



ANIVERSARIO

ISSN 0798-1171

Depósito legal pp. 197402ZU34

Esta publicación científica en formato digital es continuidad de la revista impresa



REVISTA DE FILOSOFÍA

I. Repensando la Democracia: Desafíos en la Transformación Social Mundial

II. Ciencias de la Educación y Pensamiento Intercultural: Diálogos y Prospectivas

III. Bioética y Crisis Epistémica en Contextos de Pandemia

Centro de Estudios Filosóficos
"Adolfo García Díaz"
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad del Zulia
Maracaibo - Venezuela

Nº100
2022 - 1
Enero - Abril

Revista de Filosofía

Vol. 39, N°100, 2022-1, (Ene-Abr) pp. 211 - 222
Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela
ISSN: 0798-1171 / e-ISSN: 2477-9598

**Formación inicial docente: experiencia de práctica comunitaria
en contexto intercultural mapuche**

*Initial Teacher Training: Community Practice Experience
in an Intercultural Mapuche Context*

Jessica Andrea Bórquez Mella

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7954-5983>
Universidad Católica de Temuco - Chile
jeborquez@uct.cl

Joseline Anaís Sáez González

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8118-0039>
Universidad Católica de Temuco - Chile
jsaezgonz@gmail.com

Deysi Camila Hernández Burgos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0172-9333>
Universidad Católica de Temuco, Chile
hernandezdeysi464@gmail.com

Resumen

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5980123>

Este artículo analiza la experiencia de la Práctica comunitaria de futuras profesoras de Ciencias Naturales y Biología de la Universidad Católica de Temuco, Chile. Se implementó la estrategia de aprendizaje servicio en contexto intercultural *mapuche*, en la región de La Araucanía. El problema de investigación se relaciona con la implementación de prácticas comunitarias en contexto intercultural que considere la diversidad social y cultural, facilitando y mejorando la calidad de vida de la comunidad a partir de las problemáticas que se ponen de manifiesto en ella. La metodología fue cualitativa, el diseño investigación acción participativa. Se utilizó la observación participante, *trawün* (conversatorio mapuche) y análisis documental. El análisis de contenido se realizó codificando y clasificando los datos. Los resultados dan cuenta de aprendizajes situados de las futuras docentes en el contexto comunitario local, permitiéndoles construir conocimiento cultural junto al socio comunitario. Asimismo, evidenciaron la valoración de diversidad cultural, lo que les permitirá desempeñarse en su futuro profesional en contextos interculturales considerando la transformación de su propio saber y actuación en la comunidad.

Palabras clave: Formación inicial docente; Práctica comunitaria; aprendizaje servicio; interculturalidad.

Abstract:

This article analyzes the experience of community practice of future teachers of Natural Sciences and Biology at the Catholic University of Temuco, Chile. The service-learning strategy was implemented in a Mapuche intercultural context, in the region of La Araucanía. The research problem is related to the implementation of community practices in an intercultural context that considers social and cultural diversity, facilitating and improving the quality of life of the community from the problems that are revealed in it. The methodology was qualitative, the participatory action research design. Participant observation, *trawün* (Mapuche conversation) and documentary analysis were used. Content analysis was performed by coding and classifying the data. The results show the situated learning of the future teachers in the local community context, allowing them to build cultural knowledge together with the community partner. Likewise, they showed the appreciation of cultural diversity, which will allow them to perform in their professional future in intercultural contexts considering the transformation of their own knowledge and performance in the community.

Keywords: Initial teacher training; Community practice; service learning; interculturality

Introducción

La Formación Inicial Docente (en adelante FID) tanto en América Latina como en Chile ha sido cuestionada puesto que las instituciones de educación superior que forman profesores no han dado respuesta a las demandas del contexto educativo y social¹. Entre las principales problemáticas están el desajuste entre áreas formativas disciplinares y pedagógicas, la falta de articulación entre instituciones formadoras de profesores y centros de práctica, y la disociación entre teoría y práctica²³⁴⁵⁶. Esta última tensiona, por una parte, porque las instituciones que forman profesores conciben que la teoría se construye en primera instancia en la universidad y posteriormente se deja en evidencia en los centros de práctica⁷, y por otra, el centro de práctica asume que la práctica es la que permite enfrentar

¹ ECHEVERRÍA, P. (2010). El papel de la docencia universitaria en la formación inicial de profesores. *Calidad en la educación*, n° 32, 150-165. doi: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n32.154>.

² MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2005) *Informe sobre la Comisión de Formación Inicial Docente*. Santiago, Serie Bicentenario.

³ POGRÉ, Paula y LOMBARDI, Graciela. (2004). *Escuelas que enseñan a pensar*. Buenos Aires, Papers Editores.

⁴ VAILLANT, Denise. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española De Educación Comparada*, n° 22, 185-206. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329>

⁵ ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. (2015). *Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos*. Santiago: OEI.

⁶ COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN. (2018). *Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual*. Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación.

⁷ MONTECINOS, Carmen, y WALKER, Horacio. (2011). La contribución de los centros de práctica a la formación inicial docente: Perspectivas de docentes de aula y docentes directivos (FONDECYT N° 1110505). Santiago de Chile: CONICYT.

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

las problemáticas reales y lo aprendido en la universidad no es de profusa utilidad⁸. En lo que respecta a la organización curricular, “al analizar las mallas curriculares se observa una notoria heterogeneidad en la manera de enfocar las prácticas en las carreras de pedagogía. Incluso se presenta en algunos casos un realce de los aspectos teóricos en la línea de la formación práctica”⁹, situación que imposibilita el desempeño en contexto real para la evidenciación de desempeños profesionales.

De acuerdo a los planteamientos de los investigadores¹⁰ uno de los requisitos fundamentales de la FID es que provea de la iniciación de la práctica para el fortalecimiento de la profesión docente. En esta misma línea, se señala que la FID debe estar focalizada en competencias pedagógicas y solicitar a las instituciones formadoras de profesores que monitoreen y supervisen a los estudiantes de pedagogía en el desarrollo de la práctica pedagógica, con el propósito de establecer relaciones entre la teoría y procesos propios de los centros de práctica¹¹

Considerando este escenario, la FID en Chile durante los últimos años, ha orientado sus lineamientos para su fortalecimiento, a través de la promulgación de leyes tales como: Ley 20.370 que establece la Ley General de Educación¹² y Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente¹³; el diseño de Estándares de la Profesión Docente, que consideran la dimensión pedagógica que un docente debe saber hacer al egresar, y una dimensión que incorpora la disciplina de la especialidad y su didáctica¹⁴, y Estándares para la profesión docente. Marco para la Buena Enseñanza¹⁵. A partir de los lineamientos entregados por estos documentos, se espera que tanto la FID como el profesorado lideren procesos de mejora educativa y promuevan la valoración por la profesionalización docente, el logro de aprendizaje del estudiantado y el análisis de las necesidades sociales, institucionales y comunitarias en un contexto inclusivo.

En la FID, la formación práctica constituye un aspecto fundamental de generación de espacios para los procesos de aprender a enseñar y para el aprendizaje de la profesión en

⁸ GROSSMAN, Pam. y LOEB, Susan. (Eds.) (2008). *Taking stock: An examination of alternative certification*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

⁹ ZÚÑIGA, María, VEGA Andrea, SOLAR, María Inés y HERRERA, Ricardo. (2015) Aspectos conceptuales sobre la formación teórico-práctica en educación superior en *La formación práctica en la universidad y su impacto en el perfil de egreso*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), Chile, Ediciones e Impresiones Copygraph, 18.

¹⁰ HIRMAS, Carolina y CORTÉS, Ignacia. (2015). *Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos*. Santiago de Chile: OEI

¹¹ ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS. (2017). *Education in Chile, Reviews of National Policies for Education*. Paris: OCDE.

¹² Ley 20.370 Establece La Ley General de Educación (2009). Recuperada de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

¹³ Ley 20.903 Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. (2016). Recuperada de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>

¹⁴ CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN E INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS. Ministerio de Educación. *Estándares para carreras de Pedagogía*. Recuperado el 8 de noviembre de 2021 de <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/estandares-carreras-pedagogia/>

¹⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2021). *Estándares para la profesión docente. Marco para la Buena Enseñanza*.

campos reales situados que permita la adquisición de habilidades y competencias necesarias. En este contexto, “la formación práctica previene que una excesiva teorización genere una distancia entre los programas de formación y los requerimientos del sistema escolar”¹⁶. Asimismo, permite vivenciar experiencias profesionales nuevas, y se perfila en el punto de partida desde el que se construyen reflexiones sobre el desempeño docente¹⁷. En este sentido, la práctica constituye el primer espacio de la profesionalización docente y se vincula directamente con el prácticum, concepto concebido como la interconexión entre el mundo formativo y el mundo productivo, a través del cual se desarrollan competencias propias de un profesional de la educación, producto de la implicación en actividades profesionales en contextos y condiciones reales¹⁸. Este se desarrolla en espacios externos al contexto universitario denominados centros de práctica o comunidad. En el prácticum, el futuro profesor, construye explicaciones de la realidad a partir de los marcos teóricos integrados en su proceso formativo universitario¹⁹. Además, viabiliza el logro de objetivos sustantivos de los perfiles profesionales que promueven el trabajo colaborativo entre los actores implicados (profesor de la universidad-estudiante, profesor del centro de práctica o la comunidad)²⁰.

En la región de La Araucanía la FID ha estado marcada “por un colonialismo arraigado a la práctica de formadores de profesores, sustentado en la colonialidad del saber y del poder de la sociedad eurocéntrica occidental”²¹, que utiliza métodos eurocéntricos occidentales y desarrollo de contenidos utilizados históricamente en establecimientos educacionales con el propósito de asumir una sola forma de pensar. Por tanto, la formación de profesores ha estado marcada por la descontextualización, invisibilizando la diversidad social y de culturas²², situación que interpela a la FID a incorporar en el proceso formativo las relaciones interétnicas lo que demanda la incorporación de los futuros desempeños en territorios que evidencien diversidad cultural

La Universidad Católica de Temuco, forma profesionales bajo un modelo basado en competencias, su desafío constante es generar espacios para que los estudiantes sean

¹⁶ SUCKEL, Marcela, RODRÍGUEZ, Guillermo, SÁEZ, Gonzalo y CAMPOS, Daniela. (2020). El rol de la Formación Inicial Docente en el proceso de construcción del saber pedagógico. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 20 n° 1, 1-23. Doi. 10.15517/aie.v20i1.40121. p.3

¹⁷ BÓRQUEZ, Jessica, GARRIDO Sandra y FLORES, Luzmila. (2020). La filmación de clase en contexto de colegialidad: estrategia que favorece los procesos reflexivos respecto de la práctica pedagógica. *Propósitos y Representaciones*, vol. 8 (SPE1), e500. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE1.500>

¹⁸ TEJADA, José. y RUIZ, Carmen. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 17 n° 3, 91-110.

¹⁹ GONZÁLEZ, Mercedes y FUENTES, Eduardo. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, n° 354.

²⁰ TEJADA, José; CARVALHO, Maria y RUIZ, Carmen. El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas Magis. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 9 n° 19, 91-114.

²¹ QUINTRIQUEO, Segundo y ARIAS, Katerin. (2019). Educación Intercultural Articulada a la Episteme Indígena en Latinoamérica. El Caso Mapuche en Chile. *Diálogo Andino*. n° 59, 81-91.

²² QUINTRIQUEO, Segundo.; MORALES, Soledad.; QUILAQUEO, Daniel. y ARIAS, Katerin. (2016). Interculturalidad para la Formación Inicial Docente: Desafíos para construir un diálogo intercultural. Universidad Católica de Temuco, Chile

capaces de movilizar sus conocimientos y recursos personales, con conciencia humana de su pasado y su futuro, de manera que generen un compromiso ético de trabajo por el bienestar del hombre y de su entorno buscando el equilibrio ambiental. Lo anterior, es factible de lograr a través del eje de Formación Humanista y Cristiana, preocupado del ambiente universitario, las relaciones interpersonales, las actividades extraprogramáticas, las oportunidades de contacto interdisciplinar, el clima institucional, entre otros. Uno de los ámbitos sustantivos en este eje universitario es el Programa de Formación para el Servicio Socio Comunitario, que promueve el acercamiento hacia la comunidad activando los distintos saberes. Este último, es posible integrarlo en las prácticas profesionales, las que suponen “una concepción formativa que el estudiante podría desarrollar integrándose en otros ámbitos científico-laborales”²³, vinculándose con el perfil académico- profesional definido en cada carrera.

Para atender a los requerimientos de la FID, la política pública en materia educativa y los lineamientos curriculares de la Universidad Católica de Temuco, la carrera de Pedagogía Media en Ciencias Naturales y Biología ha considerado en el itinerario formativo prácticas comunitarias, que promuevan la participación de los futuros profesores en contextos locales propiciando el intercambio de saberes, la generación de lazos e interrelaciones para beneficiar el desarrollo profesional docente. Lo anterior, asumiendo el modelo de formación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, quien entiende a la práctica como “un proceso de experiencias formativas y profesionales que sitúan al futuro profesor/educador en escenarios de aprendizaje auténtico en los cuales moviliza saberes pedagógicos, didácticos y disciplinares que le permiten crear oportunidades de aprendizaje para los y las estudiantes”²⁴. En este orden de ideas, surge la problemática referida a la implementación de prácticas comunitarias en contexto intercultural que considere la diversidad social y cultural, facilitando y mejorando la calidad de vida de la comunidad a partir de las tensiones que se manifiestan en ella. Este artículo pretende ser un aporte a la FID puesto que sistematiza la experiencia de Práctica comunitaria de la carrera de Pedagogía Media en Ciencias Naturales y Biología. Su objetivo es analizar los procesos de aprendizaje, competencias, recursos y potencialidades de los futuros profesores durante el desarrollo de prácticas comunitarias, así como entregar orientaciones que fortalezcan el proceso de formación profesional.

A continuación, se presenta el marco de referencia teórica que permitirá comprender los conceptos centrales de la investigación, luego se da cuenta de los aspectos metodológicos, resultados y discusión. Por último, se finaliza con las reflexiones finales.

Práctica comunitaria en contextos interculturales

La Práctica pedagógica comunitaria, es concebida como el espacio que forma en la acción, vinculando al estudiante y comunidad; ambos agentes aprenden en la acción,

²³ UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO. (2008). *Modelo Educativo UC Temuco*. Principios y Lineamientos, Chile, 37.

²⁴ UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO. (2021). *Modelo Pedagógico de Práctica*. Facultad de Educación. Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0)

observando, conociendo y comprendiendo la problematización de realidad, a través de la producción de acciones, de cambios, innovaciones y de investigación, lo que es reconocido como la Investigación-Acción-Participativa, de experimentación y producción²⁵²⁶. Este tipo de práctica aporta a la relación dialógica teoría-práctica favoreciendo la colaboración, apertura a los cambios, disminuyendo la distancia de la academia respecto a las problemáticas sociales reales y el lenguaje altamente formalizado que utilizan. Los autores²⁷ contrastaron que las y los docentes en formación van construyendo su saber pedagógico desde la interacción experiencial de sus prácticas y los fundamentos sobre los cuales desarrollan sus planteamientos y reflexiones. De forma complementaria se requiere de la dimensión social del proceso de construcción del conocimiento, expresado en un saber compartido. Así, la participación con personas de una comunidad, vivenciar diversas actividades cotidianas dentro y fuera de los centros educativos formales, otorga significados desde las tradiciones de los integrantes.

La FID, con sentido comunitario, se enmarca en la vida diaria de la sociedad y tiene como finalidad el beneficio para cada uno de sus miembros y el colectivo, superando el triángulo didáctico de la pedagogía tradicional, en que los componentes esenciales son el docente, el estudiante y los contenidos. La educación sociocomunitaria: "(...) requiere obviamente de la participación activa y crítica de la mayor cantidad de actores educativos. Ello es posible sólo si se trabaja a partir de situaciones problemáticas concretas y reales de interés educativo, investigativo, productivo, social y comunitario"²⁸.

En la medida que los estudiantes se acercan a la comunidad se produce un mayor conocimiento, emerge la emocionalidad, la empatía, se genera interacción, ampliando la comprensión y vinculación afectiva. Tal como indican los aportes de²⁹, es necesario ser tocado en la emoción por el otro, para la existencia de vínculos en plenitud en el aprendizaje intersubjetivo, transformando los significados y construyendo relaciones más igualitarias. Por último, nos anima con la esperanza en el futuro y las potenciales transformaciones que puede promover la educación universitaria y las nuevas generaciones de profesionales que se están formando³⁰.

Aprendizaje Servicio

²⁵ MORA, David. (2012). *Modelos pedagógico y didáctico transformador: método para la implementación del currículo sociocrítico, productivo, interdisciplinario e investigativo*. La Paz: Instituto Internacional de Integración. 86.

²⁶ KORTHAGEN, Fred. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 68 n° 24(2), 83-101.

²⁷ SUCKEL, Marcela; RODRÍGUEZ, Guillermo; SÁEZ, Gonzalo y CAMPOS, Daniela. (2020). El rol de la Formación Inicial Docente en el proceso de construcción del saber pedagógico. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 20 n° 1, 1-23. Doi. 10.15517/aie.v20i1.40121

²⁸ MORA, David. *op.cit.*

²⁹ VARELA Francisco. (2000). *El Fenómeno de la Vida*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S. A.

³⁰ GODOY, Rossana y GONZÁLEZ, Yanola. (2018). Pedagogía Comunitaria: un enfoque para la formación inicial docente del educador de párvulos. *Temas de Educación* vol. 24 n° 1.

El Aprendizaje Servicio en la educación superior es una forma de aprendizaje activo integrado en el currículum, que articula dos elementos, el servicio a la comunidad y el aprendizaje significativo, en consecuencia los estudiantes aprenden mediante la participación activa en experiencias de servicio organizadas para adquirir conocimientos y cubrir necesidades sociales³¹. Promueve valores, facilita experiencia de confianza intra e interpersonal, fomenta la conciencia cívica, estimula el emprendimiento social, el aprendizaje de habilidades o destrezas que ayudan a las personas a enfrentarse adecuadamente a problemáticas. “Mediante un proceso de acción-reflexión-acción colabora de manera eficiente y práctica a la consolidación de las competencias básicas que contribuyen a una vida exitosa y al buen funcionamiento social en el marco general de valores universales: respeto a los derechos humanos, el desarrollo integral y procesos democráticos”³². Al establecer contacto con la comunidad, se diagnostica y analiza las necesidades sociales a las que se pretende dar respuesta, este proceso implica un entendimiento dialéctico que conlleva saberes, sensibilidades y afectos. El fin último, es la conformación de comunidad epistémica orientada a diseñar procesos formativos con el propósito de responder a algunas de las necesidades reales y sentidas en el entorno inmediato³³.

Desde la perspectiva de desarrollo curricular, el aprendizaje-servicio, al vincular el trabajo académico de un curso con el apoyo a la comunidad, articula la teoría con la práctica. Esto, implica la posibilidad de cambios personales, convirtiéndose en ciudadanos activos en sus comunidades, para promover el cambio social y político³⁴. Durante el desarrollo del servicio la participación se realiza a través de procesos democráticos, todos colaboran y no existe exclusiones, se respeta la diversidad existente. En consecuencia, el Aprendizaje servicio permite la innovación pedagógica en el currículum de la FID.

Interculturalidad y práctica pedagógicas

La incorporación de prácticas tempranas, progresivas y profesionales tensiona a la FID, puesto que debe responder a las necesidades del territorio, más aún, si se consideran los cambios sociales, la direccionalidad de estos y la coexistencia de diversas culturas³⁵. En este último punto, debido a los procesos migratorios actuales y la presencia de culturas

³¹ RODRÍGUEZ, Margarita y ORDOÑEZ, Rosario. (2015). Una experiencia de aprendizaje-servicio en comunidades de aprendizaje. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 19 n° 1, 314-333.

³² MENDIA, Rafael. (2017). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje ya la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 5 n° 1, 74.

³³ MAYOR, Domingo. (2018). Prácticas de Aprendizaje-Servicio como escenarios de confluencia entre la educación escolar y social, 37.

³⁴ DEELEY, Susan (2016). *El Aprendizaje-Servicio en educación superior: Teoría, práctica y perspectiva crítica* (Vol. 44). Narcea Ediciones.

³⁵ STEFONI, Carolina., STANG, Fernanda. y RIEDEMANN, Andrea. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 153-182.

indígenas. En esta línea³⁶³⁷, indican que la atención a esta diversidad de culturas es entendida como interculturalidad, dirigida a incrementar la igualdad educativa a través del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la variedad de visiones. ³⁸Señala que trasciende a lo expuesto anteriormente, traduciéndose en un “proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas. A su vez, se debe hacer cargo de la cosmovisión de la vida, los saberes, conocimientos, aspectos de espiritualidad, lo ancestral y relaciones con la naturaleza. ³⁹En algunos estudios concluye que la interculturalidad debe instalarse en el ámbito educativo y considerada transversalmente en diversidad de sectores.

Desde las prácticas pedagógicas se debe responder a la educación intercultural. Es necesaria en todos los niveles educativos, dado que favorece la inclusión, la equidad, el reconocimiento de la diversidad y enriquece los procesos de formación, se evita la discriminación positiva, la segregación. De acuerdo a⁴⁰ la idea es evitar la lógica de la “exclusión inclusiva” que finalmente despoja a individuos de su forma de vida, “resultando recolocados desde el despojo de su humanidad, [...] inscritos en el ordenamiento normativo vigente”, en que sólo tienen acceso a modos de vida que corresponden al orden normativo de la ideología hegemónica que se impone y ordena la sociedad en clases sociales.

En este sentido, desarrollar una pedagogía vinculada a las comunidades en contextos interculturales a partir de proyectos comunitarios de acción participativa desarrolla una cognición situada, que “es resultado de la actividad de la persona que aprende en interacción con otras personas en el marco de las prácticas sociales que promueve una comunidad determinada”⁴¹, entonces los conocimientos cobran sentido, por su utilización práctica, dispuestos para atender las necesidades humanas y de la comunidad'. Se imbrican en este proceso el diálogo intercultural entre estudiantes, profesores y agentes sociales, permitiendo interactuar de manera comprensiva y reflexiva hacia el aprendizaje, quienes finalmente despliegan competencias culturales entendidas como “un conjunto de habilidades cognitivas y características afectivas y de comportamiento que desarrollan la efectiva interacción en una variedad de contextos culturales”⁴², producto de una pedagogía dirigida a la producción de conocimientos, valores y actitudes para favorecer la interacción de los sujetos y

³⁶ MALIZIA, Pierfranco. (2007). Da “Mono” a “Multi”. Dieci temi sulla società multiculturale. Milano: Franco Angeli.

³⁷ BANKS, James. (2006). *Race, culture and education: The selected works of James A. Banks*. New York: Routledge

³⁸ WALSH, Catherine. (2009). “Interculturalidad crítica y educación intercultural Catherine”. 1–28 en *Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”*. Vol. 29.40.

³⁹ TUBINO, Fidel. (2005). “La interculturalidad crítica como proyecto ético-político”, En: *Encuentro continental de educadores agustinos. Lima, 24-28 de enero de 2005*. Disponible en: <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>.

⁴⁰ SCHMELKES, Sylvia. (2013). Las universidades interculturales en México: sus retos y sus necesidades actuales. En S. Hernández, M. Ramírez, Y. Manjarrez & A. Flores, (Eds.), *Educación intercultural a nivel superior: Reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas* (pp. 179-190). México: Poligráfica.

⁴¹ DÍAZ, Frida. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc-Graw-Hill/Interamericana, 20.

⁴² ESCARBAJAL, Andrés. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 17 nº 2, 29-43. doi:10.6018/reifop.17.2.197291

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0)

comunidades en la construcción de proyectos colectivos que mejoren sus condiciones de vida.

En la actualidad es necesario que las instituciones de educación superen la exclusión y establezcan condiciones para el respeto, el diálogo, el aprendizaje mutuo, con vínculo a la comunidad desarrollando proyectos “que aprovechen el conocimiento de los sabios locales y que articule sus acciones”⁴³. Por último, es imperativo integrar en el proceso educativo los planteamientos de⁴⁴, exponente del enfoque de la interculturalidad crítica. Él sostiene que “el objetivo último de la interculturalidad debe ser mejorar la calidad de los intercambios y la simetría en los contactos”, aportando con esta afirmación otro elemento decisivo a considerar: la necesidad de generar una comunicación equitativa entre culturas como esfuerzo definitorio de una buena práctica intercultural.

Metodología

El diseño de investigación es cualitativo⁴⁵, nivel descriptivo. El diseño fue investigación acción participativa (IAP) propuesto por⁴⁶ y permite “cercanía cultural con lo propio que permite superar el léxico académico limitante; busca ganar el equilibrio con formas combinadas de análisis cualitativo y de investigación colectiva e individual y se propone combinar y acumular selectivamente el conocimiento que proviene tanto de la aplicación de la razón instrumental cartesiana como de la racionalidad cotidiana y del corazón y experiencias de las gentes comunes”. La IAP fue desarrollada en la Junta de Vecinos Tromén Alto N° 63, al suroeste de la comuna de Temuco, región de La Araucanía. Se utilizó la observación participante, dado que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el escenario social de los últimos⁴⁷, lo que permitió recoger la información sistemáticamente. El *trawün* (conversatorio *mapuche*) posibilitó socializar ideas, llegar a puntos de encuentro valorando la diversidad cultural. Por último, el análisis documental⁴⁸ que favoreció el análisis de los aprendizajes y reflexiones de los participantes. El análisis de contenido se realizó codificando y clasificando los datos. Participaron 20 socios mapuche de la agrupación social y 5 estudiantes de la carrera de Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología junto a la docente titular del curso Práctica comunitaria.

La propuesta pedagógico didáctica del curso de Práctica comunitaria consideró lineamientos del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), implementado por la

⁴³ DÍAZ, María Guadalupe. (2013). Etnografía de los saberes campesinos en procesos educativos. Los saberes interculturales de la educación agropecuaria a nivel medio superior. El estado de la cuestión. En S. Hernández, M. Ramírez, Y. Manjarrez & A. Flores (Eds.), *Educación intercultural a nivel superior: Reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas* (pp. 285-298). México: Poligráfica.

⁴⁴ TUBINO, F. (2005). *Íbid.*, 88.

⁴⁵ FLICK, Uve. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. España: Ediciones Morata S.L.

⁴⁶ FALD, Orlando y RODRÍGUEZ Carlos. (1987). *Investigación Participativa*. Montevideo: La Banda Oriental,5.

⁴⁷ TAYLOR, Steven y BODGAN, Robert (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*: Barcelona, Paidós.

⁴⁸ PEÑA, Tania y PIRELA, Johann. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad: Revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, nº 16, 55-81

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

Ley Indígena 19.253 (1993, artículo 22) y los principios de metodología de aprendizaje servicio. Durante el desarrollo de la práctica comunitaria y de acuerdo a los alcances de la IAP, los participantes se convirtieron en analistas de su propia realidad⁴⁹, fueron parte del equipo quienes trabajaron a partir de intereses comunes.

La IAP consideró las siguientes etapas: (i) Etapa de pre-investigación: que permitió el diseño de la investigación, (ii) Etapa de diagnóstico: tuvo como propósito el conocimiento contextual del territorio y acercamiento a la problemática a partir de la documentación existente y de entrevistas a representantes de la institución, (iii) Etapa de programación: marcada por el trabajo de campo, en que a partir de la problemática identificada se construyó un plan de actividades y posterior desarrollo de las acciones de colaboración hacia la comunidad e intercambio de saberes. Paralelamente se analizaron las conversaciones surgidas en el *trawün* y las descripciones de los participantes y (iv) Etapa de finalización que consideró la evaluación del proyecto y la programación de acciones futuras en la comunidad.

Resultados y discusión

Lo primero, los resultados de este trabajo, relevan aspectos fundamentales para el fortalecimiento de la FID. Las futuras profesoras desarrollaron su práctica en contexto situado y pertinente a la realidad del territorio de la Araucanía. Una vez establecidos los contactos con actores claves de la comunidad *mapuche* Tromén Alto, se identificaron necesidades de colaboración y espacios de aprendizaje mutuo para el intercambio de saberes⁵⁰. Estas necesidades fueron: (i) Colaboración en la redacción de documentos jurídico administrativos necesarios de presentar en una entidad pública para la obtención de recursos financieros, (ii) Etiquetado de mermeladas, conservas y hierbas, y (iii) Actualización de saberes a partir de la actividad con semillas en la Organización “Pequeños agricultores”. El trabajo directo en la comunidad se desarrolló durante dos meses, asistiendo semanalmente en la jornada de tarde con la luz natural, dado que el lugar físico de encuentro no cuenta con luz eléctrica. A continuación, se describe la forma en que se atiende a las necesidades declaradas anteriormente y el beneficio y aprendizajes.

Para abordar la necesidad de colaboración en la redacción de un documento oficial, las futuras profesoras, la docente del curso y un integrante de la comunidad actualizaron datos de los socios, además organizaron el proceso eleccionario de representantes de la junta de vecinos, dejando por escrito los candidatos y tribunal electoral. Posteriormente se efectuaron las elecciones en la fecha dispuesta por el tribunal electoral. Esta actualización es valorada por la comunidad puesto que conlleva a múltiples beneficios para la organización, permitiéndoles postular a distintos fondos o proyectos para la mejora de sus condiciones de vida y la calidad de trabajo. La necesidad de diseño y elaboración de etiquetas se aborda en conjunto a los participantes de la comunidad, ellos aportan con ideas para el diseño de etiquetas y también intercambian saberes respecto de los productos que producen y venden

⁴⁹ FRANCÉS, Francisco, ALAMINOS, Antonio, PENALVA, Clemente, y SANTACREU, Oscar. (2015). *La investigación participativa: métodos y técnicas*. Ecuador: Pydlos.

⁵⁰ RODRÍGUEZ, Margarita y ORDÓÑEZ, Rosario. (2015). *Ibid.*

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

con mayor frecuencia, resaltando los ingredientes que utilizan en su elaboración. Esta actividad finaliza con el diseño de etiquetado de hierbas medicinales, mermeladas, conservas y tejido que permitió a los participantes fortalecer y reconocer las cualidades de sus productos, aumentando las ventas. El rotulado del producto permite al consumidor tener claridad de los beneficios y propiedades de los productos al momento de comprar. Finalmente, en el desarrollo de la actividad de intercambio de saberes respecto de las semillas se trabajó en alianza con una ingeniera agrónoma de la Universidad Católica de Temuco quien puso a disposición sus conocimientos para los participantes y estos a su vez intercambian su experiencia. La entrega de semillas e insumos para el cultivo de hortalizas, permitió validar la figura a un integrante joven de la comunidad y fomentar el “trueque” de almácigos de otras plantas no consideradas en el listado de semillas.

Es importante señalar que la innovación pedagógica en la Práctica comunitaria de esta carrera de pedagogía atiende al enfoque de interculturalidad crítica que permite la mejora de la calidad de vida, los intercambios eliminando asimetrías⁵¹. Las futuras profesoras enfrentaron una realidad desconocida desde el ámbito social y cultural requiriendo del desarrollo de habilidades prácticas, comunicativas y de colaboración, competencias fundamentales para enfrentar el escenario laboral al cual tendrán que integrarse en su futuro profesional. La práctica constituyó para ellas un espacio de profesionalización para su formación integral⁵² colaborando con la comunidad y logrando aprendizajes de ella⁵³. Esto implicó un cambio de perspectiva en las forma de construcción de las relaciones entre los sujetos que comparten el espacio comunitario y pedagógico, marcada por la contextualización, considerando la diversidad social y de culturas, por tanto, se evidencia la consideración de los planteamientos de⁵⁴ situando a la Práctica comunitaria en el territorio de la Región de La Araucanía. Lo anterior, da cuenta que la formación profesional necesita vincularse con proyectos profesionales que tengan continuidad en el proceso de crecimiento del mismo sujeto, reforzando la reflexión pedagógica, el aprendizaje generado en la interacción social, la construcción solidaria y colaborativa.

Esta realidad observada, demanda a los futuros profesores y formadores de formadores comprender el sentido del Aprendizaje servicio en la comunidad como estrategia que acerca a los actores claves del proceso formativo de un profesional de la educación en contexto intercultural⁵⁵⁵⁶⁵⁷, y que posiciona a la Universidad como unidad que forma profesionales con responsabilidad social y comprometidos con los principios centrados en el humanismo y realización de un ser integral; que transforme realidades y contribuya con el florecimiento de las virtudes personales y colectivas.

Cabe destacar que durante el proceso de práctica se levantaron nuevas necesidades

⁵¹ TUBINO, Fidel. (2005). (2005). *Íbid.*

⁵² UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO. (2021).

⁵³ MAYOR, Domingo. (2018). *Íbid.*

⁵⁴ QUINTRIQUEO, Segundo.; MORALES, Soledad.; QUILAQUEO, Daniel. y ARIAS, Katerin. et.al. (2016).

⁵⁵ RODRÍGUEZ, Margarita y ORDOÑEZ, Rosario. (2015).

⁵⁶ WALSH, Catherine. (2009). *Íbid.*

⁵⁷ DÍAZ, Frida. (2006). *Íbid.*

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

que no eran de la competencia disciplinaria del grupo (enfermedades del ganado de los integrantes de la Junta de Vecinos: pica, mancha, pirihuin). Esto posibilita la continuación del trabajo en la comunidad, pero con la colaboración del área de Aprendizaje y servicio para evaluar la factibilidad de organizar un proyecto que vincule a las carreras de Medicina Veterinaria y Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología de la Universidad Católica de Temuco.

Conclusiones

El curso de Práctica pedagógica comunitaria incorpora lineamientos de la estrategia de Aprendizaje Servicio y del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) permite la apertura a nuevos espacios de profesionalización docente, favoreciendo la vinculación de futuras profesoras con la comunidad local, movilizándolo y adquiriendo nuevas competencias para un desempeño profesional autónomo que considera la diversidad de culturas, respeta tradiciones *mapuche* y genera aprendizajes situados, expresada en sus diversos contextos como la gastronomía, destacando también el área de agricultura y ganadería desarrollada dentro de la comunidad. El encuentro con el socio comunitario, nutre la formación docente y humana, y junto con ello recibe con calidez a quien le respeta y facilita herramienta para su crecimiento. Producto de las condiciones sanitarias actuales de pandemia, el desafío es proyectar cómo aprender juntos con las comunidades que no tienen acceso a la tecnología y servicios básicos de transporte. A través de este trabajo, queda de manifiesto que la educación en contexto intercultural requiere retroalimentación no solo de las prácticas docentes, sino también del cambio de actitudes, acciones y actividades de una universidad para avanzar más allá de las fronteras institucionales. Para nuestro programa educativo es un reto instalar la Práctica comunitaria y documentar nuevas investigaciones que aporten al fortalecimiento de la FID en contextos interculturales.



UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

REVISTA DE FILOSOFÍA

Nº 100-1 _____

*Esta revista fue editada en formato digital y publicada en febrero de 2022,
por el Fondo Editorial Serbiluz, Universidad del Zulia. Maracaibo-
Venezuela*

www.luz.edu.ve www.serbi.luz.edu.ve
www.produccioncientificaluz.org