

Representaciones sociales de estudiantes y profesores de Educación Física sobre la educación intercultural en Chile

Social representations of Physical Education students and teachers on intercultural education in Chile

Representações sociais de estudantes e professores de Educação Física sobre educação intercultural no Chile

Gerardo Fuentes-Vilugrón ¹, Cristóbal Zúñiga Guzmán ² & Carlos Arriagada Hernández ³

Fuentes-Vilugrón, G., Zúñiga, C., & Arriagada, C. (2023). Representaciones sociales de estudiantes y profesores de Educación Física sobre la educación intercultural en Chile. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 24(1), enero-junio, 1-17. <https://doi.org/10.29035/rcaf.24.1.10>

RESUMEN

El objeto de representación es motivo del desafío que existe por la reivindicación y reconocimiento de las características socioculturales en el sistema educativo, que históricamente ha sido invisibilizado por un sistema caracterizado por sus prácticas monoculturales. El objetivo de la investigación fue analizar los significados sobre la educación intercultural en Chile según las representaciones sociales de estudiantes y profesores de educación física. El método consistió en un enfoque mixto, con un diseño de estudio de casos múltiples, no experimental y transversal. Los participantes estuvieron compuestos por estudiantes y profesores de Pedagogía en Educación Física. Los resultados indican que, a pesar de que existe un porcentaje considerable de participantes que tiene experiencia laboral como profesores en contextos rurales con altos porcentajes de estudiantes indígenas, existe la necesidad de que las instituciones de educación superior formen a sus estudiantes para desenvolverse de la mejor manera en contextos rurales e indígenas. Se concluyó que, existe el desafío de que las instituciones universitarias que se sitúan en contextos de mayor prevalencia de personas indígenas discontinúen el discurso y episteme monocultural eurocéntrica, rescatando las epistemologías indígenas, para integrarlas al currículum y a los procesos de formación inicial docente. Lo anterior, con la finalidad de desarrollar un genuino diálogo de saberes desde la formación inicial docente hacia las prácticas pedagógicas de los profesores.

Palabras clave: Representaciones sociales, Educación Física, Educación intercultural, Monoculturalidad, Multiculturalidad.

¹ Doctor en Educación. Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile.

<https://orcid.org/0000-0002-8924-7821> | gerardo.fuentes@uct.cl

² Licenciado en Educación. Pedagogía en Educación Física, Universidad Autónoma de Chile, Chile.

<https://orcid.org/0000-0001-5087-2681> | cristobalaso16@gmail.com

³ Doctor en Ciencias de la Educación. Facultad de Educación, Pedagogía en Educación Física, Universidad

Autónoma de Chile, Chile. <https://orcid.org/0000-0002-6707-6451> | carlos.arriagada@uautonoma.cl

ABSTRACT

Representation is important for the vindication and recognition of socio-cultural characteristics in the educational system, which, historically, has been made invisible by a system characterized by its monocultural practices. The aim of this research was to analyze the meanings of intercultural education in Chile according to the social representations of physical education students and teachers. The method consisted of a mixed approach, with a non-experimental and cross-sectional multiple case study design. Participants were students and teachers in Physical Education Pedagogy. The results indicate that although there is a considerable percentage of participants who have work experience as teachers in rural contexts with high percentages of indigenous students, there is a need for higher education institutions to train their students to perform at their best in rural and indigenous contexts. It was concluded that there is a challenge for university institutions located in contexts with a higher prevalence of indigenous people to discontinue the Eurocentric monocultural discourse and episteme, rescuing indigenous epistemologies to integrate them into the curriculum and initial teacher training processes. The above, with the aim of developing a genuine dialogue of knowledge from initial teacher training to the pedagogical practices of teachers.

Key words: Social representations, Physical education, Intercultural education, Monoculturality, Multiculturalism.

INTRODUCCIÓN

Los distintos países pertenecientes a América Latina se caracterizan por ser plurales y multiculturales, debido a que poseen una considerable población perteneciente a pueblos originarios con diversas prácticas culturales, distribuidos entre México y países sudamericanos como Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Argentina y Brasil (Barabas, 2014). Al respecto, estos

RESUMO

O objecto de representação é uma razão para o desafio que existe para a reivindicação e reconhecimento das características socioculturais no sistema educativo, que historicamente tem sido invisibilizado por um sistema caracterizado pelas suas práticas monoculturais. O objectivo da investigação era analisar os significados da educação intercultural no Chile de acordo com as representações sociais dos estudantes e professores de educação física. O método consistia numa abordagem mista, com uma concepção de estudo de casos múltiplos, não experimental e transversal. Os participantes eram compostos por estudantes e professores de Pedagogia da Educação Física. Os resultados indicam que embora exista uma percentagem considerável de participantes que têm experiência de trabalho como professores em contextos rurais com elevadas percentagens de estudantes indígenas, existe a necessidade de as instituições de ensino superior formarem os seus estudantes para terem o melhor desempenho possível em contextos rurais e indígenas. Concluiu-se que existe um desafio para as instituições universitárias localizadas em contextos com maior prevalência de povos indígenas, no sentido de descontinuar o discurso e episteme monocultural eurocêntrico, resgatando as epistemologias indígenas de modo a integrá-las no currículo e nos processos de formação inicial de professores. O acima exposto, com o objectivo de desenvolver um verdadeiro diálogo de conhecimentos desde a formação inicial de professores até às práticas pedagógicas dos professores.

Palavras-chave: Representações sociais, Educação Física, Educação intercultural, Monoculturalidade, Multiculturalismo.

antecedentes también permean en el plano educacional en la región de La Araucanía, caracterizada por tener una alta densidad de personas de ascendencia mapuche, lo que se traduce en una notoria población de estudiantes de ascendencia indígena (Rivera et al., 2013; Quintriqueo & Arias-Ortega, 2019). Lo anterior, deja en evidencia la necesidad de incorporar los

conocimientos educativos indígenas e interculturales en la formación transversal para el desarrollo de la identidad profesional docente (Casillas & López, 2020), desde sus propios principios pedagógicos y educativos para la formación de los estudiantes de manera contextualizada, sin que exista negación de los conocimientos y saberes propios de los pueblos indígenas.

En Chile, se ha implementado la dimensión intercultural en las políticas públicas en educación escolar, a fin de promover la inclusión de los conocimientos y saberes de los pueblos originarios (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2019). Esto, ha generado una serie de avances, tensiones y nuevos retos en diversos contextos del continente, para desarrollar una educación intercultural para todos los estudiantes en el contexto educativo escolar. Al respecto, Chile es uno de los países latinoamericanos que más tarde se integró al desarrollo de la educación indígena (Donoso et al., 2006; Lohndorf, 2022). En el contexto de la vuelta a la democracia, Chile ofreció una serie de cambios en las políticas públicas de protección de las tierras indígenas, apoyo para el desarrollo económico y social, valorización de la lengua y la cultura, y la educación intercultural (Luna et al., 2018).

En 1993 se promulga la ley indígena 19.253, la que es acompañada de la creación de la Corporación Nacional del Desarrollo Indígena (CONADI) y el programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) del Ministerio de Educación [MINEDUC] (Donoso et al., 2006). No obstante, se mantiene la tensión entre la sociedad mapuche y el estado chileno, puesto que, la educación intercultural se vuelve un espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades del poder hegemónico del estado, donde existe una

predominancia de los conocimientos y saberes de carácter occidental (Orellana, 2018). Posteriormente, con los años, y a través de la reforma educacional en el año 2009 impulsada por el gobierno de Michelle Bachelet, se genera una reestructuración de la educación, a través de escuelas inclusivas, participativas y democráticas, lo que contribuye al fortalecimiento de competencias y prácticas ciudadanas que posibilitan las relaciones entre sociedades y culturas diferentes (MINEDUC, 2017).

Pese a los acercamientos que han surgido en las políticas públicas a través de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile, la educación mantiene sus formas y prácticas monoculturales y homogeneizantes, cuya función es adoctrinar, aculturizar y chilenizar a los estudiantes, independiente de su ascendencia social y cultural (Arias-Ortega et al., 2018). En este sentido, la educación chilena se mantiene en deuda, puesto que, se vuelve una necesidad inmediata establecer procesos educativos integrales, sin sesgo social por parte de la cultura dominante y con pertinencia social y cultural, a fin de superar la hegemonía del conocimiento a través del reconocimiento y valoración de la diversidad y de los conocimientos mapuche (Quintriqueo & Quilaqueo, 2019).

En síntesis, ya existe evidencia de la evolución de la educación intercultural en Latinoamérica, desde los años 30 en adelante, donde se ha expandido a 17 países (Fajardo, 2011), además del aumento desde el desarrollo de investigación que ha aportado en el campo de la interculturalidad en educación (Paredes & Carcausto, 2022). Asimismo, la diversidad ha sido visualizada en los establecimientos educacionales con el objetivo de asegurar una mejor convivencia y reconocimiento social y cultural (Villalta, 2016; Castaneda et al., 2021). Sin embargo, aun cuando la educación intercultural ha sido parte de la discusión de las políticas

públicas, se ha mantenido poco presente en instituciones responsables de la formación tanto de niños y niñas, como también aquellas instituciones encargadas de la formación de nuevos profesores (Ferrao, 2010; Cortez, 2019). Lo anterior, puede tener consecuencias en lo que piensa el estudiantado, principalmente perteneciente a contextos de diversidad social y cultural, sobre los niveles de preparación que tienen sus profesores de educación física, afectando principalmente en las relaciones entre los actores educativos, influenciando de manera negativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Moreno et al., 2021).

Las representaciones sociales en contexto de la Educación Física

Se han desarrollado diversos estudios en los que se han utilizado las representaciones sociales en el campo de la Educación Física, lo que lleva a la conexión entre el sentido común que tienen los participantes y la manera en que estos se ubican en relación a lo que saben y conocen sobre sus experiencias y conocimientos sobre un tema u otro (Marín & Muñoz, 2023). Al respecto, durante la última década se han desarrollado diversos estudios asociados a las representaciones sociales en el campo de la educación, y específicamente en la educación física. Por ejemplo:

En el año 2012, se describieron las representaciones sociales que tenían los profesores de un programa de educación física sobre sus competencias y su saber profesional, develándose que se asocia en mayor medida a conceptos como pensamiento complejo, capacidad, desarrollo, formación y aprehensión, centrándose principalmente en competencias y procesos cognitivos (Pérez et al., 2012). Posteriormente, Caniuqueo et al. (2018) estudió el significado de la educación física según las representaciones sociales de estudiantes de

educación física, entregando como resultado que la mayor vinculación del objeto de estudio se asocia con la salud y el bienestar, el movimiento y la motricidad humana.

Años más tarde, Rodríguez (2022) tuvo el objetivo de analizar las representaciones sociales de los aspirantes al profesorado de educación física respecto de sus intereses que llevan a la elección de esta carrera. Los resultados indicaron que los intereses se sustentaban en los gustos por el deporte, y una minoría por el gusto hacia la enseñanza. Asimismo, Marín & Muñoz (2023) realizaron una investigación sobre las representaciones sociales que tienen profesores de educación física en formación y ya titulados respecto al cuerpo, lo que tuvo como resultado similitudes entre profesores y estudiantes, convergiendo en términos como movimiento, expresión corporal y el cuerpo como estructura.

En ese contexto, para un mayor desarrollo de la materia en cuestión, se vuelve necesario conocer, comprender y explicar los significados que los actores educativos tienen de los diversos aspectos relacionados con su formación y experiencia profesional. Es decir, como expone Alzamora et al. (2005), la escuela vivida constituye una fuente de experiencias, condiciones y desarrollo que está sujeto a los significados y experiencias que los actores educativos tienen sobre determinados elementos. Sin embargo, en esta investigación se sostiene que estos significados y representaciones sociales están mediados por los contextos sociales y culturales a los que pertenecen los profesores y estudiantes de la carrera.

Las representaciones sociales en contextos interculturales

El concepto de representaciones sociales es: aquella parte propia del objeto a interpretar fuera de la interpretación personal (Casillas & López, 2020), y estas, en palabras de Abric (1994), desde

lo práctico, responde a cuatro funciones esenciales:

- a) Funciones de saber: permiten entender y explicar la realidad.
- b) Funciones identitarias: definen la identidad y permiten la salvaguarda de la especificidad de los grupos.
- c) Funciones de orientación: conducen los comportamientos y las prácticas.
- d) Funciones justificadoras: permiten justificar a posteriori las posturas y los comportamientos.

En ese sentido, el mismo Abric (1994) plantea que la representación social considera la información, creencias, opiniones y actitudes acerca de un objeto dado (educación intercultural). De esta manera, la representación se vuelve el punto de vista de una colectividad, que da sentido a su comportamiento o prácticas (Olivares-Donoso, 2015). Lo que para Moscovici (1979) tiene tres dimensiones:

- a) Actitud: esta dimensión tiene que ver con lo afectivo y se refiere a la disposición general, sea positiva o negativa respecto del objeto representado.
- b) Información: es la forma en que se organizan los conocimientos y nociones que una colectividad tiene respecto del objeto representado
- c) Campo de representación: Se refiere al contenido concreto del objeto representado.

Es así como las representaciones sociales se vuelven una modalidad de conocimiento o una forma de pensamiento social y las formas en que se generan son: el anclaje, como la forma de abordar una situación problemática que afecta la realidad de una persona; y la objetivación, que

convierte una serie de denominaciones y clasificaciones abstractas en contenido concreto (Borgucci, 2005). En este sentido, el objeto de representación tiene que ver con la educación intercultural que se lleva a cabo en el sistema escolar chileno. Al respecto, este objeto de representación es motivo del desafío que existe por la reivindicación y reconocimiento de las características socioculturales en el sistema educativo, que históricamente ha sido invisibilizado por un sistema caracterizado por sus prácticas monoculturales.

MÉTODOS

La metodología se ha fundamentado en la investigación educativa bajo un enfoque mixto (Bisquerra, 2019) y se sustenta en la teoría de las representaciones sociales propuesto por Moscovici (1979), cuya representación está sujeta a un algo o alguien que puede ser humano, social, ideal o material (Cuevas, 2016). En este sentido, esta investigación es de corte procesual, puesto que, para acceder a la comprensión de las representaciones sociales es necesario el abordaje hermenéutico. De manera que, busca el conocimiento y la profundización de los hechos particulares para la elaboración de la representación, lo que está ligado y mediado por la historia, el contexto y la cultura (Banchs, 2000; Materán, 2008; Cuevas, 2016).

Diseño

Esta investigación es de diseño no experimental y transversal y se sustenta en el estudio de casos múltiples (Coller, 2005; Mansilla & Huaiquián, 2015). El estudio de casos múltiples hace referencia a la búsqueda y análisis de información que se asemeja o difiere entre sí. No obstante, como expone Coller (2005), al seleccionar los casos es conveniente que estos sean similares en algunos aspectos, puesto que, sería posible observar y analizar un fenómeno bajo

condiciones parecidas. En este sentido, los casos corresponden a profesores de educación física y estudiantes de pedagogía en educación física. De manera que, se observó y analizó una muestra con determinadas similitudes en un momento determinado. Al respecto, desde lo cuantitativo, se realizaron análisis de frecuencia que permitieron contribuir en el análisis y en la hermenéutica como paradigma de investigación (De Franco & Solórzano, 2020).

Participantes

La investigación tuvo una participación de 76 estudiantes y profesores de educación Física, los que se dividieron en 39 profesores y 37 estudiantes de pedagogía en educación física (Tabla 1). Esta muestra se dividió en 25 mujeres y 51 hombres. Respecto al lugar de residencia, 5 de los participantes viven en sectores rurales, mientras que 71 participantes residen en sectores urbanos. Asimismo, cabe destacar que 18 participantes se consideran pertenecientes al pueblo mapuche, y 58 encuestados se consideraron no mapuches. El tipo de muestreo fue no probabilístico e intencionado, donde se seleccionaron como casos típicos y, para llegar a más participantes, se hizo uso de la técnica por bola de nieve.

Instrumentos

Esta investigación recogió la información con la técnica de redes semánticas, donde los participantes respondieron a un cuestionario construido en base al objeto de estudio. Para esto, se dividió el instrumento en elementos asociados a la experiencia en contextos rurales y durante la formación inicial docente, y en segunda parte, se incorporó una pregunta asociada específicamente a la representación de la educación intercultural. Este instrumento fue validado en base al método Delphi (expertos). El cuestionario comprendió una serie de preguntas

acerca de sus conocimientos y competencias sobre la educación intercultural en contexto escolar. Posteriormente, los participantes definieron un concepto estímulo (Educación Intercultural) con diez palabras, las que fueron jerarquizadas con valores de 1 a 10, siendo el 1 la palabra más significativa y 10 la menos significativa.

Procedimiento de análisis

Para el análisis de los resultados, en primera instancia, se tabularon los resultados obtenidos en una planilla de cálculo. Luego, con el software estadístico SPSS se realizó un análisis de frecuencia de las preguntas previas a la red semántica. Posteriormente, para el análisis de las redes semánticas, se identificó el valor M y el valor FMG para posteriormente, realizar el análisis interpretativo según los resultados obtenidos.

Aspectos éticos

Esta investigación se llevó a cabo bajo los lineamientos expuestos en la Declaración de Singapur sobre la integridad en la investigación, caracterizada por cuatro aspectos fundamentales: a) honestidad en los aspectos de la investigación; b) responsabilidad en su ejecución; c) cortesía profesional e imparcialidad en las relaciones; y d) buena gestión de la investigación en nombre de otros. Asimismo, dado que los participantes son personas, se hizo uso del principio de beneficencia y no maleficencia, por lo que en todo momento se mantuvo el bienestar de los participantes reduciendo cualquier tipo de riesgo. Este estudio mantuvo también el principio de respeto por la autonomía, la que establece que los participantes poseen la libertad para determinar sus acciones. Esto, se desarrolló a través de un consentimiento informado en el que se accede a la participación en la investigación. Cabe destacar que los datos recogidos en el estudio fueron confidenciales y

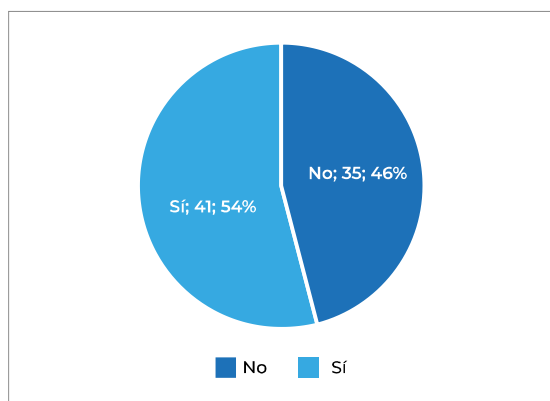
privados refiriéndose al anonimato de la identidad de los participantes y así también, a la privacidad de la información obtenida y revelada (Moscoso & Díaz, 2018).

RESULTADOS

Respecto con los resultados obtenidos, se ha podido identificar que el 54% de los participantes de esta investigación sí han tenido alguna experiencia de trabajo, pasantía y/o práctica en contextos rurales, mientras que, el 46% de los participantes declara no tener ningún tipo de experiencia (Figura 1).

Figura 1

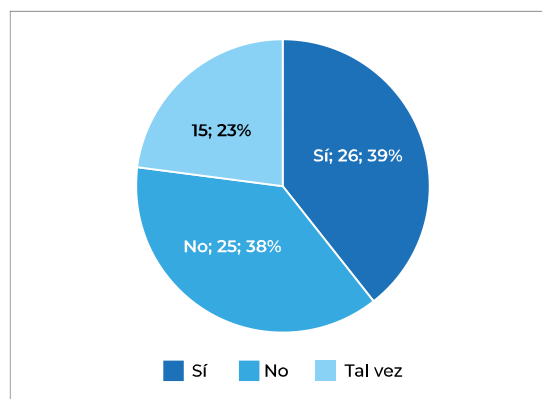
Experiencia en contextos rurales.



En este sentido, saber si las instituciones de educación superior entregan herramientas suficientes para desenvolverse en contextos de diversidad social y cultural (rural) se vuelve fundamental. No obstante, solo el 39% de los participantes declara haber recibido dichas herramientas por parte de sus casas de estudio. En contraste, un 38% revela no haber recibido formación para desenvolverse de manera íntegra en contextos rurales, mientras que un 23% no están seguros de haber sido formados en dichas áreas (Figura 2).

Figura 2

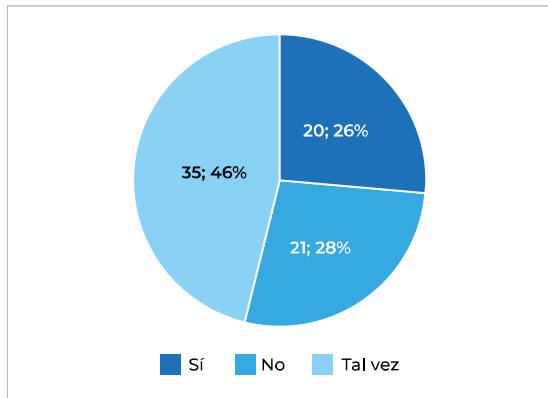
Competencias para desenvolverse en sectores rurales.



Ya es sabido que los establecimientos educativos que se encuentran en contextos rurales se caracterizan por tener altos índices de estudiantes pertenecientes a la sociedad y cultura mapuche. Al respecto, también se hace relevante saber si los profesores de educación física en formación, y aquellos que ya están ejerciendo, tienen las competencias necesarias para desenvolverse en contextos indígenas. En este sentido, se puede revelar que un 26% de los participantes sí obtuvo las herramientas para el desarrollo de competencias en esta área, mientras que un 28% no cree tener las competencias necesarias para desenvolverse en contextos indígenas, existiendo una mayoría en aquellos que no están seguros, con un 46% (Figura 3). Lo anterior, se vuelve una cifra alarmante al considerar el alto porcentaje de estudiantes mapuche en Chile.

Figura 3

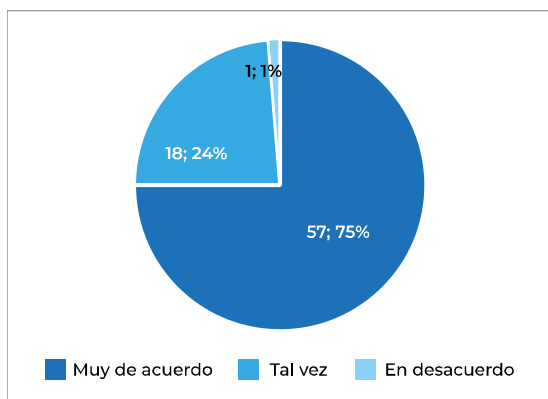
Competencias para desenvolverse en contexto indígena.



Considerando las cifras bajas en relación con las competencias que debiesen adquirir los profesionales de la educación física en formación y en ejercicio, existe una mayoría que declara que debiese existir un mejoramiento en cuanto a la formación que las instituciones de educación superior han entregado a sus estudiantes de las diferentes pedagogías relacionadas con la educación intercultural. Al respecto, el 75% de los participantes encuestados están muy de acuerdo con implementar dichos mejoramientos. Sin embargo, un 24% dice que tal vez sea necesario, mientras que un 1% declaró que no es necesario (Figura 4).

Figura 4

Mejoramiento acerca de la educación intercultural.



Análisis de redes semánticas concepto de educación intercultural

En virtud de las respuestas otorgadas por los 76 participantes, se identificaron 242 palabras, encontrándose una amplia diversidad de significancias respecto al concepto. De esta manera, se describieron las primeras 20 palabras que obtuvieron mayor peso semántico (valor M) con la respectiva distancia semántica respecto al núcleo central (valor FMG) (Tabla 1).

Tabla 1

Red semántica del concepto Educación intercultural.

Palabra	Valor M	Valor FMG (%)
Cultura	249	100
Respeto	221	88,75
Diversidad	215	86,34
Inclusión	151	60,63
Educación	102	40,95
Empatía	85	34,12
Identidad	80	32,11
Integración	68	27,29
Tolerancia	68	23,19
Contexto	65	22,16
Costumbres	60	20,45
Convivencia	58	18,24
Conocimiento	56	17,61
Tradición	55	17,29
Aprendizaje	52	16,34
Idioma	52	16,34
Igualdad	45	14,14
Valores	43	13,51
Lengua	39	12,25
Comunicación	38	11,93
Total	1802	

En la red semántica expuesta en la Tabla 1, se puede evidenciar que los conceptos de mayor peso semántico respecto al núcleo central son: Cultura (100%), Respeto (88,75%) y Diversidad (86,34), las que son representadas con mayor densidad en la nube de palabras de la Figura 5. En este sentido, se puede inferir que el concepto de educación intercultural está directamente

relacionado con la cultura y esta, se vincula al desarrollo de una actitud de respeto que se debe tener por las diversidades existentes en los contextos educativos. Asimismo, entre las palabras que se mantienen en el centro de la Tabla 1, (entre el 30 y el 60% aproximadamente), se encuentran las palabras: Inclusión (60,63%), Educación (40,95%), Empatía (34,12%) e Identidad (32,11%), las que son representadas con menor densidad en la Figura 5. Lo anterior, permite inferir que la educación intercultural permitiría llevar a cabo mayores prácticas inclusivas en el proceso educativo, sustentadas en una actitud de empatía, lo que tendría como consecuencia un fortalecimiento de la identidad personal, social y cultural de los estudiantes (Tabla 1).

Figura 5

Nube de palabras según peso semántico.



Respecto a las palabras que poseen menor peso semántico (entre el 10% y el 15%), se encuentran las palabras: Igualdad (14,14%), Valores (13,51%), Lengua (12,25%) y Comunicación (11,93%). Estas, indican que la educación intercultural debe estar enfocada en otorgar mayor igualdad entre los estudiantes que se caracterizan por su diversidad social y cultural, lo que está sustentado en la diversidad de valores, en la lengua y en las formas de comunicación que poseen los estudiantes quienes pertenecen a sociedades indígenas o minoritarias (Tabla 1).

DISCUSIÓN

De acuerdo con los resultados obtenidos, se evidencia que existe un porcentaje considerable de participantes de este estudio que tienen experiencia laboral como profesores en contextos rurales, lo que hace sumamente necesario que los profesores de educación física tengan las competencias suficientes para adaptar las prácticas pedagógicas y didácticas al contexto rural en el que están inmersos (Pérez et al., 2012; Chaparro & Santos, 2018). Lo anterior, implica que los profesores y profesoras deben situarse en la ruralidad y en la relación dinámica entre lo rural y lo urbano (Sánchez & Jara, 2019). Para el desarrollo de dichas competencias intervienen tanto, el trabajo en sala con los estudiantes, como, las maneras de abordar los problemas educativos que emergen de la diversidad sociocultural, considerándose una de las principales características de los establecimientos ubicados en contextos rurales (Sánchez & Norambuena, 2019). Cabe destacar que, en este proceso como indican Vera et al. (2012) y Sandoval et al. (2021), las características personales y profesionales del profesor son fundamentales, puesto que, las formas en que enfrenta y conduce el proceso pedagógico lo vuelve un mediador activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes.

En ese contexto, a pesar de que las escuelas rurales representan, un amplio campo laboral docente, existe una dicotomía entre la escuela rural y la urbana. Puesto que, aun cuando ambas poseen el mismo marco curricular, se deben asumir epistemológica y metodológicamente desde enfoques diferentes (Boix & Buscá, 2020). Es así como la educación superior debe responder a las necesidades formativas que capaciten a los profesores y futuros egresados, con la finalidad de que adquieran las competencias para desenvolverse en el mercado laboral, ya sea rural y/o urbano (Álvarez et al.,

2009). En este sentido, la formación inicial requiere que las universidades permitan a sus estudiantes mantener un constante acercamiento con las escuelas rurales, desde sus prácticas iniciales, intermedias y profesional, que les permita conocer las dinámicas de la labor docente en estos contextos (Ramírez-González, 2015). No obstante, los resultados obtenidos, donde el 38% de los participantes declara no haber recibido las competencias en su formación universitaria, concuerda con lo planteado por Ruiz & Ruiz-Gallardo (2017), quienes exponen que los docentes que trabajan en contextos rurales cuentan con escasa experiencia, unida a la falta de formación recibida en la universidad para enfrentarse a estas realidades.

En Chile, la mayoría de los estudiantes que se matriculan en escuelas rurales son indígenas (en su mayoría del pueblo mapuche), y para atender esta población escolar, existe un total de 26.285 profesores (Arias et al., 2020). En este contexto, esta investigación arrojó que un 46% no está seguro y un 28% declara no recibir formación suficiente para desenvolverse en contextos indígenas. Lo anterior, deja en evidencia la desvinculación de las políticas públicas educativas sustentadas en la educación intercultural bilingüe, con los procesos de formación inicial docente, cuyos programas no han considerado la dimensión cultural y lingüística indígena (Turra & Ferrada, 2016). Es decir, la educación superior también se ha desarrollado desde una perspectiva monocultural del sistema educativo, cuya función ha sido capacitar individuos para el mundo del trabajo desde ideologías para la sociedad moderna a través de la invisibilidad de las necesidades de contextos caracterizados por su diversidad social y cultural (Ortiz & Riquelme, 2017).

En el marco de la amplia mayoría (75%) que está a favor de implementar mejoramientos en la

formación docente, Ortiz & Riquelme (2017) exponen desafíos para mejorar el sistema educativo en función de una educación intercultural, que consiste en la implementación de políticas educativas que garanticen el cumplimiento de leyes que promuevan la educación de calidad para todos y todas, que respondan a las necesidades propias de los diversos contextos; las escuelas y universidades deben garantizar el acceso, integración y acompañamiento de sus estudiantes sin caer en actitudes de discriminación social y cultural; y, específicamente, las instituciones de educación superior deben descontinuar el discurso y episteme monocultural eurocéntrica, rescatando las epistemologías indígenas, para integrarlas al currículum y a los procesos de formación inicial docente.

Con respecto a la red semántica la Educación Intercultural (EI), tiene una relación directa con el concepto de cultura, dado que, en su definición, la EI es considerada como un diálogo de saberes culturales (Fuentes & Arriagada, 2020; Quilaqueo, 2019), que se dan en contextos donde una o más personas de características culturales distintas se interrelacionan (Quilaqueo & Torres, 2013; Izquierdo, 2018). No obstante, para llevar a cabo una EI genuina, es necesario destacar el segundo y tercer concepto de los resultados de esta investigación (respeto y diversidad). Puesto que, no puede existir EI sin que se evidencien actitudes de respeto hacia la diversidad social y cultural (Ibáñez-Salgado et al., 2012). Es por esta razón que hoy en día, el concepto de inclusión se mantiene tan vigente en el sistema educativo, puesto que, la EI y la inclusión educativa tienen múltiples conexiones que guían la práctica educativa como proyección que reúna a toda la comunidad en líneas de actuación común (Pibaque-Pionce et al., 2018).

Considerando otros conceptos a los que se les otorgó mayor valor (educación, empatía, identidad, integración y tolerancia), en todo proceso educativo intercultural, la empatía y la tolerancia se vuelven principios básicos (Esteban-Guitart et al., 2012). Y a lo anterior, se suma una de las principales competencias interculturales, que hace referencia a la identidad como un proceso de reconocimiento y configuración de la identidad personal y colectiva en relación con otros, como un proceso intersubjetivo (Morales, 2015). Lo anterior, confirmado por Craib & Vicente (2018) cuando exponen que el desarrollo de la identidad sociocultural sintetiza un proceso formativo hacia la integración de los aspectos histórico, sociales, y culturales en un contexto determinado. Es decir, la EI se vuelve fundamental en el desarrollo de identidades considerando que en las relaciones interculturales no interactúan culturas, sino que personas y grupos con identidades diferentes (Ávila & Martínez, 2009; Comboni & Juárez, 2013; Araoz et al., 2021).

CONCLUSIÓN

Esta investigación concluye que el sistema universitario entrega herramientas teóricas para que los profesores egresados se desenvuelvan en contextos de diversidad social y cultural, existiendo una carencia específica de formación en competencias para desenvolverse en el contextos rurales e indígenas, considerando lo anterior como una alerta debido a la alta tasa de estudiantes mapuche que habitan en sectores urbanos y rurales en Chile. Por otra parte, los estudiantes de educación física que participaron de esta investigación conocen o tienen nociones del concepto de interculturalidad, lo que sirve como base para una mayor concientización y fortalecimiento de actitudes de respeto por las diversidades existentes, permitiendo llevar a la práctica estrategias inclusivas basadas en el respeto, la tolerancia, la empatía por el otro y su cultura.

Por último, existe un componente incipiente en cuanto a la consideración de lo rural en el ámbito del desarrollo profesional docente, cuyos programas no consideran esta temática desde la dimensión cultural y lingüística. Por ello, la universidad, a parte de los componentes teóricos propios de sus mallas formativas, debe fomentar la participación y la práctica docente en contextos rurales e indígenas, dado que, en diversas ocasiones, por temas territoriales o económicos, los estudiantes de pedagogía no tienen estas vivencias prácticas por lo que, posteriormente, al egresar, los profesionales se insertarán en estos contextos sin las herramientas necesarias para generar una educación de calidad, independientemente del contexto en el que se sitúen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J. C. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.
- Álvarez, P., González, M., & López, D. (2009). La enseñanza universitaria y la formación para el trabajo. Un análisis desde la opinión de los estudiantes. *Paradigma*, 30(2), 7-20. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512009000200002
- Alzamora, S., Franco, S., & Pechín, C. (2005). Instancias de re-producción y producción de representaciones sociales sobre la Música y la Educación Física. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 3(3), 75-91. <https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/4987?locale-attribute=en>
- Araoz, C., Blanco, L., Obregón, N., & Gallegos, A. (2021). Interculturalidad en el Desarrollo de la Identidad Nacional en estudiantes del Colegio Emblemático n° 56001 "Mateo Pumacahua", Sicuani-Cusco. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(20), 278-289. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i20.272>
- Arias, K., Peña-Cortés, F., Quintriqueo, S., & Andrade, E. (2020). Escuelas en Territorio Mapuche: desigualdades en el contexto chileno. *Revista Brasileira de Educação*, (25), e250003. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019250003>
- Arias-Ortega, K., Quintriqueo, S., & Valdebenito, V. (2018). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. *Educación y Pesquisa*, 44, e164545. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201711164545>
- Ávila, F., & Martínez, L. (2009). Reconocimiento e Identidad. *Diálogo Intercultural. Utopía y Praxis Latinoamericana*, 14(45), 45-64. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162009000200005
- Barabas, A. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural y interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios. *Configurações. Revista de Sociologia*, (14), 11-24. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.2219>
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones Procesuales y Estructurales al estudio de las Representaciones Sociales. *Papers on Social Representations*, 9, 3.1-3.15. <https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/269/234>
- Bisquerra, R. (2019). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla.
- Boix, R., & Buscá, F. (2020). Competencias del Profesorado de la Escuela Rural Catalana para Abordar la Dimensión Territorial en el aula multigrado. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 115-133. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.006>
- Borguucci, E. (2005). Las representaciones sociales y el realismo. *Opción*, 21(47), 158-178. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-15872005000200009&lng=es&tlng=es

- Caniuqueo, A., Hernández-Mosqueira, C., Troyano, A., Riquelme, D., Vargas, Á., Vargas, R., & Fernandes, J. (2018). Representaciones sociales: el significado de la Educación Física para los estudiantes de esa disciplina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 104-111. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100104
- Casillas Alvarado, M. A., & López Jiménez, J. C. (2020). Representaciones sociales sobre interculturalidad en académicos universitarios: el caso de la Universidad Veracruzana. *Ciencia y Educación*, 4(3), 115-130. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i3.p115-130>
- Castaneda Cabello, D. M., Huerta Lira, S. E., & Alarcon, M. A. (2021). *Percepciones sobre inclusión y diversidades en un establecimiento educacional: un estudio de caso* [Tesis de grado, segunda titulación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/6206>
- Chaparro, F., & Santos, M. (2018). La formación del profesorado para la Escuela Rural: una mirada desde la educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 93-107. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.3.321331>
- Coller, X. (2005). *Estudio de casos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Comboni, S., & Juárez, J. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro*, (66), 10-23. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/821>
- Cortez Sic, J. E. (2019). Avances y desafíos en la formación universitaria de docentes en Educación Bilingüe Intercultural. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(33), 245-273. <https://doi.org/10.19053/01227238.10001>
- Craib, E., & Vicente, A. (2018). Formación de la identidad sociocultural en los estudiantes de la Universidad de Ciencias Médicas. *Educación Médica Superior*, 32(1), 196-204. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412018000100019&lng=es&tlng=es
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*, 11(21), 109-140. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102016000200109
- De Franco, M. F., & Solórzano, J. L. V. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico. *Mundo Recursivo*, 3(1), 1-24. <https://www.atlantic.edu.ec/ojs/index.php/mundor/article/view/38>
- Donoso Romo, A., Contreras Mühlenbrock, R., Cubillos Puelma, L., & Aravena Aragón, L. (2006). Interculturalidad y políticas públicas en educación. Reflexiones desde Santiago de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 21-31. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100002>

- Esteban-Guitart, M., Rivas, M., & Pérez, M. (2012). Empatía y tolerancia a la diversidad en un contexto educativo intercultural. *Universitas Psychologica*, 11(2), 415-426. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672012000200006
- Fajardo, D. (2011). Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: un breve estado de la cuestión. *LiminaR*, 9(2), 15-29. <https://www.redalyc.org/pdf/745/74522594002.pdf>
- Ferrao Candau, V. (2010). Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios pedagógicos*, 36(2), 333-342. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>
- Fuentes, G., & Arriagada, C. (2020). La educación intercultural en Chile analizada desde la teoría de la complejidad. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, e1107. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.1107
- Ibáñez-Salgado, N., Díaz-Arce, T., Druker-Ibáñez, S., & Rodríguez-Olea, M. (2012). La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación. *Convergencia*, 19(59), 215-240. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352012000200009
- Izquierdo, M. (2018). Educación en contextos multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del Resguardo Embera Chamí - Mistrató, Risaralda - Colombia. *Zona Próxima*, (29), 3-22. <https://doi.org/10.14482/zp.29.0002>
- Lohndorf, R. (2022). ¿Demasiado poco-demasiado tarde? Diversidad e inclusión en aulas preescolares biétnicas en Chile. *Cultura Educación y Sociedad*, 13(1), 75-96. <https://doi.org/10.17981/culteducosoc.13.1.2022.05>
- Luna Figueroa, L., Bolomey Córdova, C., & Caniguan Velarde, N. (2018). Educación mapuche en el Chile neoliberal: análisis de tres escuelas de la región de La Araucanía. *Sinéctica*, (50), 1-25. [http://dx.doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-007](http://dx.doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-007)
- Mansilla, J., & Huaiquián, C. (2015). *Logos y Techne*. Universidad Mayor.
- Marín, J., & Muñoz, B. (2023). Representaciones sociales sobre cuerpo y sus concepciones en una facultad de educación física, recreación y deporte. *Formación Universitaria*, 16(2), 73-82. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-500620230002000073>
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), 243-248. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/28953>
- Ministerio de Educación. (2017). *Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)*. <http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/20180226-PEIB-2010-2016-Versi%C3%B3n-Final.pdf>
- Morales, C. (2015). Nociones y principios de la educación intercultural presentes en prácticas pedagógicas realizadas en contexto de interacción juvenil rural de la región Metropolitana (Chile). *Diálogo andino*, (47), 59-70. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200007>

- Moreno, S., López, D., & Chaverra, B. (2021). La educación física desde la perspectiva de los estudiantes. Un estudio de caso. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 22(2), 1-12. <https://doi.org/10.29035/rcaf.22.2.7>
- Moscoso, L. F., & Díaz, L. P. (2018). Aspectos éticos de la investigación cualitativa con niños. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 18(1), 51-67. <https://doi.org/10.18359/rlbi.2955>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul.
- Olivares-Donoso, R. (2015). Las representaciones sociales de la clasificación de escuelas presentes en los discursos en medios de comunicación escritos. *Estudios pedagógicos*, 41(2), 195-211. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200012>
- Orellana Cortés, A. (2018). La educación intercultural bilingüe de un centro educativo en contexto mapuche. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(34), 159-168. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181734aorellana4>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2019). *Conocimientos indígenas y políticas educativas en América Latina*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367168.locale=en>
- Ortiz, E., & Riquelme, E. (2017). Experiencias de estudiantes mapuches en formación inicial docente en contexto de diversidad. *Psicología Escolar e Educativa*, 21(3), 621-628. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2017/0213111138>
- Paredes, A., & Carcausto, W. (2022). Interculturalidad en educación básica en países latinoamericanos: una revisión sistematizada. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (17), 203-216. <https://doi.org/10.37135/chk.002.17.13>
- Pérez, L., Arenas, M., & López, S. (2012). Representaciones sociales que tienen los docentes del programa de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional sobre las competencias propias de su saber disciplinar. *Lúdica Pedagógica*, 2(17), 130-137. <https://doi.org/10.17227/ludica.num17-1790>
- Pibaque-Pionce, M., Baque-Pibaque, L., Ayón-Villafuerte, L., & Ponce-Merino, S. (2018). La dinámica educativa intercultural y la inclusión educativa. *Revista Lasallista de Investigación*, 15(2), 153-168.
- Quilaqueo, D. (2019). Intervención educativa intercultural para un diálogo de saberes indígena y escolar. *Educación en Revista*, 35(76), 219-237. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.63000>
- Quilaqueo, D., & Torres, H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: Desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Alpha*, (37), 285-300. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012013000200020>

- Quintriqueo Millán, S., & Quilaqueo Rapimán, D. (2019). *Desafíos de la Co-construcción de un modelo de intervención educativa intercultural en contexto indígena*. Universidad Católica de Temuco. <http://inatuzugumew.uct.cl/wp-content/uploads/2019/04/Libro-Desaf%C3%ADos-de-la-Co-contruccion%C3%B3n...FONDEF-2019.pdf>
- Quintriqueo, S., & Arias-Ortega, K. (2019). Educación intercultural articulada a la episteme indígena en latinoamérica. El caso mapuche en Chile. *Diálogo Andino*, (59), 81-91. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812019000200081>
- Ramírez-González, A. (2015). Valoración del perfil docente rural desde el proceso formativo y la práctica educativa. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-26. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.9>
- Rivera, C., Henríquez, L., Martínez, C., Carrasco, V., & Reinike, O. (2013). Estado nutricional de niños mapuche de escuelas sector de Boyeco. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 14(1), 39-46. <https://revistacaf.ucm.cl/article/view/1191/1138>
- Rodríguez, V. (2022). Representaciones sociales de los aspirantes al profesorado de Educación Física ¿docentes o deportistas? *Educación Física y Ciencia*, 24(3), e223. <https://doi.org/10.24215/23142561e223>
- Ruiz, N., & Ruiz-Gallardo, J. (2017). Colegios rurales agrupados y formación universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 215-240. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i4.10053>
- Sánchez, E., & Norambuena, C. (2019). Formación inicial docente y espacios fronterizos. Profesores en aulas culturalmente diversas. Región de Arica y Parinacota. *Estudios pedagógicos*, 45(2), 83-99. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200083>
- Sánchez, G., & Jara, X. (2019). Inserción en contextos rurales y preocupaciones de profesores principiantes. *Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (37), 129-160. <https://doi.org/10.35305/v0i37.8>
- Sandoval, M., Quiroga, D., & Cárcamo, J. (2021). Visión del profesorado de Educación Física hacia su asignatura en Chile. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 22(1), 1-12. <http://doi.org/10.29035/rcaf.22.1.9>
- Turra, O., & Ferrada, D. (2016). Formación del profesorado en la lengua y cultura indígena: una histórica demanda educativa en contexto Mapuche. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 229-242. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603141205>
- Vera, D., Osses, S., & Schiefelbein, E. (2012). Las Creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 297-310. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100018>
- Villalta, M. (2016). Educación intercultural en Latinoamérica: Análisis de las investigaciones de campo en la región. *Psicoperspectivas*, 15(1), 118-131. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-605>

Dirección para correspondencia

Gerardo Fuentes-Vilugrón
Doctor en Educación
Departamento de Ciencias de la Educación.
Universidad Católica de Temuco
Temuco- Chile

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8924-7821>

Contacto: gerardo.fuentes@uct.cl

Recibido: 02-11-2022

Aceptado: 27-04-2023



Esta obra está bajo una licencia de
Creative Commons
Reconocimiento-CompartirIgual 4.0
Internacional