



# Representaciones sociales del currículum escolar en contextos de diversidad cultural: alcances para una educación contextualizada

## Social representations of the school curriculum in cultural diversity contexts: scope for contextualized education

RIVERA, Catalina [1](#); GUTIÉRREZ-SALDIVIA, Ximena [2](#) y HENRÍQUEZ-ALVEAR, Luis [3](#)

Recibido: 26/12/2019 • Aprobado: 25/03/2020 • Publicado: 16/04/2020

### Contenido

- [1. Introducción](#)
- [2. Metodología](#)
- [3. Resultados](#)
- [4. Conclusiones](#)

[Referencias bibliográficas](#)

#### RESUMEN:

Este artículo expone los resultados de una revisión bibliográfica respecto al currículum escolar y su relación con las representaciones sociales del profesorado en contextos de diversidad social y cultural. El método es documental-descriptivo que analiza literatura científica y normativa. Los resultados develan que el conocimiento de las representaciones sociales de los profesores colaboraría en el desarrollo de acciones pedagógicas más contextualizadas y reflexivas en espacios de diversidad social y cultural, y más específicamente en la región de La Araucanía.

**Palabras clave:** Currículum escolar, representaciones sociales, diversidad cultural, La Araucanía

#### ABSTRACT:

This article exposes the results of a bibliographic review regarding the school curriculum and its relationship with the social representations of teachers in contexts of social and cultural diversity. The method is documentary-descriptive and analyzes scientific literature and regulations. The results uncover that the knowledge of teachers' social representations would contribute to the development of more contextualized and reflective pedagogical actions in social and cultural diversity settings, and more specifically in La Araucanía region.

**Keywords:** School curriculum, social representations, cultural diversity, La Araucanía.

## 1. Introducción

La región de La Araucanía en Chile, se caracteriza por su diversidad social y cultural, particularmente por la alta presencia de población mapuche. La población mapuche representa el mayor grupo indígena del país (Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2018), conformando junto con la población chilena no indígena –y otros grupos minoritarios– un contexto de diversidad social y cultural, debido a las diferencias expresadas a través de sus tradiciones y cosmovisiones (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2015).

En Chile las relaciones entre la población mapuche y no mapuche, muchas veces se han enfrentado debido a procesos de tensión por conflictos territoriales y reivindicaciones sociales de carácter históricos, que aún no han sido resueltas (Fuenzalida, 2014; Llancavil, Mansilla, Mieres y

Montanares, 2015). Estas tensiones culturales han originado creencias, preconcepciones y estereotipos negativos sobre la población mapuche desde el exogrupo (Saiz, Merino y Quilaqueo, 2009; Becerra, 2011; Tijoux y Córdova, 2016). Construyéndose imaginarios que trascienden diversas esferas sociales que alcanzaron el sistema educativo, el cual se articula y gestiona mediante un sistema homogeneizador de contenidos, negando en la práctica los conocimientos propios de culturas minoritarias (Zapata, 2014).

En Chile, los contenidos a enseñar se regulan mediante el currículum escolar que es promulgado por el Ministerio de Educación (MINEDUC). Dichos contenidos, excluyen los conocimientos existentes en aquellos contextos culturalmente diversos, como es el caso de La Araucanía, traspasando a la escuela y al profesor la responsabilidad de contextualizar el currículum e incorporar contenidos particulares mediante procesos de adaptación y flexibilización curricular. Por lo que el profesor se constituye entonces en un gestor e intérprete de conocimientos deseables de incluir en la enseñanza, transformándose en el principal agente encargado de contextualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje al interior del aula.

En función de los antecedentes expuestos, el presente ensayo se propone analizar el currículum escolar a través del estudio de las representaciones sociales (RS) de los profesores, en consideración de las características de diversidad social y cultural presentes en la región de La Araucanía. Esto, con el propósito de aportar a la reflexión de aquellas dimensiones que mediatizan el proceso de contextualización en el profesorado que trabajan normado por el currículum escolar.

A partir de lo anterior, se propone el estudio de las RS como un medio teórico que podría aportar en la comprensión y explicación, de la mantención del modelo homogeneizador en la educación. Lo anterior se basa en el supuesto que, al estudiar las RS de los profesores es posible advertir las imágenes que colaboran u obstaculizan la aplicación y contextualización del currículum escolar en regiones social y culturalmente diversas.

En las siguientes páginas se analizará el concepto de currículum desde la literatura científica y normativa centrándose en el planteamiento teórico propuesto por Perrenoud (1990). De la misma forma, se propone considerar el concepto de RS elaborado por Moscovici (1986), junto con aportes actualizados de su teoría, para finalmente desarrollar aportes y propuestas sobre la contextualización curricular.

## **1.1 Antecedentes educativos de La Araucanía**

Desde la conformación del Estado chileno, uno de los temas de preocupación ha sido la educación, imperando en este proceso el porvenir de la nación y la formación de ciudadanos para el país. En este contexto, Chile al igual que sus países vecinos, se caracterizó desde sus inicios por el desarrollo del Estado-nación, por la importación de modelos educativos europeos y norteamericanos, y por la promoción de la escolarización universal centrada en la homogenización y exclusión de las culturas indígenas (Tedesco, 2012).

Actualmente en Chile, aquello que se ha de enseñar se encuentra regulado por el MINEDUC (2009) a través del currículum escolar. Mientras que, en la práctica, es el profesor el encargado de la enseñanza de los contenidos curriculares en la realidad escolar, lo que es realizado por el docente desde su entendimiento personal, profesional y cultural.

El sistema educativo chileno, evidencia un escaso reconocimiento frente a la diversidad social y cultural, debido a que se desarrolla de manera homogénea, siendo coherente con los principios constitutivos del Estado, pues Chile se define constitucionalmente como una Nación única e indivisible, aunque se reconoce como responsable de preservar el patrimonio cultural del país (De la Cruz, 2006; Román, 2014; Peña-Rincón y Blanco-Álvarez, 2015). Sin embargo, no considera explícitamente como parte de él a los pueblos indígenas que habitan en el territorio nacional. Dichos principios nacionales permean el sistema educativo, incluido el currículum escolar, generando una anulación institucionalizada sobre las características y particularidades presentes en regiones culturalmente diversas, como es el caso de la región de La Araucanía.

Como contraparte, se debe destacar que Chile se ha adscrito a una serie de tratados referidos a la protección a los pueblos originarios en diferentes ámbitos. Ejemplo de ello es el Convenio 169 de Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. En este sentido, el Estado a través del sistema educativo debería responder a los tratados y convenios que le exigen ser garante de la integridad cultural de los niños según su pertinencia indígena, y de sancionar aquellas acciones discriminatorias que vulneren sus derechos como niños y personas (Donoso, 2008; Valenzuela, 2016).

Lo anterior devela contradicciones al interior del sistema escolar frente al real desarrollo de la diversidad cultural. En este sentido las investigaciones evidencian en diferentes niveles la discriminación y el racismo sufrido por la población indígena en su etapa escolar, quienes además, deben sobrellevar el desconocimiento de sus saberes y de su propia identidad (Food and Agriculture Organization Of the United Nations [FAO], 2004; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2005; Williamson, Pérez, Modesto, Coilla y Raín, 2012; Fuenzalida, 2014). Sobre estas relaciones, en la región de La Araucanía se evidencian diferencias entre la población mapuche-no mapuche y rural-urbana en el ámbito social y educativo. La Araucanía se destaca por ser una de las regiones con mayor población rural e indígena del país, concentrando en su territorio alrededor de un 34,3% de personas que reconocen pertenecer a un pueblo indígena (INE, 2018), alcanzando a su vez, la mayor proporción de población indígena en el medio rural del país (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2015). En relación a la educación, cabe destacar que la población mapuche rural presenta una escolaridad menor de dos años en relación a la población rural nacional, impactando directamente en la calidad de vida de la población (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2012). La región de La Araucanía además de lo anterior, históricamente se ha destacado por ser uno de los territorios con mayor índices de pobreza por ingreso y pobreza multidimensional (Ministerio de Desarrollo Social, 2018).

Respecto a lo señalado, la literatura indica que la desigualdad existente en La Araucanía posee sus orígenes en los procesos de invasión generados por grupos de colonos y el Estado de Chile principalmente entre los años 1860 y 1883, momento en que se despliega una invasión y destitución programada de tierras al pueblo mapuche con el fin de potenciar el desarrollo económico del país (Aylwin, Meza-Lopehandía y Yáñez, 2013; Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2015). En contexto de colonización e invasión al pueblo mapuche y su territorio es que surge el proceso de escolarización en La Araucanía, periodo en el cual la educación en primera instancia, se propone atender a la población de colonos mediante la conservación de sus costumbres e idiomas extranjeros (Zavala, 2008). A partir de la mitad del siglo XIX a nivel nacional, se inicia una educación civilizadora y dogmática, consignada a la transmisión del cristianismo y sus valores, destacándose en La Araucanía la acción educativa de diversas congregaciones religiosas y escuelas misionales (Serrano, Ponce de León y Rengifo, 2013). Las escuelas misionales, junto con el Estado se encomendaron la tarea de educar niños chilenos y colonos, al igual que niños y jóvenes mapuches. Sobre estos últimos, la escuela centró sus esfuerzos en los procesos de castellanización, inculcación de costumbres europeas-occidentales y religión, por lo general a través de la vía del sometimiento, potenciando a su vez, el sentimiento de nacionalismo (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2011).

El carácter civilizatorio y moralizador de la educación, en el pasado y en el presente es observable también en los diversos países de Latinoamérica, manifestándose entonces como una expresión de resabios coloniales (Dussel, 2004; Villavicencio, 2016). El sistema educativo chileno no se presenta como una excepción al contexto Latinoamericano, ya que sus escuelas se desarrollan en la actualidad mediante la aplicación de un modelo educativo único nacional, institucionalizado y regulado en sus diversas esferas por el MINEDUC.

Sobre lo expuesto, se evidencia que los procesos educativos desde sus orígenes hasta la actualidad se han encargado de transmitir una educación homogeneizadora, en desmedro de las particularidades y características individuales de las personas y colectivos minorizados, como es el caso del pueblo mapuche en La Araucanía.

Junto con lo descrito anteriormente como marco contextual, es necesario destacar que el Estado chileno se encargó tempranamente de regular la educación del país, desarrollando de manera centralizada los criterios educativos nacionales desde el año 1842 a través de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, quienes se encargaron de la organización, reglamentación y supervisión de la acción pedagógica de las escuelas a nivel nacional (Egaña, 2000). Con la asignación de funciones delegadas a la Universidad de Chile, se generaron los primeros lineamientos del sistema educativo nacional de carácter centralista, los cuales se hacen presentes hasta la actualidad.

Desde lo descrito, y sobre la acción pedagógica docente, es posible observar al profesor como un sujeto activo y fundamental en la enseñanza de conocimientos en La Araucanía a partir de la instauración y propagación de la escuela en el siglo XIX. La visión educativa de la época promovió una actividad pedagógica desde la desvalorización de los pueblos originarios mediante la transmisión de prejuicios y estereotipos raciales, junto con la sobrevalorización de conocimientos europeos-occidentales (Egaña, 2000; Poblete, 2003). Dicha visión de los pueblos originarios, según Becerra (2011) se ha mantenido hasta el presente al interior del sistema educativo, y en la sociedad chilena en general.

En la actualidad, la región de La Araucanía se destaca en el ámbito educativo por sus bajos resultados a nivel país, y en particular en escuelas ubicadas en zonas rurales con estudiantes de ascendencia mapuche, asociándose muchas veces el elemento cultural con rendimientos negativos y condiciones desfavorables de aprendizaje (Williamson, Pérez, Modesto, Coilla y Raín, 2012; Mellado y Chaucono, 2015). Dichos resultados negativos se vinculan, en su mayoría, a escuelas rurales y a la falta de preparación para el trabajo intercultural de los profesores que se desempeñan en contextos de diversidad cultural (Rivero, 2000), visualizándose de esta forma la carga de resabios históricos en la acción y formación pedagógica.

A partir de los antecedentes propuestos, es posible exponer que el sistema educativo impartido en La Araucanía anula y desconoce las particularidades contextuales de sus estudiantes, siendo coherente con el sistema de escolarización impulsado históricamente sobre el territorio nacional y regional.

A lo descrito anteriormente, se suma el rol del profesor, quien desde su formación docente y su propio proceso de escolarización, se encuentra inmerso en un sistema que no considera la diversidad cultural, transformándose en un agente de aquello que es deseable de transmitir y aprender.

---

## **2. Metodología**

Este trabajo corresponde a una revisión bibliográfica descriptiva-documental que analiza literatura científica y normativa sobre las RS del profesorado y el currículum en contextos de diversidad social y cultural. Los documentos fueron recuperados de las bases de datos Web of Science, SCOPUS, Google Academic y Scielo. Se consideró también, la revisión de libros vinculados a la temática del presente trabajo. La búsqueda se realizó en base a palabras claves respecto de currículum, contextualización del currículum, representaciones sociales, profesorado, diversidad cultural. Para el análisis se utilizó la técnica análisis de contenido (Ruiz, 2012) con el fin de identificar temas centrales y subtemas en los textos. Este análisis permitió identificar tres categorías temáticas: currículum escolar en contextos de diversidad social y cultural, RS de los profesores y la relación entre el currículum escolar y las RS en contextos de diversidad social y cultural.

---

## **3. Resultados**

### **3.1. Currículum escolar en contextos de diversidad social y cultural**

En Chile los conocimientos a enseñar dentro del sistema escolar son administrados por el MINEDUC, quien se encarga de prescribir los contenidos a enseñar en los centros educativos a través del currículum nacional, dictaminándose así lo que es entendido como contenido válido a enseñar. El currículum desde sus diferentes formas de implementación, adquiere relevancia dentro del sistema escolar cuando es reproducido de forma escrita y comprendido como un texto activo, al que se le otorga valor y sentido por medio de su puesta en práctica (Perrenoud, 1990). Dicho valor, se encuentra regulado por la labor pedagógica del profesor y por las instituciones educativas que realizan las diversas acciones de enseñanza-aprendizaje en función de lo que determina el currículum escolar.

Al hablar de currículum, tradicionalmente se comprende como una selección intencionada que el Estado elabora y distribuye entre las instituciones educativas nacionales obligatoriamente, regulando así la relación de los objetivos y contenidos que los estudiantes deben lograr aprender en los diferentes niveles, demarcando de esta forma límites y parámetros sobre la práctica docente (Magendzo y Toledo, 2009). A partir de esta comprensión curricular, es posible afirmar que el Estado chileno genera uniformidad en la educación, promoviendo la marginación de grupos sociales minoritarios, a través de la falta de consideración explícita de las particularidades individuales y colectivas, siendo un ejemplo de ello la región de La Araucanía.

La visión única del currículum teóricamente es comprensible debido a su carácter y definición como concepto, entendiéndose como un elemento construido desde la cultura occidental, de manera no neutro, que impone un sello en la educación desde las sociedades complejas e industrializadas (Peralta, 1996). Según Perrenoud (1990) el currículum es posible visualizarlo desde tres perspectivas, el primero se observa como currículum formal. El cual para el caso de Chile, corresponde al que procede desde el MINEDUC. Un segundo nivel curricular se trata sobre las acciones que se realizan realmente al interior del aula, denominándose currículum real; en el

tercer nivel, es posible observar la existencia de un currículum oculto, el cual no es declarado y tampoco planificado por los profesores ni estudiantes, pero que de igual forma genera aprendizajes, siendo una forma de transmisión cultural no controlada, ni programada.

En coherencia con lo anterior, la escuela y el currículum desde sus diferentes dimensiones, se ha convertido en una fuente de transmisión, que centra sus experiencias y enseñanzas desde la visión de una cultura única, ignorando y debilitando la coexistencia social y cultural. Desde esta perspectiva, el sistema educativo escolar convierte a una parte importante de la práctica pedagógica en una deslegitimación cultural debido a todo aquello que la escuela por medio del currículum no contempla, imponiéndose un distanciamiento entre la cultura escolar que transmite y la realidad cultural que la rodea (Poblete, 2003). En este sentido, la visión del currículum único y homogéneo, se hace evidente con mayor fuerza en lugares donde existen culturas diversas, o una cultura mayoritaria versus una cultura minorizada (Peña-Rincón y Blanco-Álvarez, 2015).

Como contextos diversos es posible exponer como ejemplo las particularidades culturales presentes en sectores rurales de La Araucanía, las que son anuladas por el sistema escolar. En el medio rural, es común encontrar sistemas propios de socialización y reproducción cultural, los cuales son ignorados por el currículum escolar, ya que es concebido desde y para el medio urbano. Esta anulación de particularidades desconoce que en el medio rural es posible encontrar una cultura diferente, que puede, incluso, ser acompañada por diferencias lingüísticas (FAO, 2004).

A través del currículum chileno entonces, las diferencias culturales son omitidas, siendo el profesor desde su práctica, experiencia y representación del medio quien debe asumir y comprender el contexto en el cual se desempeña. De esta forma, el profesor es el encargado de transformar los contenidos del currículum escolar formal, en un currículum real contextualizado y culturalmente pertinente, siendo responsable de compatibilizar las diferencias o similitudes entre sus propias experiencias, características, creencias y representaciones, y el medio en el que se desempeña.

### **3.2. Representaciones Sociales (RS) de los profesores**

Las RS son consideradas como "imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso dar un sentido a lo inesperado" (Moscovici, 1986, p. 472). Según Moscovici (1986), las RS tratan sobre una forma de pensar la realidad cotidiana desde lo grupal, unido a la actividad mental individual de los sujetos, influyendo en estas relaciones, las actividades sociales. Estas actividades reciben diversas influencias, algunas de ellas se relacionan con el contexto en el que se ubica el individuo y el grupo, la comunicación que se establece entre ellos, los marcos culturales, los códigos, valores e ideologías relacionadas con su grupo de pertenencia (Moscovici, 1986).

A partir de lo descrito, es posible comprender que las RS se unen en una constante relación por medio de procesos psicológicos y sociales. Siendo posible considerar las representaciones como un proceso sin intención, que genera "(...) una construcción cognitiva, emotiva, volitiva y simbólica. Constituida por elementos objetivos y subjetivos, tales como imágenes, ideas y creencias propias del sentido común que están cargadas de sentimientos y emociones que condicionan el significado que se tenga (...)" (Aranda, 2011, p. 303).

Desde las representaciones, las personas adquieren valores e ideas, que conforman un marco social mediante diversos códigos, que servirían como convenciones para vincularse con su entorno, facilitando así la comunicación entre los miembros de la sociedad (Tello, 2006). Consecuentemente, según Aranda (2011) la RS generaría un conocimiento común, el cual sería elaborado comunitariamente, desde el "sentido común", orientando el quehacer cotidiano a través de constructos grupales consensuados de manera consciente e inconsciente, configurando por ejemplo estereotipos, prejuicios raciales o de género.

Por otra parte, una de las características esenciales de las RS, y que las vincula con la actividad pedagógica, se relaciona con su acción social, debido a que su elaboración va más allá de su conformación grupal. En ese sentido, se destaca su construcción mediante intercambios comunicativos, y durante interacciones en instituciones (Castorina, 2008). De esta forma se considera el ámbito educativo como un espacio en el cual se podrían construir o consolidar las representaciones, reguladas por diversas normas y estructuras, implícitas y explícitas, siendo el currículum escolar uno de ellos.

Las RS y el currículum escolar poseen en común la intangibilidad en el medio escolar, a pesar de esto, es posible advertir la presencia de ambos elementos en las actividades cotidianas, volviéndose reales e influyentes en el desarrollo cotidiano del quehacer docente. Así, al interior del sistema educativo escolar se hace fácil observar la implementación del currículum,

contrariamente, las representaciones al igual que muchos procesos cognitivos, son inadvertidos dentro del quehacer pedagógico. Sin embargo, las representaciones existen y perduran al interior de las instituciones, a través de procesos sencillos como el intercambio de ideas, opiniones, concepciones, significados y creencias formadas en la cotidianidad (Cabrera, 2016). Dichas representaciones se encontrarán direccionadas por las experiencias personales de los profesores, y se modificarían en función de la interpretación y experiencia de los sujetos (Cabrera, 2016).

Teóricamente, las RS poseerían dos funciones, primero establecer un orden que permita a los individuos que conforman y conviven en una realidad orientarse en su mundo material y social; y segundo, desarrollar códigos comunes entre miembros de una comunidad particular (Arancibia, Rodríguez, Fritis, Tenorio y Poblete, 2013), siendo importante considerar la construcción del discurso que compone la RS. Autores como Cabrera (2016), identificaron que las representaciones de los profesores se encontrarían influenciadas desde sus actividades cotidianas, su relación con los medios de comunicación, autoridades educativas y de sus vínculos establecidos con pares, entre otros. De esta forma, las RS serían la expresión de un grupo, y también de un individuo, enraizándose al interior de cada integrante, pero con la capacidad de transformarse (Arancibia et al., 2013; Rodríguez, 2003).

En relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje realizados por los profesores, se puede informar que algunas construcciones cognitivas (eje central de las representaciones) presentes en los profesores durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, se relacionan tradicionalmente con bajas o altas expectativas sobre los estudiantes, con sus particularidades culturales y sociales, además de la proyección sobre posibles logros académicos de sus estudiantes (Martinic, 2002; Tedesco, 2012).

Junto con las consideraciones anteriores es importante reflexionar sobre las expectativas y representaciones que los profesores poseen sobre su propia práctica pedagógica, las cuales se encuentran determinadas por aspectos construidos a lo largo de su vida personal y profesional, transformándose en procesos no explícitos, pero altamente significantes en su quehacer pedagógico al interior de la escuela (Basabe De Quintale y Vivanco, 2008). A partir de lo señalado, Tedesco (2012) explica que los procesos de representación desde la acción pedagógica adquieren relevancia en varios sentidos. El primero, se vincula con la dificultad de modificación representacional de los profesores como colectivo, perceptible por el estancamiento de las prácticas pedagógicas. El segundo, se refiere a la influencia que ejercen los sistemas de representaciones en la construcción de las personas, que mediante sus relatos e imágenes se vincula a su historia de vida y discurso académico.

Desde lo señalado sobre las RS, se hace necesario entonces explicar la necesidad de considerarlas en el ámbito pedagógico. Esto debido a la influencia que posee el proceso de representación sobre cada una de las acciones pedagógicas durante la transferencia de conocimientos, visualizándose como un elemento facilitador, mediador u obstaculizador que se desarrolla en los diferentes niveles del currículum escolar.

### **3.3. El currículum escolar y las Representaciones Sociales (RS) en contextos de diversidad social y cultural**

En relación al desarrollo pedagógico y al desempeño del profesor es posible establecer, desde los antecedentes expuestos, que existen factores que intervienen en la forma como se concibe la realidad de su labor a partir de elementos presentes en su mundo personal y social. Así, el saber pedagógico se encuentra influenciado por racionalidades, emociones y representaciones que definen y determinan el modelo personal de enseñanza de cada profesor (Vera, Osses y Schiefelbein, 2012). En función de lo anterior, los aspectos personales de los profesores, sus concepciones y experiencias, además de su preparación permearán las diferentes dimensiones del currículum escolar que ejecuta cotidianamente, en sus dimensiones real u oculto.

Sobre los elementos que condicionan la práctica pedagógica, y desde las características descritas sobre la región de La Araucanía, es necesario destacar la escasa preparación del profesor para desempeñarse en contextos ajenos a los urbanos, como son los contextos rurales e interculturales (Garrido, 1998).

De esta forma, sobre la elaboración y aplicación del currículum escolar, se aprecia una desvalorización de las culturas minoritarias, coincidiendo con las políticas del Estado que promueven la uniformidad social, suprimiendo las características individuales de los sujetos, que en este caso corresponde a estudiantes en contextos de diversidad social y cultural (Turra, 2009; Román, 2014; Villavicencio, 2016).

Sobre el currículum escolar, es posible advertir, como se mencionó anteriormente, la existencia de una complejidad de base que inicia con la implementación de contenidos curriculares homogéneos en escuelas en contextos de diversidad social y cultural. Lo cual ocasionaría una "ruptura" entre el contenido que se enseña y los niños que aprenden los contenidos de dicho currículum (Maturana, 2017).

En relación a la aplicación de una educación uniforme sobre la población, Hevia e Hirmas (2005), reportan que los profesores estimularían ámbitos competitivos e individuales en sus actividades pedagógicas, contraponiéndose, por ejemplo, con visiones esenciales de las culturas indígenas que promueve la comunión entre sus individuos. El desarrollo de las actividades pedagógicas competitivas, se basaría en la visión de los profesores sobre el conocimiento y la forma en la que debe ser transmitido y adquirido, advirtiéndose posibles representaciones de los procesos educativos que subyacen en ellos como profesionales.

En relación a lo anterior, existe evidencia que describe creencias de los profesores vinculadas con sus actividades pedagógicas y didácticas. Ejemplo de ellas, se relacionarían con la formación inicial docente, con el desarrollo disciplinar pedagógico, y con las expectativas de los profesores sobre sus estudiantes. Es así como Rojas (2014), mediante una revisión teórica sobre las creencias del profesor, explica que estas, se vinculan con una serie de factores, uno de ellos por ejemplo, es la formación inicial. Rojas (2014) señala también, que las acciones de los profesores se encuentran enmarcadas bajo un currículum específico y un calendario escolar, el cual es administrado desde las creencias que posea el profesor sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir aquello que se considera como valioso de ser incorporado al interior de los procesos escolares.

Reafirmando lo anterior, Canales (2006) publica que para generar cambios al interior del sistema escolar es necesario considerar las acciones de los profesores y la forma de pensar que poseen como colectivo, lo cual influiría directamente en los modelos de la calidad educativa y gestión escolar. El mismo autor, señala la relación e influencia de las expectativas de los profesores sobre los procesos de aprendizaje, las cuales afectarían fuertemente los éxitos y fracasos de sus propios estudiantes, dependiendo de la imagen que posean sobre ellos.

Por otra parte, a nivel local-regional, se reporta un fuerte apego desde los profesores por aquel contenido prescrito, obviando las experiencias previas de los estudiantes (Mellado y Chaucono, 2015). Esta idea es complementaria a la expuesta por Hevia y Hirmas (2005), quienes comunican la ausencia de prácticas educativas en la región de La Araucanía que consideren el aprovechamiento de saberes y características culturales como pilares de nuevos conocimientos. Los autores antes mencionados, señalan que desde las prácticas pedagógicas se visualiza un "afán" por dar cumplimiento a los contenidos propuestos en los textos escolares, evidenciándose a través de prácticas como estas aquello que adquiere mayor valor para los profesores en contextos de diversidad social y cultural.

Finalmente, investigaciones internacionales sobre el tema, indican que los profesores perciben la interculturalidad como un obstáculo al interior del proceso educativo, sintiéndose impotentes frente a la diversidad cultural, debido a que no poseerían competencias y herramientas para ajustar los contenidos prescritos, declarándose dispuestos y preparados para atender desde la homogeneidad (Aguado, Gil, y Mata, 2008). Lo anterior, se podría relacionar con lo propuesto por Perrenoud, (1990), quien señala que el currículum escolar formal se encuentra destinado a transmitir a los alumnos una cultura en particular. Esta cultura escolar prescrita ampararía la visión de una sola cultura, y la homologación de un tipo de saber a partir de la educación declarada en el currículum escolar formal.

Complementario a lo anterior, es posible observar que al interior del aula existirían interacciones no controladas gatilladas por acciones espontáneas desde el currículum oculto, el cual se expresaría desde las representaciones de los profesores, y de toda la comunidad escolar mediante acciones diarias (Perrenoud, 1990). El currículum oculto se reflejaría, por ejemplo, a través de juicios y valores de profesores y estudiantes, resultando en aprendizajes no formalizados, manifestándose en hábitos adquiridos en la cotidianidad. Es así como la sala de clases y las actividades que la rodean se caracterizan por la permanente interacción entre los saberes establecidos formalmente, aquellos planificados por el profesor y las actividades emergentes en el contexto escolar (Basabe de Quintale y Vivanco, 2008). Las RS de los profesores, funcionarían entonces como una estructura que permite o impide el desarrollo de los contenidos curriculares en espacios de diversidad social y cultural en consideración de sus experiencias y las normas que lo regulan.

---

## 4. Conclusiones

A través de las reflexiones y elementos teóricos expuestos en los apartados anteriores, se evidencia la necesidad de relevar el proceso de contextualización del currículum escolar por parte de los profesores. Asumiendo la contextualización curricular como un medio que puede permitir dar valor al proceso de enseñanza-aprendizaje en consideración del marco cultural de los estudiantes que se educan bajo un modelo curricular único. Para lograr esto, se requiere conocer las RS sobre el currículum escolar, con el propósito de hacerlo pertinente al contexto en el cual se desempeña el profesorado.

Según Blanco (2006), una forma de lograr una práctica docente inclusiva se vincula con profesionales más competentes en cuanto al desarrollo de proyectos educativos flexibles y adaptables a las demandas del alumnado y contexto. En este sentido, para adquirir una práctica pedagógica inclusiva, respetuosa y contextualizada, es necesario considerar varios aspectos vinculados a la formación docente inicial y a los procesos que guían la tarea pedagógica diaria, como es el currículum.

En relación a lo anterior, se propone trabajar la adaptación y contextualización del currículum de manera permanente y explícita, considerando que es el profesor quien administra los documentos ministeriales al interior del aula según sus conocimientos y recursos. Para esto, es necesario formar al profesor como un sujeto crítico sobre el medio en el cual se desempeña (Muñoz, Ajagan, Saéz, Cea y Luengo, 2013). Este proceso crítico requiere de un profesorado que sea consciente de cómo comprende y representa el medio social y cultural. Una forma de lograrlo es que los profesores en ejercicio y aquellos en formación identifiquen sus propias creencias, prejuicios, representaciones y concepciones grupales e individuales. Entendiendo que el análisis de las propias representaciones podría contribuir a superar los posibles prejuicios y estereotipos formados durante su vida. Según Rojas (2014), los buenos profesores poseen creencias en permanente cambio frente a los requerimientos del medio, y en especial frente a sus propios dilemas, es por ello que el desarrollo crítico de la profesión se visualiza como una vía alternativa posible para enfrentar la homogeneidad curricular.

Concordantemente con lo anterior, es importante destacar lo señalado por Tedesco (2012), quien afirma que una educación que pretenda superar la subjetividad y lograr mayores y mejores niveles de equidad debe trabajar en consideración de las representaciones de los diferentes actores de la educación. Un ejemplo de representación que puede ser modificado desde la reflexión crítica y la concientización, es lo planteado por Osuna (2012) sobre el peligro de la normalización de las diferencias como mecanismo para la justificación de la desigualdad social. Tomando este ejemplo, una estrategia para modificar las RS del profesorado es visibilizar explícitamente las particularidades culturales del estudiantado.

Finalmente, es posible concluir que el estudio de las RS del profesorado como grupo colectivo, podría ayudar entonces, a generar en ellos reflexiones sobre su práctica pedagógica, y ser conscientes que su trabajo está mediatizado por un currículum escolar normativo homogéneo y excluyente culturalmente. La visión crítica sobre el currículum que delimita el quehacer docente permitiría el desarrollo de prácticas pedagógicas contextualizadas.

---

## Referencias bibliográficas

- Aguado, T., Gil, I., y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 275–292. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0808220275>
- Arancibia, S., Rodríguez, G., Fritis, R., Tenorio, N., y Poblete, H. (2013). Representaciones sociales en torno a equidad, acceso y adaptación en educación universitaria. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 12(1), 116–138. Doi: [10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue1-fulltext-236](https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue1-fulltext-236)
- Aranda, V. (2011). Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 301–314. Doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200018>
- Aylwin, J., Meza-Lopehandía, M., y Yáñez, N. (2013). *Los pueblos indígenas y el derecho*. Santiago: LOM.
- Basabe De Quintale, M., y Vivanco, S. (2008). Representaciones sociales del saber compartido en el aula. *Educere*, 41, 269–276.
- Becerra, S. (2011). Prejuicio étnico en las prácticas sociopedagógicas de los docentes en contextos mapuche. En: C, Tapia (eds.), *Experiencias e investigaciones educativas en la región de La Araucanía* (pp. 145-157). Santiago: Universidad Católica de Temuco.

- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Cabrera, D. (2016). Reforma educativa como cambio curricular: representaciones de docentes en una escuela primaria. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 22, 200-225. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-53082016000100200](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082016000100200)
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago. LOM.
- Castorina, J. (2008). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Buenos Aires: Gedisa.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2011). Diagnóstico del desarrollo cultural del pueblo mapuche. Región de la Araucanía. Recuperado de: <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2013/04/Estudio-Diagnostico-del-Desarrollo-Cultural-del-Pueblo-Mapuche.pdf>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2012). Política Cultural Regional 2011-2016 Bio-Bío. Recuperado de: <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2012/05/BIOBIO-Politica-Cultural-Regional-2011-2016.pdf>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2015). Región De La Araucanía, Síntesis Regional. Recuperado de: <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2015/08/Informe-Araucan%C3%ADa-final.pdf>
- De la Cruz, P. (Septiembre, 2006). La educación formal en Chile desde 1973 a 1990: un instrumento para el proyecto de Nación. Trabajo presentado en XII Encuentro de Latinoamericanistas Españoles: viejas y nuevas alianzas entre América Latina y España (pp. 1233-1251). Santander: España. Recuperado de: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00104282/document>
- Donoso, S. (2008). Chile y el convenio 169 de la OIT: reflexiones sobre un desencuentro. *Temas de la Agenda Pública*, 3, 3-12. Recuperado de: <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/chile-y-el-convenio-169-de-la-oit-reflexiones-sobre-un-desencuentro.pdf>
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000200003>.
- Egaña, M. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*. Santiago: LOM.
- Food and Agriculture Organization Of the United Nations. (2004). *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. Roma: Autores. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136025>
- Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/445/610>
- Fuenzalida, P. (2014). Re-etnización y descolonización: resistencias epistémicas en el currículum intercultural en la Región de Los Lagos-Chile. *Polis*, 13(38), 107-132. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000200006>
- Garrido, O. (1998). Influencia de la escuela en la pérdida de la identidad cultural: el caso de la educación indígena en la región de la Araucanía. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (19), 7-29. Recuperado de: <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Influencia-de-la-escuela-en-la-perdida-de-la-identidad-cultural.pdf>
- Hevia, R., e Hirmas, C. (2005). *La discriminación y el pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México, y Perú*. Santiago: OREALC/UNESCO. Recuperado de: [https://etnografiaescolar.cl/wp-content/uploads/unesco\\_2005.-discriminacion\\_y\\_pluralismo\\_cultural\\_en\\_la\\_escuela.pdf](https://etnografiaescolar.cl/wp-content/uploads/unesco_2005.-discriminacion_y_pluralismo_cultural_en_la_escuela.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística. (2018). Síntesis de resultados censo 2017. Santiago de Chile: Autores. Recuperado de: <https://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2005). Estadísticas sociales de los pueblos indígenas en Chile, Censo 2002. Santiago de Chile: Autores. Recuperado de:

<http://bibliotecadigital.ciren.cl/bitstream/handle/123456789/6246/HUM2-0067.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Llancavil, D., Mansilla, J., Mieres, M., y Montañares, E. (2015). La función reproductora de la escuela en La Araucanía 1883-1910. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 28, 117-135. Recuperado de: <http://mingaonline.uach.cl/pdf/racs/n28/art07.pdf>

Magendzo, A., y Toledo, M. I. (2009). Educación en derechos humanos: currículum historia y ciencias sociales del 2º año de enseñanza media. Subunidad "régimen militar y transición a la democracia". *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 139-154. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514138008>

Martinic, S. (2002). Las representaciones de la desigualdad y la cultura escolar en Chile. *Revista Proposiciones*, 34, 129-145. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/175849139/Desigualdad-y-Representaciones>

Maturana, C. (2017). El patrimonio cultural indígena. Aproximación conceptual para la enseñanza de los derechos de los Pueblos Indígenas. *Revista Digital Solonik*, 1, 116-131. Recuperado de [https://issuu.com/fundacionhenrydunant/docs/revista\\_solonik\\_n\\_\\_1\\_abril\\_2017](https://issuu.com/fundacionhenrydunant/docs/revista_solonik_n__1_abril_2017)

Mellado, M., y Chaucono, J. (2015). Creencias pedagógicas del profesorado de una escuela rural en el contexto mapuche. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-19. Doi: [10.15517/aie.v15i3.20924](https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.20924)

Ministerio de Desarrollo Social. (2018). Informe de desarrollo social 2018. Santiago de Chile. Recuperado de: [http://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/storage/docs/Informe\\_de\\_Desarrollo\\_Social\\_2018.pdf](http://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/storage/docs/Informe_de_Desarrollo_Social_2018.pdf)

Ministerio de Educación. (2009). Ley núm. 20.370 establece la ley general de educación. Santiago de Chile: Autores. Recuperado de: [https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/04/LEY-20370\\_12-SEP-2009.pdf](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/04/LEY-20370_12-SEP-2009.pdf)

Moscovici, S. (1986). *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Muñoz, C., Ajagan, L., Saéz, G., Cea, R., y Luengo, H. (2013). Relaciones dialécticas antagónicas entre la cultura escolar y la cultura familiar de niños y niñas de contextos vulnerables. *Universum*, 28(1), 129-148. Doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-23762013000100007>

Osuna, C. (2012). En torno a la educación intercultural: una revisión crítica. *Revista de Educación*, 358, 38-58. Doi: [10.4438/1988-592X-RE-2012-358-182](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-358-182)

Peña-Rincón, P., y Blanco-Álvarez, H. (2015). Reflexiones sobre cultura, currículo y etnomatemáticas. En R. Cortina y K. de la Garza (Eds.), *Educación, pueblos indígenas e interculturalidad en América Latina* (pp. 213-246). Quito: Ediciones Abya-Yala.

Peralta, V. (1996). *Currículos educacionales en América Latina*. Santiago: Andrés Bello.

Perrenoud, P. (1990). *La Construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.

Poblete, M. P. (2003). Discriminación étnica en relatos de la experiencia escolar mapuche en Panguipulli (Chile). *Estudios Pedagógicos*, 29, 55-64. Doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052003000100004>

Rivero, J. (2000). Reforma y desigualdad educativa en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 103-133. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie23a03.htm>

Rodríguez, Ó. (2003). Las representaciones sociales: entretejidos de la razón y la cultura. *Relaciones*, 24(93), 81-96. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/137/13709304.pdf>

Rojas, M. (2014). Las creencias docentes: delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Diálogos Educativos*, 14(27), 89-112. Recuperado de: <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1039>

Román, A. (2014). Hacia el reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas en Chile. *Revista de Derechos Fundamentales*, 11, 125-162. Recuperado de: <https://derecho.uahurtado.cl/web2019/wp-content/uploads/2017/05/TesisRoman.pdf>

Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Saiz, J., Merino, M., y Quilaqueo, D. (2009). Meta-estereotipos sobre los indígenas mapuches de Chile. *Interdisciplinaria*, 26(1), 23-48. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/180/18011862002.pdf>

Serrano, S., Ponce de León, M., y Rengifo, F. (2013). *Historia de la educación en Chile (1810-2010) Tomo II La educación nacional (1880-1930)*. Santiago: Aguilar Chilena de Ediciones S.A.

Tedesco, J. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica; Universidad Nacional de San Martín.

Tello, C. (2006). Formación docente y conocimiento: un binomio en crisis. El caso argentino. *Educere*, 33, 293–301. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/20062>

Tijoux, M. E., y Córdova, M. G. (2016). Racismo en Chile: colonialismo, nacionalismo, capitalismo. *Polis*, 14(42), 7–13. Recuperado de: [https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v14n42/art\\_01.pdf](https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v14n42/art_01.pdf)

Turra, O. (2009). Diversidad Cultural en el currículum: un discurso educacional que posibilita la consideración de las formas culturales mapuche en los contenidos escolares. *Horizontes Educativos*, 14(1), 37–49. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/979/97912444003.pdf>

Valenzuela, M. (2016). Niños y niñas indígenas en la jurisprudencia de la corte interamericana de derechos humanos. *Revista de Derecho*, 23(2), 211–240. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-97532016000200007>

Vera, D., Osses, S., y Schiefelbein, E. (2012). Las creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 297–310. Doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000100018>

Villavicencio, W. (2016). Las características del currículo colonizado desde una perspectiva teórico-social. *YACHANA Revista Científica*, 5(2), 77–86. Recuperado de: <http://revistas.ulvr.edu.ec/index.php/yachana/article/view/379/205>

Williamson, G., Pérez, I., Modesto, F., Coilla, G., y Raín, N. (2012). Infancia y adolescencia mapuche en relatos de La Araucanía. *Contextos Educativos*, 15, 135–152. Recuperado de: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/659/622>

Zapata, R. (2014). Diversidad cultural en la formación del futuro profesorado en América Latina. Necesidades y perspectivas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 219–234. Doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.197611>

Zavala, J. (2008). Los colonos y la escuela en la Araucanía: Los migrantes Europeos y el Surgimiento de la Educación privada laica y protestante en la región de La Araucanía (1887-1915). *Universum*, 23(1,) 268–286. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762008000100013>

---

Este trabajo forma parte de la tesis "*Representaciones sociales del profesorado sobre el currículum escolar en contextos de diversidad social y cultural*" para optar al grado de Doctor en Educación

1. Estudiante de Doctorado en Educación. Facultad de Educación Universidad Católica de Temuco, Becaria CONICYT doctorado nacional. Correo electrónico: [cata.riverag@gmail.com](mailto:cata.riverag@gmail.com)

2. Estudiante de Doctorado en Educación. Facultad de Educación Universidad Católica de Temuco, Becaria CONICYT doctorado nacional. Correo electrónico de contacto: [xgutierrez.saldivia@gmail.com](mailto:xgutierrez.saldivia@gmail.com)

3. Docente Departamento de Educación Física. Universidad de la Frontera. Correo electrónico: [luis.henriquez.a@ufrontera.cl](mailto:luis.henriquez.a@ufrontera.cl)

---

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015  
Vol. 41 (Nº 13) Año 2020

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a [webmaster](mailto:webmaster)]

[revistaESPACIOS.com](http://revistaESPACIOS.com)



This work is under a Creative Commons Attribution-  
NonCommercial 4.0 International License