

10th March 2016 Buscando sentidos: La pedagogía culturalmente relevante y sus posibilidades en el contexto chileno

Revista Vínculos. ISSN 0719-4412. Año 2, número 2, 2015.

La pedagogía culturalmente relevante y sus posibilidades en el contexto chileno

Dr. César Peña Sandoval^[1] [https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftn1]



[<http://4.bp.blogspot.com/-8lCyOJcR-t8/VuGfnEXgY-I/AAAAAAAAAGA/Owh6TVOuKn4/s1600/La%2Bpedagog%25C3%25Aa%2Bculturalmente%2Brelevante%2By%2Bsus%2Bposibilidades%2Ben%2Bel%2Bcontexto%2Bchileno.jpg>]

Resumen

En este ensayo expongo las características esenciales la pedagogía culturalmente relevante (PCR) con el fin de explorar sus posibilidades en el contexto chileno, caracterizado por la desigualdad y la segregación. Destaco los principios y prácticas que considero más pertinentes en tanto enfatizan la preocupación por estudiantes menos favorecidos para que tengan éxito académico y se asuman como miembros activos y reflexivos de su sociedad. Con base en el intercambio intelectual y la investigación a nivel internacional, postulo que la PCR se revela universal y posible de adaptar a contextos locales independientemente de dónde fue originada. En ese sentido, este trabajo participa de un esfuerzo mayor de construcción de una base teórica que trascienda las fronteras nacionales, geopolíticas y culturales. Mis conclusiones y recomendaciones pretenden informar, inspirar y mover a la acción a los profesores en formación, en servicio y formadores docentes ávidos de educar en la diversidad y la justicia social.

Abstract

In this essay, I explore the essential features of culturally relevant pedagogy (PCR) and its possibilities in the Chilean context, which is characterized by inequality and segregation. I emphasize the principles and practices that I consider more relevant in attending disadvantaged students both to succeed academically and be active and thoughtful members of their society. Based in the international intellectual exchange and research, I postulate the CRP's universality and transferability to local contexts beyond where it was originally developed. In that vein, work takes part in a major effort of building a theoretical basis that transcends national, geopolitical and cultural boundaries. My conclusions and recommendations are intended to inform, inspire and move pre-service, in-service teachers and teacher educators eager to educate for diversity and social justice.

Introducción

La población estudiantil y sus necesidades educativas son cada día más diversas y desafiantes. Factores como el creciente número de estudiantes de primera generación en la educación postsecundaria, las persistentes brechas socioeconómicas, las migraciones, el contacto y el conflicto entre diferentes grupos étnicos, raciales^[2] [https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftn2], culturales y lingüísticos en la sociedad, aumentan la preocupación de los responsables políticos, investigadores y docentes de todo el mundo. Desafortunadamente, la diversidad está asociada fuertemente a las desigualdades educativas. Investigadores como James Banks y Caryn Park, por ejemplo, constatan que en países como Estados Unidos y otros occidentales, donde la población crece en diversidad debido a la inmigración, el énfasis en las pruebas estandarizadas y las normas de *accountability* son los principales factores en la profundización de la brecha de logro académico entre los estudiantes blancos de clase media-alta y la mayoría de los estudiantes de minorías.

Muchos académicos han dedicado esfuerzos para entender las condiciones que crean y perpetúan estas desigualdades. Al mismo tiempo, muchos educadores han avanzado en el desarrollo de prácticas para la equidad, lo cual ha penetrado el discurso público hasta el punto de que *diversidad* se convirtió en "una palabra de moda"^[3] [https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftn3] (Ladson-Billings, *Preparing Teachers for Diversity* 86). Sin embargo, los sistemas escolares han demostrado ser incapaz de abordar adecuadamente el problema. Cochran-Smith, por ejemplo, ha descrito el sistema estadounidense como "disfuncional para un porcentaje desproporcionadamente alto de niños que no son parte de la corriente racial y lingüística principal" (46).

El diagnóstico desalentador traspasa las fronteras. En las últimas décadas, la preocupación acerca de la diversidad y la desigualdad en la escuela han permeado el discurso, la investigación, y las prácticas educativas a nivel internacional. Por ejemplo, la educación multicultural se ha convertido en un movimiento global de reforma. La literatura especializada muestra que en contextos como el Reino Unido, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Francia, España y los países de América del Sur se enfrentan problemas de similar naturaleza. En muchos de ellos la búsqueda de equidad y justicia social ha encontrado sustento sólido en los principios y prácticas derivadas una de las vertientes de la educación multicultural llamada Pedagogía Culturalmente Relevante (PCR).

La PCR captura la atención de quienes vemos en ella una fuente teórica potente con consecuencias de transformación en la práctica pedagógica, siempre advirtiendo los potenciales riesgos de "trasplantar" acriticamente una teoría más allá del contexto en el que se originó. Por lo mismo, es necesario analizar las posibilidades de la PCR y así contribuir a su

consolidación con una base común que trascienda las fronteras nacionales, geopolíticas y culturales. De esta manera, podremos dar impulso y contenido a transformaciones que aborden la inequidad que afecta a una crecientemente diversa población estudiantil, con especial foco en los niños y jóvenes menos favorecidos.

En ese esfuerzo, el uso de conceptos comprensivos y abarcadores debe ser el primer paso. Aquí, por ejemplo, sugiero utilizar el concepto de estudiantes *minorizados*^[4] [https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftn4] que alude a los estudiantes desfavorecidos, independiente del contexto nacional específico. En los párrafos siguientes discuto las posibilidades de una PCR sin fronteras, con foco en el caso de Chile, donde la diversidad sociocultural y las desigualdades económicas y educativas definen la sociedad. Primero, contextualizaré la PCR en el marco de la educación multicultural y luego explicaré sus principios y prácticas genéricas más relevantes, explorando sus significado, importancia y posibilidad de ser re-significados con el fin de que sean más fructíferos en nuestro contexto. Finalmente, recomendaré adaptaciones que me parecen claves tanto para la formación docente inicial y en servicio.

El marco de la educación multicultural

La PCR nace al alero de la educación multicultural, la cual emerge junto al movimiento de los derechos civiles en la década de 1960 en EE.UU. Una de las definiciones más conocidas es la proporcionada por James Banks, quien afirma que

"La educación multicultural es al menos tres cosas: una idea o un concepto, un movimiento de reforma educativa, y un proceso. Incorpora la idea de que todos los estudiantes -independientemente de su género, clase social, y las características étnicas, raciales o culturales, deben tener la misma oportunidad de aprender en la escuela" (Banks, *Multicultural education: Characteristics and Goals* 3).

Sleeter y Grant, por su parte, afirman que la educación multicultural incluye la diversidad racial o cultural, el sexo, la clase social, y las políticas públicas sobre inmigración y bilingüismo. En ese sentido, sostienen que la atención debe centrarse en "varias formas de diferencia que también definen las posiciones desiguales de poder [...] incluyendo raza, idioma, clase social, género, discapacidad y orientación sexual" (iv). Para estos autores, "la Educación que es Multicultural y Reconstruccionista Social trata más directamente [...] con la opresión y la desigualdad social estructural" (Sleeter y Grant, *Making Choices* 195-196).

Aunque se aprecian matices distintivos entre las definiciones expuestas, resalto su convergencia y complementariedad. En efecto, la postura reconstruccionista social de Sleeter y Grant es claramente congruente con el *enfoque de acción social* de la integración de contenido multicultural de Banks, el cual tiene como objetivo "educar a los estudiantes para la crítica y el cambio social y para enseñarles las habilidades de toma de decisiones." Así, los educadores son llamados a "empoderar a los estudiantes y ayudarles a adquirir *eficacia política*" (Banks, *Multicultural education: Issues and perspectives* 245).

Otra definición enriquecedora es proporcionada por Bennett, para quien la educación multicultural se basa en cuatro principios generales:

“(a) la teoría del pluralismo cultural; (b) los ideales de justicia social y fin del racismo, el sexismo y otras formas de prejuicio y discriminación; (c) la afirmación de la cultura en el proceso de enseñanza y aprendizaje; y (d) las visiones de la equidad educativa y la excelencia que conducen a altos niveles de aprendizaje académico para todos los niños y jóvenes” (173).

Estos principios describen una *pedagogía de la equidad*, la cual constituye una de las cinco dimensiones de la educación multicultural[5] [https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftn5] descritas por Banks y es también asumida como principio clave de la PCR. Además de enfatizar la búsqueda de la equidad, esta convergencia en las concepciones teóricas, subraya el rol central del trasfondo cultural de los y las estudiantes en toda práctica educativa. Geneva Gay, una de las representantes más reconocidas de la PCR, afirma que “la cultura está en el corazón de todo lo que hacemos en el nombre de la educación, ya sea en términos de currículum, de enseñanza, de administración, o de evaluación del rendimiento” (Gay 8).

La PCR se nutre de la tradición de la educación multicultural y pretende una reforma integral que desafía y rechaza todas las formas de discriminación en la escuela y en la sociedad, aceptando y afirmando el amplio espectro del pluralismo cultural de los estudiantes y sus comunidades. Ello implica transformar el currículum y las estrategias de enseñanza, así como las interacciones entre profesores, alumnos y familias. En convergencia con la pedagogía crítica, esta visión pone su centro en el conocimiento, la reflexión y la acción (*praxis*) como base para el cambio social. Al acoger las culturas y experiencias de todos los niños y jóvenes, la PCR ataca muchos factores problemáticos que suelen conducir al fracaso escolar. Por lo mismo, resulta primordial explorar sus posibilidades en contextos de inequidad y segregación como los del caso chileno.

¿Es posible transferir y adaptar la PCR al contexto chileno?

Las definiciones arriba expuestas se destacan por su universalidad, especialmente en contextos económicos y educativos penetrados por la agenda neoliberal. Al mismo tiempo, no hay sociedad que escape a la diversidad de clase social, lengua/dialecto, orientación sexual, capacidad física y mental y otras diferencias humanas y sociales. Los principios de la PCR, por lo tanto, no sólo son aplicables a países angloparlantes o del “primer mundo”, sino que son razonablemente transferibles a la mayoría de los países occidentales, incluyendo Chile.

En los últimos años, debido a la globalización del conocimiento y el intercambio académico internacional, el enfoque de educación multicultural y la PCR han ganado popularidad e influencia en diversas regiones del mundo. Variados autores norteamericanos hacen referencia a obras de habla hispana, y una serie de libros y artículos de autores estadounidenses han sido escritos en español o traducidos a éste (ej. Sleeter, 2004; Sleeter y Grant, 2011; Campos, Montecinos y González, 2011). A su vez, capítulos de libros en español se han traducido y publicado en inglés (ej., Santos y Nieto, 2000; Sleeter y Soriano, 2012), lo cual demuestra una colaboración académica que supera fronteras, construye convergencias y ofrece un camino para adaptaciones situadas.

En Chile, específicamente, la publicación de *Educación Multicultural: Equidad y Diversidad Prácticas para un mundo que exige Esperanza* de Williamson y Montecinos confirma la creciente influencia del movimiento de educación multicultural en Chile donde investigadores, formadores docentes y profesores son cada vez más receptivos a este marco teórico. Por cierto, esta apertura no sólo responde a un interés intelectual, sino también a la realidad social y cultural que

rodea nuestro sistema educativo. Por lo tanto, su adopción en el contexto chileno no sólo enriquece en términos conceptuales, sino que también ofrece posibilidades prácticas y de transformación real en el aula.

¿Qué es la Pedagogía Culturalmente Relevante?

La PCR, que abarca una serie de ideas y principios, ha sido descrita, entre otros/as, por Geneva Gay, Gary Howard, Gloria Ladson-Billings, Ana María Villegas y Jacqueline Irvine quienes se refieren a ella como pedagogía culturalmente relevante o enseñanza culturalmente sensible[6] [https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftn6]. Gay describe la PCR como un "paradigma pedagógico diferente y necesario para mejorar el desempeño de los estudiantes de bajo rendimiento de varios grupos étnicos -uno que enseña *a y a través de* sus fortalezas personales y culturales, sus capacidades intelectuales, así como sus logros anteriores" (26).

La PCR trasciende los enfoques tradicionales de enseñanza en dos sentidos. Por una parte, ésta consiste en una práctica pedagógica que "filtra los contenidos curriculares y las estrategias de enseñanza a través de los marcos culturales de referencia de los estudiantes, para hacer el contenido más significativo en lo personal y más fácil de dominar". Por otro lado, es una propuesta radical que "hace explícito el papel previamente implícito de la cultura en la enseñanza y el aprendizaje, e insiste en que las instituciones educativas acepten la legitimidad y la viabilidad de la cultura de los distintos grupos en la mejora de los logros del aprendizaje" (Gay 26).

En la concepción de Geneva Gay, la PCR es: validadora, comprensiva, multidimensional, empoderadora, transformadora y emancipadora (31-38). Las tres primeras características hacen hincapié en el aspecto cultural de la PCR, mientras las otras representan una postura de pedagogía crítica. En cuanto los principios que rigen la PCR, Gay ha descrito los siguientes: el cuidado (*caring*), la comunicación, el currículum y la enseñanza (*instruction*). De entre ellos, destaco el significado, pertinencia e integralidad del principio de cuidado pues implica que los profesores atienden no sólo al rendimiento académico, sino también a la persona. Se debe advertir que este principio no se reduce al mero sentimiento de preocupación o al trato afectivo pues, como la autora lo resume, "el cuidado en educación tiene dimensiones de emoción, de intelecto, de fe, de ética, de acción y de responsabilidad" (54).

En una conceptualización similar, Ladson-Billings describe la PCR como "una pedagogía que capacita a los estudiantes intelectual, social, emocional y políticamente mediante el uso de referentes culturales para impartir conocimientos, habilidades y actitudes" (*The dreamkeepers* 382). En lugar de concentrarse en el *qué hacer*, esta autora enfatiza que "el problema tiene sus raíces en el *cómo* [los profesores] piensan sobre los contextos, los estudiantes, el currículum, y la enseñanza"(Ladson-Billings, *Yes, but how we do it?* 30). Este necesario cambio de foco invita a que los docentes atiendan de manera pertinente a los estudiantes que hasta ahora han sido desatendidos por nuestras escuelas y liceos.

Según Ladson-Billings, tres principios esenciales caracterizan la PCR: el logro académico, la competencia cultural y la conciencia sociopolítica. El principio de logro académico implica tener altas expectativas académicas y ofrecer el apoyo adecuado a los estudiantes a través de estrategias como el andamiaje[7] [https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftn7]. El principio de competencia cultural llama a la reorganización del currículum, sobre la base de los conocimientos previos de los alumnos y el establecimiento de relaciones con los estudiantes y sus familias/hogares. Por lo tanto, los estudiantes "reconocen y honran sus propias creencias y prácticas culturales al mismo tiempo que acceden a la cultura más amplia" (Ladson-Billings, *Yes, but how we do it?* 36).

Por último, el tercer principio implica que los profesores desarrollan una conciencia sociopolítica, estableciendo las conexiones necesarias entre las desigualdades sociales y los temas de clase, género, etnia y raza, entre otros. Por lo tanto, entienden las cuestiones sociales relativas a la comunidad escolar y la sociedad en general, y también incorporan esos temas en su enseñanza cotidiana. Consecuentemente, los profesores ayudan a los estudiantes a utilizar las distintas habilidades que aprenden para comprender mejor y criticar su posición social y su contexto.

Irvine y Armento también han hecho hincapié en el compromiso con la justicia social, en el sentido de que los profesores apunten a la reconstrucción de la sociedad a través de su enseñanza. Este principio de conciencia sociopolítica también resuena en la propuesta de pedagogía transformacionista (*transformationist pedagogy*) de Gary Howard. Al reflexionar sobre la dinámica de dominación social del “blanco”, sus implicaciones en el sistema escolar y los fracasados intentos por atender adecuadamente a los estudiantes minorizados, Howard afirma que “no podemos enseñar lo que no sabemos”, aludiendo a que el cuerpo docente –generalmente perteneciente a un grupo socioeconómico y étnico dominante[8] [https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftn8] - debe dejar de perpetuar su privilegio y la brecha de logros en sus aulas incorporando y validando el trasfondo sociocultural de todos sus estudiantes. No obstante, la pedagogía transformacionista es un reto y una necesidad para "todos los educadores, sea cual sea su identidad racial o cultural" (132).

Otro principio importante de la PCR es la adopción de una perspectiva constructivista. Ana María Villegas y Tamara Lucas, por ejemplo, subrayan este principio en su propuesta de una formación docente con sensibilidad cultural, basada explícitamente en los principios de justicia social. Apoyadas en su trabajo teórico y empírico, sostienen que los profesores deben “entender y abrazar perspectivas constructivistas de enseñanza y aprendizaje” (198). Por su parte, McKinley (citado en Howard), ha concluido que un factor clave en el trabajo efectivo con los estudiantes de minorías "es la voluntad y la capacidad de los docentes para emplear un enfoque constructivista que utiliza el conocimiento personal y cultural de los estudiantes como base de la indagación en el aula" (132).

De esta manera, queda claro que los principios y prácticas que encierra la PCR son la manifestación de una posición ética que los profesores asumen con el fin de transformar la enseñanza tradicional en una cultural y socialmente relevante y sensible. Parafraseando a Irvine, sintetizo señalando que los profesores en formación y en servicio deben re-conceptualizar su rol para llegar a ser pedagogos social y culturalmente competentes y sensibles, reformadores sistémicos, miembros de comunidades que acogen a sus estudiantes, profesionales reflexivos e investigadores, especialistas en el conocimiento pedagógico de sus contenidos disciplinarios, y educadores anti-racistas.

Hasta aquí he expuesto definiciones y principios de la PCR que considero los más sobresalientes en la literatura reciente. Claramente, algunos de ellos se superponen mientras que otros difieren ligeramente según el acercamiento de cada autor. Además, algunos abarcan menos elementos que otros por lo que pueden ser subsumidos. En consecuencia, en lo que sigue hago una selección de los principios que considero claves para la relevancia sociocultural, la calidad y la equidad en el sistema escolar chileno. Éstos deben traducirse en prácticas pedagógicas situadas, en atenta consideración de la especificidad cada contexto de enseñanza y aprendizaje.

Principios y prácticas para una pedagogía culturalmente relevante en Chile

La PCR es un continuum por lo que mi clasificación y selección de sus principios responde a propósitos analíticos y de operacionalización. En ese sentido, ciertas prácticas derivadas de ellos necesariamente se superponen. Aclarado aquello,

selección cinco principios de la PCR que considero claves de entre todos los mencionados anteriormente. A saber: *el cuidado* (Gay), *la adopción de perspectivas constructivistas* (Villegas y Lucas), *el logro académico*, *la competencia cultural* y *la conciencia sociopolítica* (Ladson-Billings). Son principios que considero universales a la vez que adecuados y relevantes.

Estos principios se emparentan con la tradición teórica y pedagógica de Chile, a la vez que conectan con su contexto social y cultural. Por una parte, son pertinentes en tanto se inscriben dentro de la teoría sociocultural, del enfoque constructivista y de la pedagogía crítica que han estado presentes, con diversos énfasis, en diversos programas de formación docente y de desarrollo profesional chilenos. Por otra, son adecuados para todo trabajo pedagógico que pretenda hacer frente -dentro y fuera del aula- a la profundización de la desigualdad y la segregación del sistema educativo chileno. A continuación, profundizo en ellos, reviso sus principales características y sugiero prácticas sustentadas en reciente investigación teórica y empírica.

El cuidado (Caring)

Este principio alude a la importancia de establecer sólidas relaciones con los estudiantes, tanto en lo personal como en lo académico. Los profesores que ejercen el auténtico cuidado "se involucran en la vida de los estudiantes; asumen la enseñanza y el aprendizaje como un trabajo holístico; [y]... siempre colocan a los estudiantes en ambientes de aprendizaje y relaciones que irradian la inequívoca confianza en sus potencialidades" (Gay 52). El cuidado es multidimensional y estimula el esfuerzo y el logro de los estudiantes. Esto implica que los profesores no sólo son cultural y emocionalmente sensibles, sino que también son "cálidamente exigentes al supervisar el trabajo académico [asegurando que] todos los estudiantes sean responsables de un alto esfuerzo y desempeño" (75).

Esta descripción del cuidado implica que el establecimiento de la relación es previo al aprendizaje. Los investigadores y los profesores de aula que practican la PCR son conscientes de que, con el fin de fomentar el logro académico, es necesario construir primero fuertes vínculos con sus alumnos. En un reciente estudio que realicé en dos escuelas (*middle school*) del área urbana de Seattle, con población estudiantil muy diversa, tuve acceso directo a las prácticas y los discursos de profesores de Lenguaje (*Language Arts*) que ejemplifican este principio. Estos profesores

"construyen buenas relaciones con los estudiantes tanto a través de la preocupación por sus vidas como por exigirles responsabilidad en su trabajo académico. En su práctica docente, las buenas relaciones profesor-estudiante son el fundamento sobre lo que todo lo demás se construye. Académicamente, se aseguran de que cada estudiante sepa que se tienen altas expectativas en él o ella; a nivel personal, los profesores son cercanos pero estrictos, estableciendo reglas y expectativas claras de comportamiento" (Peña 49).

Otra fuente de evidencia empírica se encuentra en la investigación sobre la experiencia de los estudiantes latinos en los EE.UU. realizado por Ángela Valenzuela. Allí se asocia el *cuidado auténtico* con la concepción latina de *educación* que, a diferencia de la noción estadounidense, incorpora una perspectiva de confianza, de respeto y de relaciones recíprocas entre los estudiantes y los profesores como piedras angulares de todo aprendizaje. Villegas e Irvine, por su parte, citan los hallazgos en torno a estudiantes latinos que logran mejores resultados académicos y experiencias escolares cuando son expuestos a la pedagogía del cuidado (*pedagogy of caring*) por parte de sus profesores.

Más allá de la asociación con la idiosincrasia latina, resulta evidente que la pedagogía del cuidado es apropiada especialmente en aquellos contextos donde se atiende a estudiantes *minorizados* (ej. escuelas y liceos subvencionados en Chile) y, por lo tanto, debe ser parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, no debe interpretarse erróneamente como el cultivo de meras relaciones afectivas. Como señalé antes, el cuidado implica no sólo una dimensión emocional, sino también intelectual, de fe en las potencialidades de los estudiantes, de accionar ético, y de responsabilidad por los logros académicos.

En la literatura de la PCR se recomiendan prácticas que constituyen rasgos esenciales del perfil de los profesores que ejercen el cuidado auténtico. De entre las prácticas genéricas señaladas por Shade, Kelly y Oberg, destaco las siguientes a ser cultivadas y situadas por los y las docente en formación y en servicio que atienden a estudiantes minorizados:

- validar (afirmar) a sus estudiantes en sus conexiones culturales (contexto);
- ser personalmente atrayente y hospitalario en el trato;
- crear espacios físicos acogedores en el aula; y
- gestionar el aula de manera firme, consistente y amorosa.

Por último, también destaco algunas de las características que, según Gay, constituyen el perfil de sensibilidad cultural de los profesores que ejercen el cuidado:

- responder a sus necesidades de amistad, autoestima, autonomía, auto-conocimiento, competencia social, identidad personal, crecimiento intelectual y rendimiento académico;
- ser confidentes en lo académico, lo social y lo personal; defensores de sus intereses, facilitadores y fuente de recursos;
- saber y aceptar que la responsabilidad por los estudiantes va más allá de la jornada escolar y sus parámetros institucionales;
- permitirles ser abiertos y flexibles para expresar sus pensamientos, sentimientos y emociones, además de ser receptivos a nuevas ideas e información;
- ser académicamente exigentes, pero personalmente apoyadores y desafiantes; y,
- reconocer las diferencias sociales, culturales, étnicas, raciales, lingüísticas e individuales entre los estudiantes, sin juicios peyorativos (51-52).

Estas prácticas conectan a los profesores con estudiantes que históricamente no han sido atendidos adecuadamente por el sistema educativo. En efecto, están aquellos estudiantes que, gracias a su capital cultural o experiencias escolares positivas, llegan a la escuela listos para aprender y se adaptan con cierta facilidad. Sin embargo, muchos otros no cuentan con ese capital ni esas experiencias, por lo cual primero necesitan ser acogidos con el cuidado necesario. En ese sentido, las estrategias de enseñanza por sí solas no son suficientes; es necesario que, a través de prácticas social y culturalmente sensibles, ellos sean impulsados a aprender y a verse a sí mismos como competentes.

Adopción de perspectivas constructivistas

Abrazar un enfoque constructivista de la enseñanza y el aprendizaje implica que los docentes no son meros dadores de información y gestores de la conducta. Por el contrario, son mediadores entre sus estudiantes y los contenidos culturales, de tal manera que los estudiantes conectan con éxito la nueva información con sus conocimientos previos. Adoptar una

perspectiva constructivista significa que los estudiantes son considerados constructores de sentido y que sus trasfondos culturales son altamente valorados. En ese sentido, el proceso de enseñanza y aprendizaje es genuinamente guiado por principios de justicia social.

Un ejemplo de la adopción de una perspectiva constructivista orientada a la justicia social se encuentra en el concepto de *fondos de conocimiento* (*funds of knowledge*) expuesto por Moll y González. En su trabajo ilustran cómo los profesores pueden transformar el trasfondo sociocultural de los estudiantes en un recurso pedagógico, conectando sus vidas con el proceso de aprendizaje en la escuela. Se ha encontrado evidencia empírica de fondos de conocimiento específicos en los saberes del negocio familiar (ej. familias de comerciantes, ferias, etc.), en el conocimiento técnico y/o profesional (ej. familias con educación post-secundaria no universitaria), o en la experiencia de aprender un segundo idioma o nuevo vocabulario en el caso de los inmigrantes. A su juicio, cada intercambio de información o de recursos al interior de la familia involucra un *componente didáctico* y es parte de la actividad de intercambio que constituye una *pedagogía del hogar* (Moll y González 711-712).

La propuesta teórica y práctica de los *fondos de conocimiento* muestra un carácter universal con implicaciones pedagógicas evidentes para los docentes que adoptan un enfoque constructivista. En concreto, pueden desarrollar una enseñanza nutrida por los antecedentes culturales de los estudiantes, trascender las paredes del aula y planificar clases basadas en el conocimiento que traen de sus hogares. Asimismo, pueden utilizar diferentes tipos de fuentes literarias para leer o escribir, y promover la participación de los padres y otros miembros de la comunidad como recursos intelectuales. Así, la propuesta de los *fondos de conocimiento* ayuda a los profesores a comprender las prácticas sociales utilizando nuevas herramientas teóricas, desarrollando una perspectiva teórica sobre cómo las familias generan y comunican conocimiento. De esta manera, pueden derribar la visión deficitaria^[9] [https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftn9] de que los hogares de estrato socioeconómico bajo carecen de conocimientos y experiencias valiosas.

Desde hace décadas, existe proximidad de los educadores chilenos con la teoría constructivista. Autores clásicos como Lev Vygotsky, Jean Piaget, Jerome Bruner, David Ausubel, y Michael Cole, entre otros, son familiares gracias a numerosas traducciones al español visitadas frecuentemente en los cursos de formación y perfeccionamiento. Sin embargo, el enfoque constructivista y la teoría sociocultural –a menudo estudiados en cursos de teoría del aprendizaje– deben dejar de ser mera base teórica para convertirse en práctica concreta y cotidiana de los profesores, especialmente quienes atienden a una población estudiantil crecientemente diversa y desfavorecida.

Logro académico

Para evitar una mala interpretación centrada sólo en resultados cuantitativos (ej. pruebas estandarizadas), Ladson-Billings describe este principio como sinónimo de aprendizaje. Adherir al principio de logro académico implica poseer altas expectativas en los estudiantes y llevar a cabo el andamiaje de su proceso cognitivo. Guiados por este principio, y teniendo presente el principio de cuidado, los profesores no pierden de vista los aspectos afectivos y de comportamiento. Sin embargo, el foco se ubica en el cultivo de la vida académica e intelectual de los estudiantes porque la autoestima y el autocontrol de éstos son producto de la participación en el trabajo académico dentro y fuera del aula.

En su clásico libro *The Dreamkeepers*, Ladson-Billings documentó cómo los profesores ponen en práctica este principio. Primero, estudió a profesores de lengua inglesa (*Language Arts*) que trabajan exitosamente con estudiantes afroamericanos, encontrando que estos docentes: ayudan a los estudiantes desventajados a convertirse en líderes intelectuales en el aula, involucran a los estudiantes en una comunidad de aprendizaje en lugar enseñarles de manera aislada e inconexa, hacen de la vida real de los estudiantes parte del currículo oficial, y transforman las concepciones curriculares tradicionales.

Luego, en el caso de los profesores de matemáticas, encontró que cuando los estudiantes fueron tratados como competentes, ellos demostraron competencia en la asignatura en que siempre se suponían deficientes. Del mismo modo, cuando los profesores facilitaron el andamiaje educativo, los alumnos pudieron pasar de lo que sabían a lo que necesitaban saber en términos de operaciones y pensamiento matemático. En suma, los profesores efectivos demostraron un profundo conocimiento de sí mismos (habilidad y voluntad de transformar sus prácticas), de sus estudiantes y del contenido.

En contextos fuera de los Estados Unidos, se han reportado una serie de hallazgos que respaldan la universalidad del principio de logro académico. Morrison, Robbins y Rose recolectaron 45 estudios de países como Australia, Canadá, India y Papua Nueva Guinea encontrando que muchas de las prácticas identificadas son congruentes con el principio expuesto por Ladson-Billings. Poniendo el énfasis en aquellas prácticas que abordan directamente el trabajo académico de los estudiantes, las prácticas referidas al principio de logro académico son: modelamiento[10] [https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftn10], andamiaje, clarificación del curriculum exigente, uso de las fortalezas de los estudiantes como punto de partida de la enseñanza, compromiso y toma de responsabilidad personal en el éxito de los estudiantes, creación y fomento de un ambiente de cooperación, y altas expectativas a nivel de comportamiento (Morrison et al 435-437).

Por su parte, entre grupos de prácticas para construir comunidades de aprendizaje culturalmente sensibles, Shade, Kelly y Oberg destacan el “reforzamiento de los estudiantes para su desarrollo académico, adaptación de la enseñanza a las diferencias culturales y de estilo de aprendizaje de los estudiantes y la creación de oportunidades para el trabajo individual y cooperativo” (57). Estas prácticas llaman a los profesores a reforzar su confianza en las capacidades intelectuales de los estudiantes, a transformar su enseñanza para acoger diversos estilos cognitivos y a respetar los aspectos colectivos e individuales del trabajo académico de sus estudiantes.

Competencia cultural

Además de profundizar en este principio, en esta sección aludo a aspectos generales de la diversidad cultural de Chile a tener en cuenta para la potencial adopción de la PCR. La competencia cultural se puede describir como la voluntad y la capacidad de los profesores de conectar con los estudiantes y sus diferencias, ya sean culturales, raciales, étnicas, de clase social, de origen familiar, etc. Las actitudes, creencias, acciones y enseñanza de los docentes reflejan su capacidad para adaptar y crear currículum basándose en los conocimientos previos de sus estudiantes, y estableciendo relaciones con ellos y sus comunidades y familias.

Los profesores culturalmente competentes logran que, en consideración de todas sus diferencias, la mayor parte de sus estudiantes tengan logros de nivel superior y se involucren más a menudo en un nivel de pensamiento profundo, sin renunciar a lo que son. La competencia cultural constituye un principio abarcador que puede engendrar una serie de

prácticas pedagógicas situadas, aplicables en distintos contextos por docentes que atienden a estudiantes diversos. En las aulas chilenas, por ejemplo, es imperativo contar con más profesores culturalmente competentes, particularmente en las grandes zonas urbanas llenas de estudiantes minorizados debido a su clase social, etnia y/o estatus de inmigración reciente. Aunque Chile no presente el nivel de diversidad étnica o racial ni las tasas de inmigración de otros países, es innegablemente un país multiétnico y multicultural. En términos geográficos, la población se distribuye a lo largo de miles de kilómetros con sus propias particularidades culturales. Una mayoría mestiza coexiste con pueblos originarios e inmigrantes antiguos y recientes en proporciones que varían de acuerdo a la zona. En efecto, los censos de 1992, 2002 y 2012[11] [https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftn11] han mostrado un aumento de la población que se considera indígena. El aumento en el número de grupos étnicos considerados en los tres últimos censos ha permitido tener un conocimiento más preciso. En 2002, por ejemplo, el censo reportó que el 4,6% de la población se consideraba indígenas, mientras que los datos preliminares del 2012 arrojaron un 147% de incremento, indicando que 11,1% declaró ser parte de uno de los 11 grupos étnicos (ver INE, 1993, 2002 y PULSO, 2012).

Como es sabido, los Mapuche son el pueblo originario más importante, constituyendo aproximadamente el 85% de la población indígena en Chile. Y aunque un número importante continúa viviendo en la zona de la Araucanía, hoy la mayoría de los que se consideran Mapuche viven en la zona urbana de Santiago. En consecuencia, miles de niños y jóvenes Mapuche junto a otros estudiantes de minorías (o minorizados) asisten a las escuelas y liceos urbanos, donde los profesores no están bien preparados para atender sus necesidades específicas (ver, Fernández, 2005; MINEDUC, 2011; UNICEF, 2011).

Por su parte, la población inmigrante se ha duplicado en los años recientes, pasando de 184.464 en el año 2002 a 339.536 una década más tarde. Según datos oficiales, del total de inmigrantes, 30,52% provienen de Perú; 16,79% de Argentina; 8,07% de Colombia; 7,41% de Bolivia; y 4,82% de Ecuador. La población inmigrante proveniente del Perú ha aumentado aceleradamente en los últimos años y sus hijos en edad escolar representan un importante reto para el sistema escolar chileno que se caracteriza por la segregación según nivel socioeconómico. Es decir, además del factor étnico-cultural, muchos niños inmigrantes sufren la segregación propia de vivir en la pobreza.

Para abordar las diferencias económicas, sociales y culturales, los profesores chilenos necesitan construir un saber docente informado por el principio de la competencia cultural y así poner en acto diversas prácticas culturalmente sensibles. Algunos ejemplos de prácticas que llevan este principio al aula son indicados por Morrison et al, quienes destacan: el rediseño del currículo prescrito, construir aprendizaje sobre los *fondos de conocimientos* de los estudiantes, y favorecer relaciones efectivas entre la escuela y las comunidades (437-441). Dicho de otro modo, es indispensable adaptar los contenidos atendiendo a las necesidades de los estudiantes y sus contextos, hacer de sus experiencias personales y familiares una fuente de recursos pedagógicos, y formar y perfeccionar a los profesores en conexión con las comunidades de base o contextos reales donde sus estudiantes viven (ej. barrios, centros culturales, clubes, juntas de vecinos, etc.).

Conciencia sociopolítica

Al igual que en la sección anterior, aquí también profundizo en la descripción del principio y me refiero al contexto chileno para ilustrar cómo tal principio puede ser traducido a la práctica. Ladson-Billings señala que la tarea de los profesores es "ayudar a los estudiantes a usar las distintas habilidades que aprenden para comprender mejor y criticar su posición social y su contexto" (Ladson-Billings, *Yes, but how we do it?* 37). Esta caracterización empalma con las características de

empoderamiento, transformación, y emancipación de la PCR descritas por Gay. En breve, este principio enfatiza el componente de pedagogía crítica, animando a los profesores a cultivar la conciencia crítica de sus estudiantes con respecto a las relaciones de poder y la opresión.

Por cierto, la adopción del principio de conciencia sociopolítica encuentra en Chile tierra fértil debido a una tradición teórica latinoamericana difundida por décadas. Paulo Freire constituye el principal referente y sus obras en español [12] [https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftn12] se han difundido ampliamente en Chile debido a su cercana relación con este país, entre otras razones, por su trabajo en la alfabetización de adultos. Además, aunque de origen norteamericano, otros autores de la pedagogía crítica tales como Henry Giroux, Peter McLaren y Michael Apple también se han traducido al español y son referentes obligados de la perspectiva crítica.

Sin embargo, existen barreras ideológicas y de política educativa para la promoción y adopción efectiva de este principio. La implementación de políticas de orientación neoliberal (ej. sistema de *voucher*, financiamiento compartido) y el sesgo por las pruebas estandarizadas como el único indicador de calidad ha desembocado en un sistema escolar vergonzosamente desigual y segregado, difícil de contrarrestar en la práctica cotidiana. Si bien es cierto que la mantención de este enfoque pro-mercado significa un gran obstáculo, al mismo tiempo plantea una tarea urgente para los promotores de la PCR y su enfoque crítico.

Lo imperativo de la adopción del principio de conciencia sociopolítica se hizo aún más explícito a partir del movimiento estudiantil, y luego social, por la educación pública, gratuita y de calidad, el cuál alcanzó su punto más efervescente en 2011. Más tarde, Chile ha visto la repetición de las protestas, marchas y tomas, a la espera de soluciones políticas concretas. Este movimiento social por la educación pública es visto como contra-hegemónico y con proyecciones políticas (Nuñez 69), siendo esperable que tenga un correlato en la investigación, en la teoría y, especialmente, en las prácticas en el aula. Los programas de formación inicial y de perfeccionamiento, por ejemplo, debieran ser espacios privilegiados para el desarrollo de la conciencia sociopolítica de los educadores.

Finalmente, para traducir este principio en grupos o categorías de prácticas pedagógicas, subrayo las siguientes: alfabetizar/educar de manera crítica (*critical literacy*), involucrar a los estudiantes en el trabajo por la justicia social, hacer explícita las dinámicas de poder de la sociedad y compartir el poder en la sala de clases (Morrison et al 441-443). Sin duda, estas prácticas son pertinentes para Chile donde muchos de nuestros niños y jóvenes siguen siendo minorizados, perpetuando la lógica de “buena educación para los ricos y mala para los pobres”.

Adaptaciones necesarias para responder congruentemente

En general, los principios de cuidado, de adopción de una perspectiva constructivista, y de logro académico pueden ser considerados de más fácil implementación por razones culturales, teóricas y pedagógicas. Por su parte, aunque son éticamente urgentes, los principios de competencia cultural y de conciencia sociopolítica enfrentan más obstáculos y necesitan adaptaciones por razones curriculares, de formulación de políticas e institucionales inherentes al contexto chileno. A continuación me concentro en estas adaptaciones.

El principio de competencia cultural requiere de profesores capaces de conectar con los estudiantes a través de las diferencias raciales, étnicas y lingüísticas, entre otros factores de diversidad. En los EE.UU. -contexto donde la mayor parte de esta teoría ha sido desarrollada- las principales preocupaciones dicen relación con la creciente diversidad racial y lingüística. Sin embargo, en el caso de Chile, el desarrollo de la competencia cultural debería poner énfasis en los conceptos de clase social y etnia, sin descuidar los aspectos lingüísticos y raciales, presentes en menor escala.

En términos de la preparación de docentes intencionada hacia el trabajo con estudiantes menos favorecidos, una adaptación clave de este principio consistiría en priorizar los conocimientos, actitudes, creencias, acciones y estrategias de enseñanza que se nutren de (1) la cultura popular (cultura poblacional, cultura juvenil, etc.), (2) los saberes de diversos grupos étnicos (pueblos originarios y sus lenguas), y (3) la creciente población inmigrante, siempre en función de las comunidades donde tales docentes deben servir. Por ejemplo, los programas de formación enriquecerían su currículum al utilizar la producción académica -fundacional y reciente- sobre temas de juventud tales como tribus urbanas, juventud marginal, juventud y política y educación popular[13] [https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftn13], los cuales debieran ser esenciales en la preparación de profesores culturalmente competentes y sensibles.

En términos de la naturaleza multiétnica y multicultural de Chile, existen esfuerzos de iniciativa gubernamental con foco en la educación de estudiantes indígenas, pero son aún incipientes. Varios estudios han identificado problemas en la recientemente implementada Educación Intercultural y Bilingüe[14] [https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftn14]. Uno de los problemas es la insuficiente -y a veces inapropiada- preparación de los docentes que trabajan en escuelas interculturales y bilingües. Por tanto, más programas de formación inicial y perfeccionamiento debieran asumir la responsabilidad de educar profesores culturalmente competentes que luego enseñarán en establecimientos con población indígena, labor que no corresponde confinar sólo a programas orientados a las comunidades rurales.

Estudios especializados en las últimas décadas[15] [https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftn15] han constatado, por ejemplo, que la inclusión de la lengua indígena en el aula tiene resultados positivos en los estudiantes indígenas. Especialistas en educación para la diversidad han propuesto intensamente que la preparación de profesores -tanto indígenas como no indígenas- debe incorporar los aspectos políticos, sociales y culturales en torno a la educación de estudiantes indígenas e incluir el conocimiento experiencial dentro de sus comunidades. De igual manera, los programas de formación están llamados a asumir esas recomendaciones cuando se trata de la educación de estudiantes inmigrantes.

Con respecto al principio conciencia sociopolítica, mi propuesta de adaptación se refiere particularmente a cómo la formación docente puede encarnar de mejor manera dicho principio, en especial aquellos programas que proclaman su preferencia por el fortalecimiento de la educación pública y la preparación para la diversidad y la justicia social. En concreto, sugiero la implementación de experiencias de campo en diversos espacios sociales y culturales en comunidades de base. Un ejemplo de esta propuesta de formación docente situada se encuentra en la Universidad de Washington[16] [https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftn16] cuyo programa contempla una práctica de inmersión en la comunidad local. Elementos programáticos tales como *community-based practicum experience* responden a un compromiso explícito de la universidad con las comunidades específicas a las que se espera servir.

Las experiencias comunitarias (inter-sociales o inter-culturales) en la formación docente también pueden incluir actividades tales como el *aprendizaje servicio* y la *inmersión cultural*[17] [https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftn17]. El *aprendizaje servicio* –que ha sido implementado en algunas universidades chilenas[18] [https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftn18] - permitiría que los profesores en formación trabajen con niños, jóvenes y adultos y aprendan de ellos en actividades que son valiosas para la comunidad local. La modalidad *inmersión cultural*, por su parte, emerge como un complemento esencial para mejorar la preparación convencional, permitiendo que los profesores en formación accedan a experiencias culturales que les ayuden a aventurarse fuera de su “zona segura” y transformen/enriquezcan su comprensión del otro. Así, podrían emprender el proceso de aprender a enseñar al mismo tiempo que se sumergen en la vida y cultura de los estudiantes con los que se espera que trabajen en el futuro.

A través de estas experiencias de campo, iluminadas por principios de justicia social y de orientación a la comunidad, los programas de formación inicial pueden consolidar una incipiente conciencia sociopolítica que muchos estudiantes de pedagogía traen al ingresar a ellos. Dichas experiencias los hace valorar y acceder al conocimiento de la comunidad, el cual actúa como mediador entre la universidad y la comunidad local, fomentando relaciones más democráticas y no meramente utilitarias. Parafraseando a Zeichner y Payne, este tipo de innovación en la formación docente promovería una ética de colaboración que, en lugar de excluir, reconoce que el saber de la comunidad cuenta y es bienvenido en la preparación de nuevos profesores.

Es esperable, entonces, que los programas de formación docente en Chile sean cada vez más sensibles y congruentes con la población estudiantil a la que deben atender. Desafortunadamente, muchos programas declaran preparar para todos los contextos, con lo cual arriesgan preparar para ninguno, sin asumir compromisos con comunidades concretas. Con esta falta de foco, los programas de formación también arriesgan un vacío de conocimiento con respecto a los saberes, creencias, actitudes y disposiciones que los profesores en formación traen, modifican o mantienen con respecto a los estudiantes minorizados y sus contextos.

Conclusión

He descrito la PCR en el marco de la educación multicultural y a través de un conjunto de principios, dentro de los cuales destacué *el cuidado, la adopción de un enfoque constructivista, el logro académico, la competencia cultural y la conciencia sociopolítica*. De éstos se derivan diferentes categorías o grupos de prácticas pedagógicas que ayudan a los estudiantes minorizados a tener éxito académico y a asumirse como miembros activos y reflexivos de su sociedad. En consecuencia, al poner en práctica la PCR, los profesores pueden colaborar en la superación de las desigualdades y la segregación desde dentro del aula.

Atendiendo a la investigación internacional, he postulado que las definiciones, principios y prácticas derivadas de la PCR son universales y transferibles, independientemente de dónde se formularon inicialmente. Me ha guiado la intención de colaborar en la propagación de miradas teóricas que traspasen fronteras geopolíticas, resaltando la necesidad, conveniencia y posibilidades de una *pedagogía de la equidad* con énfasis en lo cultural y lo social. En ese sentido, las

secciones precedentes constituyen un esfuerzo de comprensión, al mismo tiempo que un llamado a la aplicación situada, y no mecánica, en el contexto chileno.

Por cierto, este trabajo no presenta una lista exhaustiva de estrategias, técnicas o recetas pedagógicas. Al contrario, su objetivo es ofrecer un cuerpo coherente de principios y prácticas que pueden enriquecer la preparación de profesores en formación y en servicio, beneficiando luego a niños y jóvenes de contextos específicos. Es allí, tanto en los programas de formación como en las escuelas y liceos concretos, donde las prácticas genéricas de la PCR deben encarnarse creativamente para la concreción didáctica en las disciplinas específicas, esta vez con énfasis en la sensibilidad social y cultural.

Para finalizar, insisto en mi convicción de que la PCR encierra la posibilidad cierta de ayudar a reducir las desigualdad. Su potencial transformador radica principalmente en su hacer frente a los factores que frecuentemente están a la bases de las inequidades. Si sus principios y prácticas fueran troncales (no accesorios) en la formación docente, los niños y jóvenes de grupos minorizados serían mejor atendidos, y la sociedad entera vería los frutos del ejercicio de una pedagogía acogedora de la diversidad y promotora de la justicia social.

Bibliografía

1. Aguilera, Oscar. “Los estudios de juventud en Chile: Coordenadas para un Estado del Arte”, *Última Década* 31 (2009): 109-127.
2. Agurto, Irene; De la Maza, Gonzalo; Canales, Manuel; Brodsky, Roberto; Marcel, Mario. *Juventud chilena: Razones y subversiones*. Santiago de Chile: ECO, 1985.
3. Banks, James. “Multicultural education: Characteristics and goals”. *Multicultural education: [https://www.blogger.com/null] Issues and perspectives*. Hoboken, NJ: Wiley, 2010. 3-30.
4. _____ “Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice”. *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey Bass, 2004. 3-29.
5. Banks, James A.; Banks, Cherry A. M. *Multicultural education: Issues and perspectives*. Hoboken, N.J: Wiley, 2010.
6. Banks, James A.; Park, Caryn. “Race, ethnicity and education: The search for explanations”. *The Sage handbook of race and ethnic studies*. London & Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc., 2010. 382-414.
7. Bennett, Christine. “Genres of Research in Multicultural Education”. *Review of Educational Research* 71/2 (2001): 171-217.
8. Boyle-Baise, Marylinne; McIntyre, D. John. “What kind of experience? Preparing teachers in PDS or community settings”. *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*. New York: Routledge, 2008. 307-329.
9. Campos, Javier; Montecinos, Carmen; González, Álvaro. *Mejoramiento escolar en acción*. Valparaíso: Centro de Investigación Avanzada en Educación, 2011.
10. Cochran-Smith, Marilyn. *Walking the road: Race, diversity, and social justice in teacher education*. New York: Teachers College Press, 2004.
11. Contreras, Rodrigo. “Las imágenes del paraíso: juventud popular, liberalismo y sociabilidad en Chile”. *Última Década* 16 (2002): 157-179.

12. Duarte, Klaudio. *Juventud popular: El rollo entre ser lo que queremos o ser lo que nos imponen*. Santiago de Chile: LOM Ediciones, 1994.
13. _____ “Trayectorias en la construcción de una sociología de lo juvenil en Chile”. *Persona y Sociedad* 19/3 (2005): 163-182.
14. Fernández, Francisca. “El currículum en la educación intercultural bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación”. *Cuadernos Interculturales* 3/4 (2005): 7-25.
15. Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Siglo XXI, 1969.
16. Freire, Paulo. *Concientización. Teoría y práctica de la Liberación*. Buenos Aires: Búsqueda, 1974.
17. Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI, 1975.
18. García-Huidobro, Eduardo. “Desigualdad educativa y segmentación en el sistema escolar chileno”. *Pensamiento Educativo* 40/1 (2007): 65-85.
19. Gay, Geneva. *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press, 2010.
20. Hornberger, Nancy. “Creating successful learning contexts for bilingual literacy”. *Teachers College Record* 92/2 (1990): 212–229.
21. Howard, Gary R. *We can't teach what we don't know: White teachers, multiracial schools*. New York: Teachers College Press, 2006.
22. Instituto Nacional de Estadísticas. *Resultados oficiales censo de población 1992: Población total país, regiones, comunas, por sexo y edad*. Santiago, Chile: INE, 1993.
23. _____ *Censo 2002: resultados*. Santiago de Chile: INE, 2002.
24. Irvine, Jacqueline J. *Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye*. New York: Teachers College Press, 2003.
25. Irvine, Jacqueline J.; Armento, Beverly. *Culturally responsive teaching: Lesson planning for elementary and middle grades*. Boston: McGraw-Hill, 2001.
26. Ladson-Billings, Gloria. *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass Publishers, 2009.
27. _____ “Yes, but how we do it?” *White teachers, diverse classrooms: A guide to building inclusive schools, promoting high expectations, and eliminating racism*. Sterling, VA: Stylus Pub, 2006. 29-42.
28. _____ “Preparing Teachers for Diversity: Historical Perspectives, Current Trends, and Future Directions”. *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999). 86-123.
29. _____ “Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy”. *American Educational Research Journal* 32/3 (1995): 465-491.
30. López, Luis Enrique. “Top-down and bottom up: counterpoised vision of Bilingual Intercultural Education in Latin America”. *Can schools save indigenous languages? Policy and practice on four continents*. Basingstoke [England]: Palgrave Macmillan, 2008. 42-65.
31. Matus, Christian. “Tribus urbanas: entre ritos y consumos. El caso de la discoteque Blondie”. *Última Década* 13 (2000): 97-120.
32. McDonald, Morva; Tyson, Kersti; Brayko, Kate; Bowman, Michael; Delpport, John; Shimomura, Fuyu. “Innovation and Impact in Teacher Education: Community-Based Organizations as Field Placements for Preservice Teachers”.

- Teachers College Record* 113/8 (2011): 1668-1700.
33. MINEDUC. “Estudio sobre la implementación de la educación intercultural bilingüe” 2011. MINEDUC. 30 de Abril de 2012. <http://www.mineduc.cl/> [<http://www.mineduc.cl/>]
34. Moll, Luis C.; Gonzalez, Norma. “Engaging life: A funds-of-knowledge approach to multicultural education”. *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey Bass, 2004. 699- 715.
35. Morrison, Kristan A.; Robbins, Holly H.; Rose, Dana G. “Operationalizing Culturally Relevant Pedagogy: A Synthesis of Classroom-Based Research”. *Equity & Excellence in Education* 41/4 (2008): 433-452.
36. Nieto, Sonia. *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*. Boston, MA: Allyn and Bacon, 2004.
37. Núñez, Daniel. “Proyecciones políticas del movimiento social por la educación en Chile”. *OSAL-CLACSO* 31 (2012): 61-70.
38. OECD. *Society at a Glance*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011.
39. Peña, César. (2013). *Context as Content: How Knowledge of Context Transforms Teaching in Underprivileged and Culturally Diverse Settings*. Artículo presentado en la conferencia anual de la American Education Research Association (AERA), San Francisco, United States of America.
40. PULSO. “Censo: Población indígena de Chile aumentó 147% en los últimos diez años y llega a 1,71 millones de personas” 2013. Pulso. 30 de Abril de 2013 <http://www.pulso.cl> [<http://www.pulso.cl>]
41. Reid, Carol. *Negotiating Racialized Identities. Indigenous Teacher Education in Australia and Canada*. Australia: Common ground, 2004.
42. Sandoval, Mario. *Jóvenes del siglo XXI: sujetos y actores en una sociedad en cambio*. Santiago: UCSH, 2002.
43. Santos, Miguel; Nieto, Sonia. “Multicultural/Intercultural Teacher Education in Two Contexts: Lessons from the United States and Spain”. *Teaching and Teacher Education* 16/4 (2000): 413-427.
44. Senado de la República de Chile. “Retrato de la desigualdad en Chile” 2012. SENADO. 30 de Abril de 2013. <http://www.bcn.cl> [<http://www.bcn.cl>]
45. Shade, Barbara J.; Kelly, Cynthia A.; Oberg, Mary. *Creating culturally responsive classrooms*. Washington, DC: American Psychological Association, 1997.
46. Shields, Carolyn; Bishop, Russell; Mazawi, André E. *Pathologizing practices: the impact of deficit thinking on education*. New York: Peter Lang, 2005.
47. Sleeter, Christine. “El contexto político de la educación multicultural en los Estados Unidos”. *Cuadernos Interculturales* 2/3 (2004): 9-22.
48. _____. *Professional Development for Culturally Responsive and Relationship-based Pedagogy*. New York: Peter Lang, 2011.
49. Sleeter, Christine; Grant, Carl. “Educación que es Multicultural y Reconstructivista Social”. *Educación Multicultural. Práctica de la equidad y diversidad para un mundo que demanda esperanza*. Talca-Temuco: Universidad de La Frontera, 2011. 43-72.
50. _____. *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class and Gender*. Hoboken, N.J.: Wiley, 2003.
51. Sleeter, Christine; Soriano, Encarnación. *Building solidarity across communities of difference in education: International perspectives*. New York: Teachers College Press, 2012.

52. UNICEF Latinoamérica y Ministerio de Desarrollo Social Chile. "Incluir, sumar y escuchar. Infancia y adolescencia indígena" 2011. UNICEF. 30 de Abril de 2012. <http://www.unicef.cl> [<http://www.unicef.cl/>]
53. Valenzuela, Angela. *Subtractive schooling: U.S.-Mexican youth and the politics of caring*. Albany: State University of New York Press, 1999.
54. Villegas, Ana María. *Culturally responsive teaching for the 1990s and beyond*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education, 1991.
55. Villegas, Ana María; Lucas, Tamara. *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. Albany: State University of New York Press., 2002.
56. Williamson, Guillermo; Montecinos, Carmen. *Educación Multicultural. Práctica de la equidad y diversidad para un mundo que demanda esperanza*. Talca-Temuco: Universidad de La Frontera, 2011.
57. Zeichner, Kenneth; Melnick, Susan. "The Role of Community Field Experiences in Preparing Teachers for Cultural Diversity". *Currents of reform in preservice teacher education*. New York: Teachers College Press, 1996. 176-196.
58. Zeichner, Kenneth; Payne, Katherine. "Democratizing knowledge in urban teacher education". *Moving teacher education into urban schools and communities: Prioritizing community strengths*. New York, NY: Routledge, 2013. 3-19.

[1] [https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftnref1] University of Washington, Seattle, WA, USA, 1-206-687-0617, cesarp@uw.edu [<mailto:cesarp@uw.edu>] - profedefilosofia@gmail.com [<mailto:profedefilosofia@gmail.com>]

[2] [https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftnref2] *Raza* refiere a los grupos humanos que tienen diferencias y similitudes en sus rasgos biológicos, los cuales son considerados socialmente significativos. En consecuencia, impulsan a la gente a tratar a otros de manera diferente a causa de dichos rasgos. *Etnia*, en cambio, refiere a las prácticas culturales, perspectivas y rasgos distintivos que diferencian a un grupo humano de otro. Es decir, el origen étnico es un patrimonio cultural compartido en el que se destacan la ascendencia, el sentido de la historia, la lengua y la religión. En consecuencia, las diferencias étnicas no se heredan, sino que se aprenden.

[3] [https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftnref3] Todas las citas de obras en inglés han sido traducidas por el autor de este ensayo.

[4] [https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftnref4] *Minorizados* se refiere a los estudiantes de color, de diferentes grupos étnicos, indígenas, nuevos inmigrantes cuyos padres tienen niveles relativamente bajos de escolaridad, los que viven en pobreza, y todos aquellos a los que se le atribuyen características de minoría y son tratados como si su posición y perspectiva fuera de menor valor (Shields, Bishop y Mazawi, 2005; Sleeter, 2011).

[5] [https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftnref5] Según Banks (2004), las cinco dimensiones de la educación multicultural son: content integration, knowledge construction process, prejudice reduction, equity pedagogy, y empowering school culture.

[6] [https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftnref6] Los términos más usados en inglés son *culturally relevant pedagogy* y *culturally responsive teaching*. Adjetivos como multicultural, responsable, congruente, apropiada y compatible, también se utilizan indistintamente en la literatura. En este ensayo, utilicé el acrónimo PCR aclarando que con él aludo a todos los matices expuestos.

[7] [\[https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftnref7\]](https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftnref7) El *andamiaje* refiere a las técnicas de enseñanza utilizadas para mover los estudiantes progresivamente hacia una comprensión cada vez más sólida y una mayor independencia en el proceso de aprendizaje. Como la metáfora del andamio lo sugiere, los profesores brindan niveles sucesivos de apoyo temporal para que sus estudiantes alcancen niveles más altos de comprensión y adquisición de habilidades que no serían capaces de lograr sin ayuda.

[8] [\[https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftnref8\]](https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftnref8) El símil en Chile y otros países son los profesores/as de clase media o media-alta que ejerce en escuelas de estratos socioeconómicos medio-bajo o bajos (contextos vulnerables) con los cuales tienen una brecha sociocultural y para los cuales no han sido preparados adecuadamente.

[9] [\[https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftnref9\]](https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftnref9) En inglés, *deficit model o deficit-based approaches*, es generalmente entendido como postura que considera al estudiante y/o su familia como el principal problema, sin considerar otros aspectos contextuales ni las prácticas de enseñanza en el aula.

[10] [\[https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftnref10\]](https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftnref10) El *modelamiento* es una estrategia de enseñanza en la que los profesores demuestran un nuevo concepto o enfoque del aprendizaje y los estudiantes aprenden mediante la observación. Es considerada una estrategia de enseñanza eficaz que permite a los estudiantes observar los procesos de pensamiento del profesor, quien los involucra en la imitación de comportamientos que fomentan el aprendizaje.

[11] [\[https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftnref11\]](https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftnref11) El Censo 2012 entregó información relevante en torno a este tema antes de ser declarado fallido y deshabilitado por fallas metodológicas. (Ver <http://www.gob.cl/2014/06/09/directora-del-ine-anuncio-que-se-hara-un-censo-abreviado-en-abril-de-2017/> y <http://www.censo.cl/> [\[http://www.censo.cl/\]](http://www.censo.cl/))

[12] [\[https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftnref12\]](https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftnref12) Por ejemplo, *La educación como práctica de la libertad* (1969), *Concientización. Teoría y práctica de la Liberación* (1974) y *Pedagogía del Oprimido* (1975).

[13] [\[https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftnref13\]](https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftnref13) Por ejemplo, Aguilera (2009); Agurto, Canales, Brodsky y Marcel (1985); Contreras (2002); Duarte, (1994, 2005); Matus (2000); Sandoval (2002).

[14] [\[https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftnref14\]](https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftnref14) Ver Fernández (2005); MINEDUC (2011); UNICEF (2011).

[15] [\[https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftnref15\]](https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftnref15) Ver Hornberger (1990); López (2008); Reid (2004); Zeichner y Melnick (1996).

[16] [\[https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftnref16\]](https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftnref16) Ver McDonald, Tyson, Brayko, Bowman, Delport, y Shimomura, (2011).

[17] [\[https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftnref17\]](https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftnref17) Ver Boyle-Baise y McIntyre (2008)



[18] [\[https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftnref18\]](https://www.blogger.com/blogger.g?blogID=260114052006106119#_ftnref18) Por ejemplo, U. Alberto Hurtado y P. U. Católica en diversas carreras del área social.

Publicado 10th March 2016 por Anonymous



Añadir un comentario

Introduce tu comentario...

 Comentar como: 

Avisarme