

Formación Inicial del Docente desde un enfoque intercultural crítico en la Universidad de Antofagasta

Sandra Honores Mamani

Universidad de Antofagasta

Jesús Marolla Gajardo

Universidad de Antofagasta

Introducción

En los últimos años los procesos migratorios forman parte común de las políticas públicas, las decisiones económicas del Estado así como las decisiones que se toman en materia educativa. Particularmente, Chile ha vivido un incremento significativo en la llegada de migrantes en búsqueda de trabajo, mayor seguridad social así como nuevas oportunidades económicas. La ciudad de Antofagasta, destaca como la segunda localidad con el mayor número de inmigrantes. Se comprende, por tanto, que la escuela debe plantear proyectos pedagógicos y políticos para enfrentar el reto que implica la interculturalidad, se hace fundamental que el profesorado sea un práctico-reflexivo de sus prácticas al cuestionar cuáles son las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas que necesita para poder generar una enseñanza que fomente el pensamiento crítico y social, así como los espacios de transformación ante las desigualdades étnicas y raciales a las que se enfrentan en su calidad de migrantes. Lo anterior se configura desde la formación inicial del profesorado y principalmente del enfoque que alimente al currículum de formación, como elemento base y conector de todos los ejes del plan de estudio. Este artículo analiza las perspectivas de la interculturalidad, tomando como referencia la interculturalidad crítica como enfoque de la formación inicial docente en la Universidad de Antofagasta, para repensar las formas de enfrentar los nuevos escenarios donde coexisten diversas identidades y co-construir saberes desde una epistemología pluralista y democrática que proyecte una práctica pedagógica que no reproduzca las teorías, sino que a través de la experiencia y la convivencia dialogue con ellas.

Gil Araújo (2005), plantea que las migraciones no se establecen necesariamente como fenómenos autónomos e independientes, sino que están íntimamente relacio-

nados con procesos históricos, económicos, sociales y políticos de alcance global. En consecuencia, las causas del fenómeno migratorio radican principalmente en buscar mejor nivel de vida, mejores condiciones de trabajo o abandonar el país de origen debido a crisis económicas y sociopolíticas.

De acuerdo a estadísticas entregadas por el Departamento de Extranjería y Migración, en nuestro país la cifra de ciudadanos extranjeros al 31 de diciembre de 2018 se estima en 1.251.225 personas, correspondiente al 6,6% de la población. El 72,27% de los extranjeros residen en dos regiones: Metropolitana (62,91%) y Antofagasta (9,36%). Estas cifras evidencian la necesidad de responder como sociedad a los cambios y desafíos que nos presenta la convivencia en una diversidad cultural.

El objetivo de este artículo es conocer las perspectivas de la interculturalidad desde el planteamiento de Tubino (2005), desde las bases teóricas y conceptuales que la sustentan y finalmente poner en discusión la importancia de dotar a la formación inicial docente de la Universidad de Antofagasta con la perspectiva de la interculturalidad crítica. Considerando que se requiere un modelo de formación que responda de forma flexible a las diversas características del actual sistema educativo de la región.

Planteamiento del tema: Formación Inicial del Profesorado desde un Enfoque Intercultural.

La formación del profesorado, se traduce en una acción dinámica y permanente, que implica un itinerario formativo desde la carrera universitaria hasta el postgrado, para posteriormente seguir construyéndose en el *habitus*⁵⁶ de su experiencia. Con el avance de la perspectiva técnica de la teoría curricular, la formación del profesorado se enmarca entre la capacitación técnica-pedagógica y la capacitación profesional, desde una lógica instrumental de la formación donde se abandonan dimensiones que se orientan a una transformación social y se acogen otras que son distantes al objetivo de la educación, como la producción y el mercado del conocimiento.

En concordancia con Day (1999), la formación del profesorado involucra todas aquellas experiencias de aprendizaje, planificadas o naturales dirigidas a aportar al profesorado, así como a contribuir a la mejora de la calidad educativa. Desde un esquema actual la formación del profesorado se puede clasificar, según sus contenidos en formación pedagógica y formación disciplinar y es posible distinguirla según el momento en que ocurre; en formación inicial docente que se entrega a través de programas institucionales que requiere que el estudiantado transite por un sistema

56 El concepto de “Habitus” es la elaboración conceptual del sociólogo francés Pierre Bourdieu (1930-2002) que alude a que cada persona de acuerdo a su rol y posición social desarrolla determinadas formas de actuar e ideas y sentimientos, que se manifiestan en un campo de acción competitivo, para ocupar allí un lugar, pues los recursos son escasos.

curricular en donde realice un conjunto de asignaturas y experiencias académicas (Sánchez, 2013) o formación permanente o continua, entendida como la acción de aprendizaje posterior a la formación inicial, donde el profesorado puede recibir actualización y elementos para desarrollar su práctica profesional; en esta etapa se encuentran los posgrados, las especializaciones y otras actividades de índole formativa. En estos ámbitos la universidad a través de su Facultad de Educación, adquiere un compromiso institucional por abordar todas aquellas necesidades del contexto social que exigen revaloración de la formación que se entrega, ya sea durante la modalidad inicial o la modalidad continua. En este sentido la finalidad última de la formación docente es contribuir a la enseñanza efectiva, cuya eficacia se concretará en función de sus efectos en la consecución de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Darling-Hammond, 2012). No obstante, para conocer cuáles han sido los efectos y resultados alcanzados por los programas de formación de profesores se hace necesario orientar una evaluación sistemática de la formación, aspecto poco atendido por las instituciones, agentes responsables de la formación, por cuanto aún es insuficiente la evidencia acerca del impacto de los programas de formación docente en el aprendizaje de los estudiantes (Guskey, 2009). No obstante, la formación inicial y continua no puede llevarse a cabo eficazmente sin el uso de mecanismos reflexivos, que en distintas etapas de la trayectoria formativa contribuyen.

Al mejoramiento y redirección de los procesos de formación (Vladimirovna, Ivanovna, y Yakovlevich, 2016).

1. Educación Intercultural

La educación intercultural está fundada en el respeto a las otras culturas, “apoyada en la dimensión antropológica de la diferencia” (Díez Gutiérrez, 2012, 78), dirigida a todos los miembros de la sociedad, subordinado a la superación del racismo y al desarrollo de competencias interculturales en los profesores.

La Educación Intercultural, se rige por los siguientes principios fundamentales:

- a) “El reconocimiento, aceptación y valoración de la diversidad cultural, sin etiquetar ni definir a nadie en función de esta, supone evitar la segregación en grupos.
- b) La defensa de la igualdad y otros valores como el respeto, la tolerancia, el pluralismo, la cooperación y la corresponsabilidad social.
- c) La lucha contra el racismo, la discriminación, los prejuicios y estereotipos mediante la formación en valores y actitudes positivas hacia la diversidad cultural.

- d) La visión del conflicto como elemento positivo para la convivencia, siempre que se asuma, se afronte y se intente resolver constructivamente.
- e) Compromete a todos, por tanto, requiere la implicación y participación de toda la comunidad educativa en la gestión democrática del centro.
- f) Supone la revisión del currículo eliminando el etnocentrismo desde referentes universales del conocimiento humano y la valoración de distintas lenguas y culturas.
- g) Requiere un profesorado capacitado para trabajar con la diversidad y emplear metodologías de enseñanza cooperativas y recursos adecuados.
- h) Atención específica a los estudiantes que no dominan la lengua de acogida; propiciar su éxito escolar a partir de un enfoque comunicativo de la enseñanza.” (Medina, 2012, 23-24).

Para Boaventura de Sousa Santos (2010, 63), las sociedades democráticas y pluralistas tienen como gran desafío abrir espacios para la convivencia de la diversidad y fomentar a través de sus distintos mecanismos una práctica inclusiva desde una concepción intercultural de los derechos humanos, no solo proyectado desde el ámbito global o desde la globalización, si no desde la legitimización de la dinámica intercultural que se vive a nivel de cada localidad.

Según la RAE (2017) Interculturalidad significa “*relación entre culturas*”, sin embargo, esta relación no se limita solo al contacto entre las culturas, sino a la reciprocidad que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. La interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En concordancia con Esteve (2004, 95) son las instituciones educativas las que tienen la obligación y el desafío de germinar las bases personales para el desarrollo de una sociedad armónica, pluralista y democrática. En este sentido, la escuela representa el único espacio de relación obligatoria entre grupos sociales, en donde se resuelve la experiencia de aprendizaje para la cooperación o el conflicto, y es, en esta dimensión donde el profesorado tiene un rol preponderante en asumir la interculturalidad como una reflexión profunda en torno a las oportunidades que nos ofrece la diversidad cultural, como elemento de intercambio fecundo de valores y actitudes, para deconstruir prejuicios y abrir espacios de interrelación e intercambio entre grupos culturales diversos que conviven en una misma realidad escolar y dentro de una sala de clases. (Leiva, 2008).

1.2 Formación Inicial Docente desde un Enfoque Intercultural

Actualmente la interculturalidad se presenta como un desafío para las universidades, como instituciones encargadas de formar a los profesionales que se han de desempeñar en la sociedad, de manera que estén en condiciones de actuar en contextos culturales diversos. En América Latina, la interculturalidad está siendo objeto de múltiples investigaciones, estudios que han abordado el tema tomando en consideración distintos enfoques, sin embargo, los programas de formación del profesorado desde el enfoque intercultural en Chile, presentan limitaciones en cuanto a la epistemología que articula la dinámica intercultural. De ese modo, autores como Maldonado (2011) y Salazar (2011) manifiestan que el término interculturalidad, es relativamente nuevo en el ámbito académico, estando aún en un proceso de profundización teórica.

Jordán (2004), plantea que las dimensiones fundamentales de un programa de formación docente con enfoque en interculturalidad, podrían ser: *La dimensión cognitiva o teórica*, en la que los elementos de carácter teóricos deberán ser acompañados de un análisis crítico acerca de los aspectos que permitan comprender la complejidad del hecho multicultural; *la dimensión técnico-pedagógica*, proporcionando estrategias organizativo-didácticas; y, por último, *la dimensión emocional-actitudinal-moral*, que apunta a un necesario cambio de actitudes a través del ejercicio reflexivo. De modo que es posible distinguir que educar en contextos de diversidad cultural implica redefinir un nuevo perfil docente, un profesorado reflexivo y crítico que posea habilidades cognitivas, afectivas y prácticas, necesarias para desempeñarse eficazmente en un medio intercultural (McAllister y Jordan, 2000; Leiva, 2010). En este escenario, la formación inicial del profesorado debería reformular sus proyectos curriculares, que permitan un perfil docente desde un enfoque intercultural, entendiendo que el rol del profesorado es preponderante al momento de aspirar a cualquier transformación educativa. Asumiendo que el pensamiento educativo debería ir en dirección del reconocimiento de las múltiples interpretaciones de la realidad y las diversas formas de enseñar y aprender. No obstante, el gran desafío de la educación no se encuentra exclusivamente al reconocimiento de la diversidad cultural, sino en cómo construir un proyecto de sociedad que nos lleve al buen vivir dentro de esta diversidad.

2. Desarrollo

2.1 Dos Perspectivas de Interculturalidad para la Formación Inicial Docente

El rol del Estado debe apuntar a construir un proyecto de convivencia social entre diferentes, haciendo un legítimo reconocimiento y valoración de las semejanzas y diferencias en sus modos de pensar, vivir, actuar y visionar el futuro. Sin embargo, las asimetrías que remarcen en la sociedad relaciones de poder, complejizan cada vez el

tránsito del discurso a la práctica, en un contexto de “cultura global” que homogeneiza las condiciones de convivencia. Sin embargo, la diversidad cultural ha subsistido a los cambios, dinamizando sus modos como una forma de sobrevivir a la fuerzas hegemónicas. Hoy se hace necesario romper con el modelo de ciudadanía homogénea que promueve el Estado-Nación y empezar la construcción de auténticos Estados multi-culturales y de ciudadanía interculturales.

Creo que en relación a la interculturalidad nos encontramos actualmente en una situación aporética. En la mitología platónica, Poros es aquel que conoce las dificultades y posee los recursos necesarios para vencerlas. Penia también las conoce pero carece de recursos para afrontarlas. Es en este sentido indigente. El ser consciente de su indigencia la moviliza constantemente a salir de ella, pero inexorablemente fracasa. En eso consiste la penuria. Las situaciones aporéticas son tiempos de penuria, momentos en los que la conciencia de las dificultades nos moviliza, pero carecemos aún de los recursos que nos permitirían superarlas. Los tiempos de penuria no son tiempos penosos, son tiempos de enorme creatividad, de nuevos retos (Tubino, 2005, 2)

Lo anterior descrito por Tubino (2005), representa muy bien el panorama que enfrentan las universidades al comprender que es necesario romper los actuales esquemas que solo aspiran al tecnicismo de la Formación Inicial Docente, para ver nuevas posibilidades de construcción en la identidad del profesorado que le permita proyectar a su vez una nueva construcción de la sociedad a través de su práctica en la sala de clases.

2.1.2 Interculturalidad Funcional

Esta perspectiva, asume el reconocimiento de la diversidad y sus diferencias culturales en su discurso y en sus políticas educativas, dentro la estructura social establecida (Walsh, 2009). Promueve el diálogo, la tolerancia y la convivencia entre las culturas, sin cuestionar los escenarios donde se dan las asimetrías y desigualdades. De este modo, invisibiliza a los ciudadanos que pertenecen a las culturas subalternas de la sociedad, reproduciendo las lógicas que se enmarcan dentro del modelo neo-liberal, por lo tanto, es funcional a este. Conduce el diálogo a través de la cultura, mas no se compromete con las bases estructurales y multidimensionales de esta, como la pobreza, relaciones de poder, etc. A esta lógica de interculturalidad, se le ha definido como “la nueva lógica multicultural del capitalismo global” dado que no cuestiona el sistema post-colonial, sino más bien, lo reproduce para su conservación.

2.1.3 Interculturalidad Crítica

Esta perspectiva a diferencia de la interculturalidad funcional, no parte del diálogo que oculta los desniveles culturales internos, sino más bien, busca suprimir las condiciones de asimetría y desigualdad cultural lo que manifiesta una diferencia sustancial entre ambas perspectivas. La perspectiva crítica exige que el dialogo de las culturas sea antes que todo, sobre los factores económicos, políticos, militares, etc. Factores que actualmente condicionan el intercambio entre las culturas de la humanidad (Tubino 2005). Es primordial para esta perspectiva, no llevar un dialogo descontextualizado que caiga en una ideología que solo favorezca a la estructura social dominante y hegemónica, pues como plantea Tubino (2005) para hacer real el diálogo hay que empezar por visibilizar las causas del no-diálogo. Los conflictos interculturales del presente son la manifestación de una violencia estructural insondable a lo largo de una historia de no reconocimiento e injusticias.

Conclusiones

En las investigaciones revisadas se evidencia la existencia de limitaciones en cuanto a modelos de la formación inicial docente en Chile y más aún de enfoques que orienten dicha formación y que permitan dar respuesta a la sinergia que ocurre en relación a la diversidad cultural. De este modo la formación inicial docente debe reformularse en torno a un enfoque de interculturalidad, dado las exigencias y desencuentros que se suscitan en las salas de clases universitarias y de las escuelas, específicamente de la región de Antofagasta.

Al asumir un enfoque intercultural en la formación inicial docente de la Universidad de Antofagasta, se redirigen no solo los aspectos epistemológicos que orientan los contenidos de los planes de estudio, sino también, resignifica las formas de enseñar y en consecuencia, las interrelaciones que se dan en las dinámicas de clases, ya sea en la universidad o en las prácticas docentes de los futuros profesores en sus respectivas escuelas.

Al orientar la formación inicial docente desde un enfoque intercultural, es necesario distinguir entre las perspectivas que se nos presentan, cual promueve un acto de diálogo reflexivo dirigido a la búsqueda de una transformación social, a la deconstrucción de una identidad docente permeada de tecnicismos y de un marco post-colonial y a la co-construcción de escenarios que nos permitan la visibilización de las otredades y la mirada crítica y reflexiva de las estructuras asimétricas que sustentan a las sociedades para finalmente poder trabajar en conjunto por el buen vivir.

De lo anterior, es posible concluir que la perspectiva de la interculturalidad crítica, se nos presenta como una nueva tarea, intelectual y práctica para la formación ini-

cial docente. Que como tarea intelectual, nos emplaza a desarrollar una teoría crítica del reconocimiento cultural y la igualdad social, exigiéndonos resignificar conceptos, dándoles nuevo contenido a través de la práctica ciudadana que busque subsanar y transformar el irrespeto cultural y las asimetrías sociales.

Bibliografía

DÍEZ, E. (2012). *Educación Intercultural. Manual de Grado*. Málaga, España: Aljibe.

ESTEVE, J.M. (2004). *La formación del profesorado para una educación intercultural*. Madrid, España: Bordón.

GIL S. (2005) *La migración un camino entre el desarrollo y la cooperación*. Madrid, España: Centro de Investigación para la Paz (CIP-FUHEM)

JORDÁN, J. A. (2004). *La formación permanente del profesorado en educación intercultural*. Madrid, España: En VV.AA MEC/Los Libros de la Catarata.

HAMMOND L. (2012). *Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz*. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, vol. 49, num.. 2, pp. 1-20

LEIVA, J. (2007). *Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas*. Málaga, España: Spicum

MALDONADO, A. (2011). *Diversidad e Interculturalidad en Interculturalidad y Diversidad*. Universidad Andina. Simón Bolívar, Sede Ecuador Biblioteca General de Cultura No 20. Corporación Editora Nacional. Quito-Ecuador.

SALAZAR, R. (2011). *Derechos colectivos e interculturalidad: Hacia la construcción del nuevo Estado en Interculturalidad y Diversidad*. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador Biblioteca General de Cultura No 20. Corporación Editora Nacional. Quito-Ecuador

SOUSA SANTOS, B. de. (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce-Extensión universitaria. Universidad de la República.

TUBINO, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*, En: Encuentro continental de educadores agustinos. Lima, 24-28 de enero de 2005. Disponible en: <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>.

VLADIMIROVNA, O., IVANOVNA, L., y YAKOVLEVICH, N. (2016). *Reflexive Management of the Professional Formation of Would-Be Teachers*. International journal of environmental & science education, 11(18), 13033-13042. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1126618.pdf>