

# Educación y diversidad cultural. Reflexiones sobre formación inicial docente y educación intercultural en el extremo norte de Chile

*Education and cultural diversity. Reflections on initial teacher training and intercultural education in the extreme north of Chile*

---

EUGENIO SÁNCHEZ ESPINOZA

Universidad Arturo Prat

eusanchez@unap.cl

orcid.org/0000-0002-2902-7296

**Resumen:** La diversidad cultural existente en nuestro país, y particularmente en las regiones del norte de Chile, es una realidad que está determinada por una rica y profunda historia expuesta a flujos migratorios en diferentes épocas. Pero también debido a la presencia de comunidades de pueblos originarios aymaras y quechua. Este contexto trasciende a las aulas, lo que se traduce en un desafío permanente para los(as) docentes en ejercicio y para las instituciones que brindan una formación inicial en este ámbito. Mediante una revisión documental, este estudio discute y problematiza algunos conceptos vinculados a la formación inicial en contexto de diversidad. Como resultado, producto de la reflexión y revisión, se asume que la perspectiva intercultural tanto en la formación inicial como en el ejercicio docente es aún una situación pendiente y que solamente se asiste a la inclusión de ella en ciertas acciones programáticas en la formación inicial y en las prácticas educativas.

**Palabras clave:** Educación intercultural, formación inicial docente, diversidad cultural.

**Abstract:** The existing cultural diversity in our country, and particularly in the northern regions of Chile, is an undeniable reality that is determined by a rich and deep history exposed to migratory flows at different times and moments. But also due to the presence of communities belonging to the Aymara and Quechua indigenous peoples. This context also transcends regional classrooms, which translates into a permanent challenge for practicing teachers, but also for institutions that provide initial training in this area. Through a documentary review, this study discusses and problematizes some concepts related to initial training in the context of diversity in the macro-northern zone of Chile. As a result, as a result of the review and discussion, it is assumed that the intercultural perspective both in initial training and in teaching is still a pending situation and that only the inclusion of these elements in certain axes of the training programs is seen initial training and educational practices.

**Keywords:** Intercultural education, initial teacher training, cultural diversity.

## 1. Introducción

La zona norte de nuestro país se caracteriza por una diversidad cultural evidente y que en los últimos años se ha acentuado cuando los procesos migratorios se han seguido sumando a la diversidad ya existente en estas regiones. Esa pluralidad se expresa en la presencia de comunidades indígenas y otros grupos nacionales ya asentados producto de oleadas migratorias en décadas anteriores, que traídos por la bonanza económica de la zona y el país decidieron quedarse. La pluralidad que encontramos en

nuestra frontera norte, o la región de La Araucanía, o los establecimientos de la región Metropolitana, con alta presencia migrante, son muestra inequívoca de ella, y que en más de una ocasión, seguramente, han condicionado o impactado en la práctica de los profesionales de la educación.

Este contexto se traslada a las aulas que adquieren la dimensión de multicultural por la presencia de estudiantes pertenecientes a los diversos grupos culturales, ya sean de pueblos originarios o de los hijos de migrantes. Esas aulas diversas, y en algunos casos fronterizas, serán el espacio educativo donde se desempeñará un porcentaje no menor de los futuros profesionales de la educación formados en las Instituciones de Educación Superior (IES) ubicadas en la zona norte de nuestro país.

Por tanto, la inclusión de una perspectiva intercultural en la formación se torna pertinente y debe trascender el mero discurso promocional de atención a la diversidad desplegado por diversas IES locales y nacionales; y en el caso específico de la formación inicial docente (FID), debe ser un enfoque incorporado en sus programas que propenda a una educación intercultural para asumir la realidad heterogénea del Chile del siglo XXI.

Ahora bien, el desarrollo de una FID con un enfoque en educación intercultural adquiere relevancia cuando no es solo la realidad diversa la que demanda, sino también el mismo profesor(a) quien señala que no fue preparado o capacitado para estos contextos. En este sentido, la formación inicial docente en las universidades, seguramente, fomenta el desarrollo de habilidades y competencias de inclusión en sus estudiantes (Gimeno, 2008), basadas solamente en el conocimiento de la historia e identidad cultural a nivel local, pero ellas deben hacerse parte de todo el proceso formativo de futuros profesores y estar asociadas a la realidad diversa de la Macrozona Norte.

En consecuencia, este artículo reflexiona en torno a conceptos vinculados a la educación en contextos culturalmente diversos, con el fin de problematizar la formación inicial docente entregada en el norte grande y su trascendencia para la práctica educativa de profesores en ejercicio.

## **2. Educación intercultural**

Se señala que el quehacer educativo está ligado a las aspiraciones sociales de los diferentes grupos en el seno de la sociedad. Esto es posible interpretarlo cuando se espera, de parte de determinados grupos, que la institución educativa entregue una formación que permita al sujeto desenvolverse en sociedad a distinto nivel y diferentes ámbitos. Sin embargo, quienes integran estos grupos se despliegan en un escenario en el que conviven con otros, y donde las demandas al sistema educativo son múltiples y diferenciadas. De esta forma, mientras asumen el sistema educativo como el inicio de un camino al desarrollo profesional de sus hijos(as), otros ven en él, y lo requieren, el

espacio para la integración a espacios de los que permanentemente fueron excluidos o para incorporarse a la sociedad receptora a la que ha arribado.

Ahora, esta convivencia y momento actual determinado por el fenómeno aún en desarrollo de la globalización, y en particular en nuestro país debido al surgimiento de una conciencia de una diversidad con múltiples identidades, produce la emergencia de expectativas en la educación para el desarrollo de valores que los(as) estudiantes deban aprehender para convivir con un alto sentido de respeto, reconocimiento y aceptación de los “otros”, y además, desarrollen un profundo compromiso social con su comunidad (Aguado, 2011).

La realidad escolar de niños y niñas migrantes e indígenas necesita de una educación intercultural que avance hacia una pedagogía pertinente para el desempeño en contextos de diversidad. La educación intercultural no está asociada solamente a personas migrantes, pues la pluralidad del aula es amplia y rica en experiencias, problemas y saberes culturales que el profesor(a) debe conocer y apreciar y, por tanto, lograr desarrollar en sus estudiantes nuevos sentidos para la vida en una sociedad multicultural.

De esta forma, la educación intercultural es un enfoque educativo que involucra un tipo de educación diferente a la tradicional y es un modelo de formación docente para abordar la diversidad que caracteriza al mundo actual (Aguado, 2011).

Por otra parte, y siguiendo a Besalú (2004),

“la educación intercultural pretende, por encima de todo, ser una educación de calidad para todos y, en consecuencia, más eficaz (en el sentido de cumplir lo que prescriben las leyes) y más justa (en la línea de hacer frente a todas las desigualdades que impidan o condicionen una verdadera igualdad de oportunidades educativas y sociales)” (p. 2).

La educación en contextos multiculturales es hoy una temática nuclear que la investigación educativa está abordando de forma cada vez más amplia y sistemática. Asimismo, la educación intercultural como un modelo formativo que pone el énfasis en el concepto de cultura, es el ideal educativo al cual aspirar si deseamos la formación de profesores que logren su desempeño en escuelas diversas y no su deserción de una carrera que va a la baja en cuanto elección profesional.

Esta educación intercultural incluye la relación entre culturas dentro del mismo territorio y trata de que los docentes formados superen aquellos modelos educativos homogenizadores, de carácter asimilacionista y compensatorio que igualaban “diferencia” a “deficiencia” (González, Berríos y Buxarráis, 2013; Aguado, 2009; Mondaca, Gajardo y Sánchez, 2014).

Pero el paso a un modelo educativo intercultural debe basarse, por sobre todo, en la formación y convencimiento del profesorado de la necesidad de este cambio (González *et al.*, 2013). Lo anterior implica la transmisión, en la formación inicial, de

aspectos específicos para enfrentar las transformaciones en el espacio educativo culturalmente diverso y superar sus propias actitudes y prejuicios (González *et al.*, 2013, Jordán, 2004).

La educación intercultural es un proyecto que ya tiene una historia que se imbrica en diferentes movimientos sociales y culturales desde los años sesenta, pero también se vincula con proyectos ético-políticos. Desde estos últimos emergen posiciones respecto de ese *otro* diferente, que se aproxima a mi espacio, y surgen políticas y proyectos que determinan el carácter de la educación intercultural. Por ejemplo, entre Europa y América Latina existen diferencias ético-políticas, pues en el contexto europeo la educación intercultural aborda el desafío de diversidad étnica y migratoria para desarrollar la democracia y el pluralismo en tiempos de globalización e interdependencia. En América Latina, en cambio, “emerge como un proyecto político, ético y epistémico de sociedad, Estado y nación, propuesto inicialmente por los movimientos indígenas de la región andina” (Villalta, 2016, p. 121).

De esta forma se establecen cuatro paradigmas de la educación intercultural descritos por Villalta (2016), que sigue a Bleszynska (2008), y que según nuestro criterio deberían ser reconocidos y analizados durante los procesos de formación inicial. Se distingue el paradigma *Nacional*, orientado hacia cohesión social. En este caso, se pone como ejemplo a Alemania y Polonia; encontramos el *Racial Compensatorio*, orientado a compensar en derechos a las minorías raciales que han sido oprimidas en el pasado, como es el caso de Estados Unidos; el *Cívica*, que está orientado a promover la participación ciudadana, como es el caso en Francia; y el *de Frontera Cultural*, el que está orientado a promover el intercambio entre culturas, como es el caso de Australia, Inglaterra y Canadá (Villalta, 2016, p. 133). Entonces, vale preguntarse dónde estamos como país en términos de los paradigmas enunciados. Pues bien, se manifiesta que en nuestro país asistimos a la coexistencia de estos paradigmas, lo que lógicamente da cuenta de una situación inconclusa y poco definida de la educación formal respecto del *otro*.

### **3. Formación inicial y educación intercultural**

El análisis de la formación inicial, la identificación de posibles necesidades formativas y el análisis de la práctica docente de profesores en ejercicio en contextos multiculturales es una tarea compleja, pero necesaria de abordar, con la finalidad de retroalimentar a los distintos programas académicos de formación de docentes respecto de los requerimientos de la realidad educativa local (Valledor, Garcés y Whipple, 2020). Asimismo, los retos que presenta el enfoque intercultural y la educación intercultural a las Instituciones de Educación Superior (IES) en estos procesos formativos, implica el conocimiento y manejo de los complejos conceptuales, desarrollados a partir de las discusiones vinculadas a problemática, de cómo enfrentar

la diversidad cultural en la sociedad actual, en general, y en el espacio educativo, de manera más específica.

Sin lugar a dudas, la comprensión o acercamiento a las discusiones respecto de interculturalidad, multiculturalidad, diversidad, inclusión e identidad, entre otros, es un insumo necesario en la formación de docentes para lograr una reflexión crítica de la realidad, pero sobre todo, para ser incorporado en su práctica educativa futura.

Como se ha señalado, también adquiere importancia la mirada y opinión de docentes en ejercicio acerca de la FID, en educación intercultural e interculturalidad, pues su experiencia permite el análisis y adecuación de los procesos de formación de profesores(as). De igual forma, permite dar luces en torno a la fisonomía de la realidad socioeducativa en las regiones extremas del norte de Chile.

El enfoque intercultural, y por extensión la búsqueda del desarrollo de una educación intercultural, es un planteamiento que intenta integrar dichos elementos en las instancias iniciales de formación de profesores para la inserción en un sistema educativo con dinámicas particulares, caracterizada por su realidad multicultural transfronteriza y expuesta a flujos migratorios (Alarcón y Márquez, 2019) propia de estas regiones.

Bien sabemos que nuestro país ha estado expuesto a flujos migratorios extranjeros y, en este punto, es válido mencionar que, para nuestro contexto regional, la población migrante, de alumnos y apoderados, se asumen a sí mismos en un nuevo entorno territorial y a los educadores como los primeros agentes con relación directa de la sociedad receptora (Mondaca y Gajardo 2015).

De ahí la relevancia de la formación en estos temas debido a que los docentes son quienes dan forma a estas aulas multiculturales, ya que en la actualidad aún no se habla de ellas derechamente, sino más bien se mantiene como un fenómeno marginal en el sistema de educación regular. Los estudios recientes que tocan esta materia las señalan por medio de “la multiculturalidad que existe en las aulas” (Stefoni, Stang y Riedemann, 2016) o al menos diversas culturalmente.

Ahora bien, y desde la perspectiva de la integración de población migrante, el panorama demográfico es dinámico, haciendo preciso “esbozar políticas pertinentes en torno a la interculturalidad y la inclusión, pues cuando las fronteras se cierran, se enfrentan la migración y la ciudadanía ante una soberanía nacional que excluye” (Mondaca y Gajardo, 2015).

Esta realidad aún no es asumida de manera formal por parte del quehacer docente y las instituciones formadoras y asistimos a acciones aisladas que poco a poco se van haciendo más frecuentes. Bien sabemos que como agente clave en el proceso educativo el(la) profesor(a) puede marcar la diferencia una vez que asume la situación y elige hacer prevalecer las particularidades de las diversas culturas que convergen en la escuela revalorizándolas y desechando la homogeneización cultural.

Por esta razón es pertinente implementar en los procesos de formación inicial estrategias e instancias para la integración, al menos, de una perspectiva intercultural en la educación. Ya que dicha integración permitirá reivindicar el papel fundamental de la formación de futuros profesionales, pues serán quienes asuman los retos que la sociedad del siglo XXI impone mediante una acción constante de adaptación a los contextos socioculturales cambiantes donde se desenvuelvan.

Estos desafíos que impone la diversidad cultural a los procesos de formación inicial son una realidad, que se evidencia cuando las IES aún siguen formando a futuros profesores de manera tradicional y en una cultura de la homogeneidad, a pesar de estar en una sociedad cada vez más heterogénea, compleja y plural.

En consecuencia, la integración de la interculturalidad de forma real y no solo en el discurso, sigue siendo una asignatura pendiente para las IES del norte de Chile que dictan carreras de pedagogía. Este espacio territorial transfronterizo que emerge caleidoscópicamente y donde la población inmigrante, proveniente de las naciones aledañas, y el pueblo originario aymara se transforman en dimensiones culturales ineludibles, que deben al menos impulsar la reflexión de profesores en torno de la multiculturalidad, y su efecto en la educación, toda vez que ellos asumen un rol trascendente al interior de la comunidad local.

Dicho de otro modo, la interculturalidad supone una mirada distinta a las relaciones entre personas de distintas culturas, proponiendo una mirada nueva acerca de fenómenos pasados y actuales, que obliga a repensar muchas realidades históricas que no merecieron, en su momento, ser analizadas o que fueron estudiadas desde el etnocentrismo, cuestión que se acerca bastante al trato dado desde la educación a los grupos de migrantes y población indígena a nivel nacional, y en particular al aymara en el norte de nuestro país (Mondaca y Gajardo 2015). De forma más sintética, “la interculturalidad es la expresión pedagógicamente programática de abordar la multiculturalidad de un determinado colectivo humano” (Alarcón y Márquez, 2019, p. 9).

Hoy es innegable que la globalización ha transformado el espacio educativo en lugar de encuentro para lo diferente y diverso. Un espacio que instala al “otro” en un momento y espacio común que antes no se compartía, haciendo que se articulen y proliferen desde el “otro” miradas y mecanismos de exclusión o integración en tanto distintos en un mundo pluricultural.

La educación, en este nuevo contexto, se abre como el espacio más ético para el desarrollo del diálogo entre las personas de diversas culturas, un lugar que en igualdad permita escuchar al otro. Esta situación, que debe ser propiciada por educadores, también obliga a que se encuentren preparados en el manejo de la polisemia que poseen los conceptos de cultura, identidad e interculturalidad, para de esta forma lograr el objetivo del diálogo igualitario en la diferencia. Al respecto, Escarbajal (2013) manifestaba que:

“si estamos convencidos de que el fin último de la educación es la formación integral de la persona, para ello es indispensable el desarrollo armónico de las distintas capacidades comunes a todas las personas, al tiempo que usamos enfoques individualizadores que permitan conformar la propia identidad dentro del respeto a la diversidad y a la diferencia” (p. 92).

En este sentido, algo relevante de señalar, es que toda cultura implica inevitablemente una cierta dinámica intercultural, por el mero establecimiento de un contacto derivado del hecho de compartir espacios con otros grupos, lo que se traduce básicamente en que lo intercultural es constitutivo de lo cultural. Esta idea es aplicable precisamente al espacio regional y ámbito educativo local donde los docentes despliegan su práctica educativa en aulas con estudiantes de otras nacionalidades o pertenecientes a pueblos originarios.

Por tanto, los docentes formados en espacios multiculturales fronterizos y transfronterizos, deben asumir la interculturalidad no tan solo como la comprensión de la compleja relación entre culturas diversas, sino que, además, como una acción social y educativa que defienda los derechos de todas las culturas a la propia identidad, a la diversidad y a la pervivencia de estilos de vida diferentes (Escarbajal, 2013). Ante esto, es oportuno recordar que la interculturalidad surge como respuesta y alternativa al asimilacionismo, propugnando el reconocimiento de la diversidad cultural, el derecho a la diferencia, y la valoración de todas las culturas por igual. Sin embargo, no es una perspectiva cerrada, por el contrario, destaca su carácter aperturista y de su posible modificación mutua (Mondaca *et al.*, 2014).

Lo indicado puede sonar muy lógico desde la reflexión y perspectiva teórica, pero al momento de acercarnos a la realidad escolar encontramos demasiados testimonios vinculados a un patrón igualador (Mondaca *et al.*, 2014.). En el espacio educativo, que debe ser para el encuentro de la diversidad cultural, se instala una cultura hegemónica que tiende a la homogeneización. Muchas escuelas declaran ser un establecimiento abierto y para todos, pero en realidad se torna un ambiente discriminatorio donde se acepta quien cumple patrones o requisitos que se tornan discriminatorios (Vogliotti, 2007), o en su efecto, las prácticas educativas muchas veces no consideran la diversidad y son ejecutadas desde una perspectiva más bien homogeneizante.

Nuestras regiones, en el extremo norte de Chile, poseen una riqueza sociocultural que se sustenta en la multiplicidad de tradiciones, de costumbres, de relación con el medio ambiente desértico, de conocimientos milenarios e históricos, de intereses y motivaciones de todos sus habitantes (locales o foráneos) que otorgan una fisonomía, que en su conjunto, origina una heterogeneidad que no limita, sino potencia el desarrollo mediante la aceptación de este espacio diverso y posible. Su tradición transfronteriza e historia compartida con otras repúblicas hacen de basalto para que la cultura regional y local se encuentre receptiva a la diversidad. Sin embargo, este camino recorrido ha de

ser mantenido para las nuevas generaciones, y esa tarea y rol les corresponde, en parte, a los docentes.

#### **4. Formación inicial y aulas diversas**

Un estudio desarrollado en la región de Arica y Parinacota, que tuvo por objetivo analizar el nivel de desarrollo de competencias interculturales en los futuros docentes de esa región, dio como resultado la necesidad de un perfeccionamiento en este tipo de materias (Sánchez, *et al.*, 2018; Sánchez y Norambuena, 2020), pues futuros docentes sentían no haber sido capacitados o desarrollados adecuadamente en competencias interculturales para su desempeño en estas aulas culturalmente diversas, pues no recordaban tener referencias explícitas a esta materia. Sin embargo, se sentían competentes para abordar una sala de clases multicultural, lo que nos lleva de destacar que las actitudes de los(as) profesores(as) hacia la diversidad cultural están en directa correlación con la formación recibida (Uribe y Mosquera, 2016).

El tratamiento de la diversidad cultural en las instituciones educativas, los modelos o enfoques que promueven la valoración de esta y la formación inicial, ha sido un tema recurrente en la literatura académica (Jordán, 1994, 2004; Aguado, Gil y Mata 2008; Essomba 2008, 1999; Stefoni *et al.*, 2016; Uribe y Mosquera, 2016), pero también ha sido espacio de reflexión y comentario de organismos internacionales (Unesco, 2001, 2006, 2012, 2017) que promueven a la Educación Intercultural como la acción educativa que, asumiendo el pluralismo cultural como un hecho y el respeto a la diferencia como un derecho, promueve una sociedad más justa y democrática.

Los institutos, universidades e instituciones formadoras en general, deben hacer frente al desafío de conseguir en la formación del futuro profesional de la educación, tanto el dominio teórico y técnico de la educación intercultural. Deben contemplar entre sus contenidos conocimientos de temas tales como culturas originarias, normativas de la educación intercultural y políticas públicas interculturales (Espinoza y León, 2021) para la modificación de comportamientos, actitudes, modos de hacer, y percepción de la realidad, en un plano afectivo y reflexivo crítico.

En consecuencia, la formación inicial que integra la interculturalidad debería tener como objetivo básico “poder transformar o resocializar los esquemas mentales, actitudes, estilos y compromisos profesionales con la educación en contextos de diversidad cultural” (Jordán, 1994), teniendo en cuenta 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, 1999; Schmelkes, 2004; Dietz, 2013).

En la actualidad, los medios de comunicación y la tecnología nos acercan de manera visual y directa con las diferencias culturales, y esto de manera consciente o inconsciente “nos conduce a relativizar nuestra propia cultura ante el contacto cotidiano

con lo diverso” (Schmelkes 2004, p. 10). En esta realidad globalizada, donde lo socio-cultural adquiere mayor fuerza, se debe considerar que la construcción de relaciones interculturales reales son un auténtico desafío.

Los programas de formación docente que involucren lo intercultural deben explicitar en su currículo este enfoque, que se traduzca en objetivos de programas académicos igual de explícitos. Pero también que se cristalice en prácticas, trabajos y obviamente en contenidos.

La problemática se profundiza cuando los docentes, en general, reconocen la diversidad como algo positivo y enriquecedor, sin embargo, cuando se lleva a la práctica se transforma en “problemática” y en algo “deficitario” (Becerra, 2005). Algunas de las razones por las que los profesores hacen esta asociación es por falta de preparación académica y estrategias que les ayuden a manejar e identificar las diferencias y pautas culturales que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo que el no manejo de la diversidad genere conflictividad en el aula y las relaciones con las familias y apoderados se tornen más difíciles. Producto de estas situaciones se crea un desconcierto entre los docentes que poseen pocos años de ejercicio, que se traduce en una búsqueda y demanda de capacitación para tener acceso a técnicas y soluciones concretas y no en *curtillos* con “recetas” que solo adquieren un carácter compensatorio (Cisternas, 2011).

Lamentablemente, en la formación inicial “no se aborda de forma explícita el desarrollo de las competencias interculturales necesarias para atender la diversidad de los estudiantes y sus familias” (Aguado y Herraz, 2006). Generalmente en los programas académicos o la formación inicial en general, las temáticas de tipo intercultural se dan de manera opcional, sin tener un equilibrio, donde lo “intercultural” se concibe de forma muy variable entre cursos o asignaturas al interior de los planes formativos.

La formación docente en interculturalidad o educación intercultural exige que en este proceso al menos se encuentren presente aspectos como: a) la clarificación conceptual acerca de las nociones principales de la teoría intercultural (como cultura, identidad cultural, integración, etnocentrismo, relativismo, etc.); b) el conocimiento de las culturas diferentes; c) competencia pedagógica para enseñar a alumnos(as) de grupos minoritarios en aulas multiculturales; d) métodos eficaces para asegurar el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje de todos sus alumnos; e) ideas para introducir la interculturalidad en sus planificaciones, y f) criterios para gestionar los conflictos y dilemas en espacios culturalmente diversos (Aguado y Herraz, 2006).

El fomento de una formación intercultural de los futuros profesores, además de entregar herramientas y recursos teórico-prácticos apropiados para el desarrollo de una educación intercultural efectiva, debe desarrollar habilidades de participación que lo involucren con toda la comunidad educativa en una auténtica convivencia intercultural (Leiva, 2012).

Por tanto, una formación de profesores(as) en educación intercultural debe prepararlos para: en primer lugar, comprender a sus alumnos(as) con sus entornos

familiares, a sus compañeros(as) de trabajo, los estilos de vida, esquemas de conducta y de religión de sus estudiantes y garantizar un enriquecimiento cultural de todos. Esto en pos de que los docentes reconozcan la diversidad de los valores culturales. En segundo lugar, les debe capacitar para utilizar diversas metodologías de enseñanza. Finalmente, en tercer lugar, la interculturalidad debe ser un elemento constante desde la formación inicial a la formación continua, ya sea desde el ámbito teórico como práctico (Leiva, 2012).

## 5. Reflexiones finales

La realidad educativa en el norte de Chile emerge como un complejo del que el profesor debe apropiarse, pero para lógralo ha de asumir una perspectiva distinta a la práctica educativa tradicional. Cuando eso suceda el profesor podrá abordar la complejidad de la realidad y generar un conocimiento situado. Este conocimiento propiciado por el sujeto a partir de un análisis reflexivo y crítico de la realidad compleja que lo circunda permite que incida en ella para generar la modificación necesaria y concebir un cambio de dirección en el orden de cosas. Por tanto, los profesores deben ser sujetos reflexivos y críticos no solo del complejo educativo donde están inmersos, sino también de su práctica educativa.

De esta forma, un docente que sea formado por programa académico que no contemple un enfoque en educación intercultural, difícilmente podrá comprender y dar cabida a los saberes de otras culturas, y por tanto, es posible que ejerza una violencia de carácter simbólico hacia sus estudiantes sin tener conciencia de ello.

Asimismo, no se debe perder de vista que la promoción de un enfoque en educación intercultural, en la formación inicial, es relevante para educar en la sana convivencia, en el diálogo, el debate, y la resolución pacífica de conflictos debe ser una consigna primera que privilegiar, más que las relaciones armónicas, la legitimidad mutua y la búsqueda de la simetría.

Finalizando, la formación inicial docente recibida por los profesores de estos contextos debe ser, en la óptica de la educación intercultural, una actividad de búsqueda e interiorización del sentido y nivel de compromiso para asumir la tarea educativa, la educación de cada estudiante y la transformación de la sociedad regional. Esa formación debe propender a que cada educador aprecie el reflejo creativo de su vida y de su actuación docente, pero también para que pueda decidir, ante los procesos educativos, qué es lo más pertinente para superar los problemas y tomar las decisiones de mejora en los contextos multiculturales en los que actúa. La práctica educativa debe transformarse en una práctica pedagógica intercultural, a pesar de que toda práctica pedagógica es un proceso de interculturalidad formalizada cuando se pone en interacción la cultura docente con la de los estudiantes.

## Referencias

- Aguado, T. (2009). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En: Aguado, T. y Del Olmo, M. (Editoras), *Educación Intercultural, perspectivas y propuestas*. Editorial Universitaria Ramón Areces/UNED. España.
- Aguado, T., Gil, I. y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19(2):275-292.
- Aguado, T. y Herraz, M. (2006). *Medición social intercultural en el ámbito socioeducativo*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Madrid, España.
- Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), pp. 23-42.
- Alarcón, J. y Márquez, J. (2019). Competencias docentes interculturales. Multiculturalidad y consecuencias para la inmigración. *Estudios Pedagógicos XLV*, N° 2: 7-27, 2019. DOI: 10.4067/S0718-07052019000200007
- Becerra, G. (2005). Necesidades de formación docente en la zona de frontera: una exploración inicial. *Aldea mundo*, 9(17):33-40
- Besalú, X. (2004). La formación inicial en interculturalidad. En Sierra, J., Besalú, X. Bartolomé, M., Aguado, T., Moreno, C. y Sanz, M. (Eds.). *La formación del profesorado en educación intercultural* (pp. 49-91). Madrid: Catarata.
- Cisternas, T. (2011). La Investigación sobre Formación Docente en Chile. Territorios Explorados e Inexplorados. *Calidad en la Educación*. N° 35. Págs. 131-164.
- Dietz, G. (2013). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México. FCE.
- Escarbajal, A. (2013). La educación intercultural en el contexto social y educativo. *Revista En-clave pedagógica*. 13:91-99.
- Espinoza, E. y León, J. (2021). Competencias interculturales del profesorado de la enseñanza básica en Machala, Ecuador. *Información Tecnológica*. (32)1: 187-198. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000100187>
- Essomba, M. (1999). Los objetivos de la educación intercultural. Aspectos diferenciales de su función y naturaleza. En Miquel Essomba: *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Editorial Graó, España.
- Essomba, M. (2008). *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Ed. Graó. España.
- Gimeno S., J. (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Ediciones Morata, S.L. Madrid.
- González, O., Berríos, L. y Buxarraís, M. (2013). La sensibilidad del profesorado hacia el modelo de educación intercultural: Necesidades, situación actual y propuesta de un instrumento de medida. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, 2:147-164.

- Jordán, J.A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Jordán, J.A. (2004). El profesorado ante la educación intercultural. En Miquel Essomba, *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Editorial Graó, España.
- Kymlicka, W. (1996). Ciudadanía Multicultural. Caps. II y III. In *Ciudadanía Multicultural*. Editorial Paidós.
- Leiva, J. (2012). La Formación en Educación Intercultural del Profesorado y la Comunidad Educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, Número Monográfico. pp. 8-31.
- Mondaca, C., Gajardo, Y. y Sánchez, E. (2014). Historia, memoria y ciudadanía intercultural. El reto del siglo XXI para las aulas de la región de Arica y Parinacota, norte de Chile. *Interciencia*, (39)7: 524-530. [http://www.interciencia.org/v39\\_07/index.html](http://www.interciencia.org/v39_07/index.html)
- Mondaca, C. y Gajardo, Y. (2015). Interculturalidad, Migrantes y Educación. *Diálogo Andino*, 47:3-6. Universidad de Tarapacá Arica, Chile.
- Sánchez, E., Díaz, A., Mondaca, C. y Mamani, J. (2018). Formación inicial docente, prácticas pedagógicas y competencias interculturales de los estudiantes de carreras de pedagogía de la universidad de Tarapacá, norte de Chile. *Diálogo Andino*, 57:21-38. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000300021>
- Sánchez, E. y Norambuena, C. (2020). Formación inicial docente y espacios fronterizos. Profesores en aulas culturalmente diversas. Región de Arica y Parinacota. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 83-99. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200083>
- Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (9)20:9-13
- Stefoni, C., Stang, F. y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales* 185:153-182.
- Uribe, M. y Mosquera, C. (2016). La formación del profesorado desde el enfoque intercultural. Una aproximación a su estado actual. *Episteme y Didaxis*. No. Extraordinario, 1698-1704.
- UNESCO (2001). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*.
- UNESCO (2006). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. Sección de Educación para la Paz y los Derechos Humanos. División de Promoción de la Educación de Calidad Sector de Educación.
- UNESCO (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente*.
- UNESCO (2012). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe. Hacia una educación para todos 2015*.
- UNESCO (2017). *Diálogo intercultural, Competencias Interculturales. Marco conceptual y operativo*. Universidad Nacional de Colombia, Cátedra UNESCO.

- Valledor, L., Garcés, L. y Whipple, P. (2020). Interculturalidad y prácticas docentes en clases de historia, geografía y ciencias sociales, en escuelas con alto porcentaje de alumnos migrantes de la comuna de Santiago. *Calidad en la educación*, 52: 49-80.
- Villalta, M.A. (2016). Educación intercultural en Latinoamérica: Análisis de las investigaciones de campo en la región. *Psicoperspectivas*, 15(1), 130-143.
- Vogliotti, A. (2007). La enseñanza en la escuela: entre la igualdad y la diversidad. Un enfoque desde la Pedagogía de la política cultural. *Paxis Educativa*, N° 11 (2007): 84-94.



Copyright © 2022. Eugenio Sánchez Espinoza. Esta obra está protegida por una licencia [Creative Commons 4.0. International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Usted es libre para Compartir –copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato– y Adaptar el documento –remezclar, transformar y crear a partir del material– para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)