fiestas religiosas [a lo que yo agregaría relaciones entre aborígenes y 'chilenos' no aborígenes]. Los alumnos son hijos de pescadores artesanales, agricultores, de comerciantes y de pequeños funcionarios fiscales y municipales [y también hijos de pequeños agricultores mapuches, especialmente en el sur]. Mientras que la multiculturalidad en la escuela del medio urbano es de diferente índole, pues las distancias vienen probadas como insalvables desde fuera, las fronteras que separan a los estratos y a los habitantes de los diferentes espacios urbanos que por alguna razón vienen a juntarse en un aula, siguen siendo muros que marginan y excluyen.

4. A través de la promulgación de esta ley el estado reconoce la existencia de ocho etnias: la Mapuche, Aymara, Rapa Nui o Pascuense, Likay Antai, Quechua, Colla, Kawashkar o Alacalufe y Yamana o Yagan. Entre sus principales resoluciones se declara que "es deber de la sociedad en general y del Estado en particular, a través de sus instituciones respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades, adoptando las medidas adecuadas a tales fines;" entre ellas se encuentran la CONADI (Corporación nacional de Desarrollo Indígena) y la implementación de una educación intercultural bilingüe.

5. Se trata de la primera legislación que abre la posibilidad para que los establecimientos educacionales puedan diseñar sus propios planes y programas teniendo presente la necesidad

de que las mismas den cuenta del contexto sociocultural que deben atender, pero bajo la condición del respeto de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios emanados del Ministerio.

6. En Chile existen establecimientos educacionales del estado, administrados localmente por las respectivas municipalidades, escuelas subvencionadas por el estado que son financiadas con fondos fiscales pero administradas por corporaciones privadas; y colegios privados financiados y administrados por particulares.

7. Es importante aclarar que los resultados del test SIMCE se refieren principalmente a los establecimientos educacionales estatales y subvencionados. Ello debido a que la educación y la distribución de la riqueza en Chile se encuentran altamente estratificadas y muy desigualmente distribuidas, de modo que los resultados SIMCE de colegios privados, inaccesible a gran parte de la población por sus altos costos, constituyen una realidad distinta con buenos logros de aprendizaje de sus alumnos.

8. Debe aclararse que este test, por encontrarse en etapa inicial, sólo fue aplicado a aquellos profesores recién titulados que se ofrecieron libremente a la evaluación, correspondiendo aproximadamente al 19% del total de egresados de Educación Parvularia y Educación Básica en el año 2011.

Referencias

- Butt, G. (2000). *The Continuum guide to geography education*. London, UK: Continuum.
- Bruno-Jofré, R., y Henley, D. (2001). Public schooling in English Canada: Addressing difference in the context of globalization. En R. Bruno-Jofré y N. Aponiuk (Eds.) *Educating citizens for a pluralistic society* (pp. 49-70), Canadian Ethnic Studies Journal. Calgary, AB.
- Cantoni, W. (1978). Relaciones del Mapuche con la sociedad nacional chilena, en *Raza y Clase en la Sociedad Postcolonial*. UNESCO. Madrid: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura, 227-334.
- Censo (2009). *Instituto Nacional de Estadística*. Gobierno de Chile.
- Cochran-Smith, M. (2000). Blind vision: Unlearning racism in teacher education. *Harvard Educational Review*, 70(2), 157-190.
- Cochran-Smith, M. (2009). Toward a theory of teacher education for social justice. En M. Fullan, A. Hargreaves, D. Hopkins, y A. Lieberman (Eds.) *The International handbook of educational change*. New York, NY: Springer Publishing, 122-163.
- Conferencia Organización Internacional del Trabajo (OIT) 76ª Conferencia, Ginebra, Junio 1989.
- Darling-Hammond, L., y Baratz-Snowden, L. (Eds.). (2005). *A Good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Demorgon, J. (1998). *L'Histoire interculturelle des sociétés*.
- Demorgon, J. (2000). *Complexité des cultures et de l'interculturel*. Paris: Anthropos.
- Evaluación INICIA 2011. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- Ferrer, M. (2005). La población y el desarrollo desde un enfoque de derechos humanos: intersecciones, perspectivas y orientaciones para una agenda regional. *Población y Desarrollo*. Serie 60. Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE)—División de Población, Santiago de Chile.
- Informe UNESCO 2000. *Foro Mundial de la educación. La EPT Evaluación*. Informes de Países, Parte II.

- Keanne, M., y Villanueva, M. (Eds.). (2009). *Thinking European(s): New geographies of place, cultures and identities*. Newcastle-upon-Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- King, J. (2008). Critical and qualitative researching teacher education: A blues epistemology, a reason for knowing for cultural well-being. En M. Cochran-Smith, S. Feiman Nemser y J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring issues in changing contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, Publishers, 1094-1135.
- Kymlicka, W. (2009). *Multicultural odysseys: Navigating the new international politics of diversity*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ley Antidiscriminación de la República Chilena*. 2012. Gobierno de Chile.
- Ley General de Educación* 2007. Gobierno de Chile.
- Ley Indígena* N°19.253. 1993. Gobierno de Chile.
- Merino, M.E., y Mellor, D. (2009). The discourse of perceived discrimination amongst Mapuches in Chile. *Critical Discourse Studies*, 6(3), 215-227.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo* PNUD. 2005.
- Recasens, A. (2001). *Anales de la Universidad de Chile*—ISSN 0365-7779. [On-line].
Disponble: <http://www.anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/2529/2446>
- Robertson, S.L. (2000). *A Class act: Changing teachers' work, the state and globalization*. New York, NY: Falmer.
- SIMCE 2011. *Sistema de Medición de la Calidad de la Educación Chilena*. Gobierno de Chile.
- Sartorelli, S. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 77-90.