

Patrimonio, educación e interculturalidad: Temas relevantes para la comunidad Rapanui y de Chile continental

Beatrice Ávalos
Centro de Investigación Avanzada en Educación
Universidad de Chile

1. Introducción

Escribir sobre educación en forma relevante para los países y territorios que ocupan la zona del Pacífico en general, y en particular el Pacífico sur ha significado un desafío para mí. Esto, porque mi conocimiento de estos lugares en gran medida ha sido el resultado de viajes turísticos y lecturas sobre ellos, si bien seis años de vida y trabajo educativo en Papúa Nueva Guinea me han proporcionado elementos de juicio que trataré de utilizar para este trabajo.

Hay una multiplicidad de culturas originarias, culturas mixtas y diversidad de formas de gobierno en los países del Pacífico, y la población de todos ellos han sido afectados por movimientos de una parte del mundo a otro: desde Asia sudoriental especialmente la India, desde la China, desde Europa, y desde una zona del Pacífico a otra. Esto significa que hoy día hay diversidad de lenguas (más de 800 por ejemplo en Papúa Nueva Guinea) y de culturas incluyendo conflictos interculturales derivados del predominio de un grupo étnico sobre otro. Estas situaciones impactan también al desarrollo educativo y los logros comparativos de las diversas poblaciones con respecto de las unas a las otras, y también en las comparaciones globales (por ejemplo, las pruebas TIMSS).

Una forma de establecer una tipología de los países del Pacífico Sur es desde su condición política. Podemos así distinguir países independientes en que predomina la cultura melanesia como Papúa Nueva Guinea, las Islas Salomón y Vanuatu y aquellos en que predomina la cultura polinesia como Tonga y Fiji. En estos países coexisten las lenguas originarias que tienden a tener un rango secundario frente a la lengua del país colonizador como es el caso del inglés en Papua Nueva Guinea y

Tonga o el francés en Vanuatu. Otro tipo de país independiente lo constituyen aquellos en que las culturas originarias fueron desplazadas por el idioma y cultura de los colonizadores y en que existen problemas no resueltos de coexistencia y de igualdad de oportunidades. Es el caso de Nueva Zelanda con una población y cultura mayoritariamente de origen europeo y una población menor de origen polinesio (Maorí principalmente) y de otros lugares del Pacífico Sur. Aquí el inglés y el maorí son lenguas oficiales. En Australia la cultura europea (inglesa) se impuso sobre la aborígen mediante un proceso reconocido hoy día por el país como de “asimilación cruel”.

Frente a estos países del Pacífico Sur que son políticamente independiente están aquellos que no lo son enteramente. Es el caso de Tahití, originalmente colonizada por Francia y que desde comienzos de este siglo es una “colectividad de ultra mar francesa” y parte del territorio semi-autónomo conocido como Polinesia Francesa. Aquí, la lengua oficial es el francés aunque gran parte de la población habla tahitiano. Finalmente, están los territorios que son parte integral de un país que los dominó. Es el caso de Hawai en el Pacífico Norte, cuya población es de origen polinesio pero aumentada en el tiempo por poblaciones de origen asiático y que hoy es el Estado número 50 de Estados Unidos. Es también el caso de Rapa Nui con población de origen polinesio y que es parte del territorio chileno en calidad de comuna de la V Región de Valparaíso, donde co-existe la lengua española (predominante) con la lengua rapanui.

He presentado esta tipología ya que permite tener una información mínima contextual respecto a los temas educacionales que tocaré en este artículo. Efectivamente, me ha parecido importante analizar desde la perspectiva de diversos estudios la forma como los sistemas educacionales han acomodado las diversas vertientes culturales y lingüísticas derivadas de las culturas originales, considerar algunos de sus resultados en términos de logros educacionales, examinar el rol de los docentes en estos procesos y considerar sugerencias respecto a cómo mejorar la preparación docente para lo que podríamos llamar la “interculturalidad” y la efectividad de la enseñanza.

2. La “institucionalidad” del sistema educativo en contextos pluriculturales

Más que referirme en términos generales a la forma como los sistemas educativos se modifican o acomodan a la diversidad cultural discutiré con más detalle el proceso realizado en Papúa Nueva Guinea desde su independencia de Australia en 1975, y en forma más sintética la forma como se llega a experiencias de inmersión en Nueva Zelanda y Rapa Nui, poniendo atención también a los resultados educativos de los grupos Maorí y Rapanui en ambos contextos.

2.1. Los Vilis Tokples skuls de Papua Nueva Guinea

Al momento de lograr su independencia, el gobierno de Papúa Nueva Guinea se encontró con que debía manejar un sistema educacional que tuviese como principal prioridad el logro de estudios primarios de seis años para todos, es decir, el egreso oportuno de la así llamada “community school”, esto, en un país de una multiplicidad de lenguas originarias. En el contexto del desafío por dar forma a un país independiente y de tanta diversidad geográfica y cultural, se recibió con entusiasmo la visita e ideas de Paulo Freire y de Iván Illich, distinguidos a la vez que discutidos educadores, cuyas ideas influyeron en la elaboración de los principios educativos que adoptaría la constitución recogidos más tarde en un importante informe educacional (Matane Report, 1986). En términos educacionales estos principios se expresaron como: Desarrollo humano integral, educación para la auto-sustentabilidad (“self-reliance”), educación para todos, participación egalitaria, unidad nacional y educación relevante (Ávalos, 1992). Sin embargo, en la práctica se estableció un sistema educativo más cercano al del sistema colonial anterior en que sólo la educación primaria pública ofrecida en los “community schools” estaba destinada a ser universal y que sería ofrecida en inglés sin reconocimiento siquiera de las principales lenguas francas habladas por la gente (Tok Pisin y Hiri Motu). Para quienes la completaban sus opciones únicas eran una escuela secundaria inferior preparatoria para el elitista nivel secundario superior de dos años y con suerte seguido por el ingreso a las pocas instituciones de nivel terciario existentes principalmente de formación docente y estudios técnico-agrícolas, o a una de las dos universidades del país. El sistema carecía de una verdadera opción de nivel secundario con especializaciones técnicas aunque había algunos establecimientos

de tipo no-formal vocacional de mala calidad. Ante la inminencia del primer encuentro de Educación para Todos organizado en 1990 por UNESCO, UNICEF, las agencias internacionales y bancos de desarrollo en Jomtien, Tailandia, se elaboró un análisis bastante preocupante respecto a la efectividad y calidad del sistema educativo. En los quince años transcurridos desde la Independencia el sistema de los “community schools” no superó tasas brutas de ingreso de alrededor del 74% y no logró mejorar las tasas de retención de niños y niñas en los seis años de educación primaria que eran alrededor del 60%. Por otra parte, la tasa de ingreso oportuno (7 años) a la educación primaria en 1988 era sólo de 21%. En cuanto a cobertura según género, si bien las niñas accedían y permanecían en la educación primaria en niveles similares a los niños, no sucedía lo mismo con su oportunidad de acceso a la educación secundaria. Es decir, el sistema educacional necesitaba de un fuerte remezón si es que se iba a acercarse a las grandes metas establecidas al momento de la independencia. Esto ocurrió con una importante reforma que se diseñó entre 1991 y 1992 y que significó cambios en la estructura escolar del sistema educativo, el curriculum, las oportunidades para formación técnico-vocacional y la formación docente. No detallaré las características precisas de los cambios ya que han sido descritas en otras publicaciones (Kale & Marimyas, 2003; Ávalos, 1993). Pero sí me referiré al impacto que tuvo en la política lingüística y el diseño curricular de la reforma de la educación primaria la experiencia de varios años de los *Vilis Tokples Skuls*.

La diversidad lingüística y cultural de Papua Nueva Guinea era y es aún difícil de ser asumida en el sistema educativo nacional. La decisión de establecer al inglés como idioma de enseñanza para todo el sistema educativo tuvo impacto negativo en la capacidad de aprender de los niños y niñas en la medida en que debían hacerlo sin comprender a cabalidad lo que les enseñaban los maestros que a su vez apenas manejaban el idioma inglés. Pero, aún más importante, este tipo de educación era recibida con recelo por las familias que sentían la distancia cultural entre lo que sus hijos aprendían en la escuela y los valores y costumbres de los grupos tribales a los que pertenecían. Como lo indica Delpitt (1995), no es que estuvieran en contra de la

alfabetización y de la educación ya que existía una tradición de valorar su utilidad económica (cultos de carga), además de que muchos habían tenido acceso a la educación en lengua vernácula que proporcionaban los misioneros. Lo que preocupaba era la distancia entre lo que aprendían en la escuela y los valores y costumbres de sus culturas y antepasados. La escuela como lo indica la siguiente cita era vista como un recinto cerrado al que la tribu, la aldea, la familia no tenían acceso:

Cuando llegaron los hombres blancos creímos que se trataba del retorno de nuestros antepasados. Pero, ellos metieron a nuestros niños adentro de edificios, por lo que: ¿cómo podíamos enseñarles el conocimiento de nuestros antepasados si estaban encerrados adentro y nosotros teníamos que quedarnos afuera? (Citado en Delpitt, 1995, p. 82).

Esta situación y reconocimiento de los efectos no deseables de las escuelas sobre la vida y costumbres de las comunidades étnicas locales llevaron a la primera experiencia de formación de un centro educativo por parte de las familias de las comunidades de Buka, Buin y Bougainville en la provincia de North Solomons. El propósito de la escuela fue enseñar a los niños a leer, escribir y contar en su lengua nativa, como también a conocer y asimilar sus costumbres, tradiciones y los modos de comportarse considerados apropiados por la comunidad. Para ello, se eligió como profesoras a los miembros mejor preparados de la comunidad. Lisa Delpit (1995) que conoció de cerca estas experiencias valoró la forma sistemática en que operaban las escuelas *Tokples*. Los niños y niñas permanecían dos años en ellas antes de ingresar al primer año de la escuela primaria y completar luego seis años de escolaridad en que ahora sí que debían aprender sólo en inglés. Delpit (1995) entrevistó a profesores de las escuelas primarias a las que ingresaban los niños *Tokples* para recoger su opinión sobre la preparación recibida. Los profesores indicaron que estos niños aprendían más rápidamente que aquellos que no habían tenido ese tipo de educación pre-escolar, algo que Delpit interpreta como un resultado esperable:

Las evaluaciones que conduje durante mi estudio apoyaron la teoría de que los niños aprenden a leer solo una vez, y si aprenden a leer en una lengua que

ya entienden en forma oral, se alfabetizan mucho más rápida y efectivamente que aquellos que aprenden en una lengua que les es extraña. (Delpit, 1995, p. 88).

La experiencia de las escuelas Tokples se expandió en los años ochenta a las provincias East New Britain, Milne Bay y Enga en Papúa Nueva Guinea con tanto éxito que “el movimiento en pro de la educación pre-primaria en lengua vernácula que había surgido desde las bases terminó por llamar la atención de los de arriba” (Malone & Paraide, 2011, p. 711). Efectivamente, en 1986 el gobierno nacional formó una comisión con el propósito de presentar recomendaciones para una reforma educacional que considerara el impacto negativo de comenzar la escolarización en una lengua que no se comprende y presentara soluciones. Más tarde, en 1991 un Informe Sectorial sobre Educación recomendó: (a) usar la lengua vernácula en los primeros años de escolaridad; (b) introducir el inglés una vez que se hubiese logrado la alfabetización en la lengua vernácula y (c) usar un enfoque de enseñanza integrado basado en actividades. Finalmente, con la reforma educacional implementada a partir de 1994, se estableció una nueva estructura del sistema que comprendió una etapa inicial de tres años (ciclo elemental) en que el primer año propiciaría la alfabetización en lengua vernácula y los dos años siguientes comprenderían actividades mixtas de transición al inglés, antes del ingreso a la escuela primaria de seis años. El sistema se implementó, y hoy día la así llamada escuela elemental comprende actividades de aprendizaje de la lengua (vernácula), etno-matemática o matemática cultural y conocimiento de la cultura local. El proceso de instalar el nuevo sistema significó la realización de importante trabajo de elaboración de ortografías en las lenguas vernáculas, la que fue asumida por las autoridades educacionales con ayuda de universidades y especialistas en la enseñanza de lenguas originarias. Según lo indican Malone & Paraide (2011) al año 2010 se disponía de ortografías para aproximadamente la mitad de las 800 lenguas existentes en el país. Estas autoras también hacen referencia a diversos estudios que reportan los resultados positivos en cuanto a aprendizaje del inglés de quienes asistieron a la escuela elemental vernácula. Aun así, Malone & Paraide (2011) reconocen que se mantienen resistencias en algunos grupos respecto a los

beneficios de alfabetizarse en lengua vernácula. Se trata de profesores y directivos educacionales como también de padres de familia que temen que esta educación no los prepare suficientemente para el empleo. Pero, lo más preocupante parecería ser la aún insuficiente preparación de los profesores para esta nueva forma de enseñar. En su conjunto, los problemas notados por Malone & Paraide (2011) son los típicos problemas que resultan del paso de experiencias acotadas exitosas a formas de implementación masiva.

2.2. Reconstruyendo (o resucitando) la herencia cultural

El segundo caso que quiero describir es el que atañe al proceso encabezado por la población Maorí en Nueva Zelanda en el sistema educativo predominantemente de origen colonial, con el fin de revertir el proceso de desvalorización y pérdida de su lengua y valores culturales. A diferencia de Papua Nueva Guinea donde en el contexto de la raza melanesia se desarrolló una enorme diversidad lingüística, Nueva Zelanda cuenta con una población originaria predominante que es la Maorí. Como lo indica May (1997) si bien la historia de la llegada de los invasores europeos, la conquista y dominio de la población originaria, y los procesos de asimilación fueron similares a lo ocurrido en otros lugares, en Nueva Zelanda hubo un hecho que marcaría una relación cambiante pero definitivamente influyente en la interacción Maorí con las autoridades coloniales. Se trata de la firma del Tratado de Waitangi en 1840 entre los jefes Maorí y la corona británica el que estableció los derechos y responsabilidades de ambos lados como marco de referencia para la colonización. A través de períodos de desconocimiento del Tratado y de una paulatina reducción de la fuerza de la lengua y cultura Maorí, el Tratado siempre pudo ser invocado en los momentos de “resistencia” y como instrumento de negociación.

El efecto de la colonización y de las políticas de asimilación a partir de los años 1860 hasta la época reciente, incluyendo la imposición del inglés, fue el de marginalizar a la cultura Maorí y su gente de las actividades sociales y políticas centrales de Nueva Zelanda. Como lo indica May (1997) antes de la llegada de los británicos los Maorí tenían un sistema sofisticado y funcional de educación basado en tradición oral y en

una estructura compleja de conocimiento. Eso los hizo aceptar y valorar la educación que les ofrecieron los misioneros en su lengua original. Pero, a medida que el Estado colonizador fue estableciendo sus instituciones primó la presión asimiladora y la enseñanza se homogeneizó en establecimientos públicos. Como resultado de este proceso la lengua Maorí fue quedando marginada y en desuso, en un sistema educativo que además no creía que los Maorí fuesen capaces de “trabajo mental” (May, 1997).

Y entonces vino lo que se conoce como la reacción Maorí en los años 1980 tras un lento proceso de darse cuenta que su lengua y cultura perdía vigencia. Ya no era aceptable la respuesta del gobierno de instalar una política de educación multicultural, sino que lo que se necesitaba era un cambio radical. Es decir, no bastaba que para preservar y vitalizar la cultura se introdujeran algunos cursos sobre ella en el currículo escolar. Era necesario un cambio de ruta que sólo podían dirigir los propios Maorí. Esto empezó a hacerse posible con la instalación del movimiento comunitario –Te Kōhanga Reo- que el 13 de abril de 1982 abrió una primer centro de nivel pre-escolar con inmersión total en la lengua Maorí, de las que siguieron otras semejantes. Sus características principales fueron las siguientes (Sharples, 1988 citado en May, 1997, 161) :

1. Inmersión total en la lengua Maorí
2. Enseñanza de los valores espirituales y conceptos Maorí
3. Enseñanza e involucramiento de los niños en las costumbres Maorí
4. Administración completa de cada centro escolar por la familia extendida
5. Utilización de muchas de las formas tradicionales de educación

A partir de estos primeros centros escolares, siguieron los Kura Kaupapa Maorí como escuela alternativa en lengua Maorí que fueron legítimamente reconocidos por el sistema Neozelandés de educación a partir de 1990. La filosofía central y práctica pedagógica de estas escuelas, resultado de la clara “resistencia” al sistema imperante, descansaba en los siguientes principios (Smith, 2003, pp. 6-7):

1. Autodeterminación o autonomía relativa

2. Validación y legitimación de la identidad y aspiraciones culturales
3. Incorporación de una pedagogía culturalmente preferida
4. Mediación (apoyo) ante las dificultades socio-económicas y de los hogares
5. Incorporación de estructuras culturales que enfatizan lo “colectivo” más que lo “individual”, como por ejemplo la noción de la familia extendida
6. Una visión o filosofía colectiva y compartida.

2.3. Revitalizando la educación Rapa Nui

La integración política de la isla de Rapa Nui a Chile en 1888 significó también la integración paulatina al sistema educacional chileno, incluyendo la imposición de la lengua española, lo que se formaliza con el establecimiento de una Escuela Pública en 1935 (E-459) cuya conducción y enseñanza fue entregada a partir de 1938 a una congregación religiosa dependiente del Vicariato de la Araucanía. Sin embargo, al igual que con los Maorí en Nueva Zelanda antes hubo presencia educativa de misioneros franceses que comenzó con procesos de alfabetización en lengua tahitiana y francesa (ver Corvalán, 2014).

Como consecuencia de la reforma educacional chilena que transforma a partir de 1965 la estructura del sistema, la escuela de Rapa Nui se conforma como una escuela básica de ocho años a la que asisten no sólo isleños sino que muchos chilenos continentales que eran funcionarios en la isla. A partir de los años 70 y 80 las religiosas se van retirando y la escuela empieza a contar con profesores continentales y algunos rapanui (Revista Docencia, 2009). Este proceso, según lo indica Corvalán (2014) citando a Makihara (2005a y b) contribuyó a bajar el nivel de comunicación cotidiana en la lengua rapanui. Como una forma de reconocer aspectos de la cultura originaria en 1975 se introduce la enseñanza del rapanui entre 1º y 6º básico en forma obligatoria, pero como lo indica una profesora de ese tiempo “con cuatro horas semanales sólo se lograba enseñar conceptos aislados” (Revista Docencia, 2009, p. 64).

A semejanza de los procesos relatados con respecto a Papúa Nueva Guinea y Nueva Zelanda, es la comunidad la que toma la decisión de “resistir” el dominio de la

cultura española-chilena y acometer un proceso de “reinvindicación comunitaria” para proteger el patrimonio (Revista Docencia, 2009). Para ello, un grupo de jóvenes, adultos y ancianos forman la Corporación de Resguardo Cultural “Mata Nui a Hotu a Matu’a o Kahu-Kahu o Hera” que realiza diversas actividades derivadas de la cultura tradicional rapanui y toman contacto con otros grupos de la Polinesia en congresos lingüísticos. Esta participación les ayuda a entender que la enseñanza bilingüe al estilo de la que se impartía en la escuela no es el camino para preservar la lengua y la cultura. Como se relata en el artículo citado de la Revista Docencia (2009), una profesora rapanui que había co-liderado el movimiento de recuperación cultural envía al departamento de educación intercultural bilingüe del Ministerio de Educación la propuesta de un programa de inmersión en rapanui para la escuela. Este programa se fue materializando en la escuela básica conocida como Lorenzo Baeza (E-459), con las dificultades esperadas de adaptar el currículo y preparar profesores para enseñar en la lengua. Hoy, desde pre-kinder a cuarto básico esta escuela tiene dos secciones. Una de ellas es de total inmersión en lengua rapanui y en la otra se enseña en castellano, y como segunda lengua se enseña el rapanui.

Los efectos de este proceso son complejos de evaluar debido a los cambios que ha experimentado la educación en la Isla y que Corvalán (2014) describe como de creciente segmentación socio-económica y competencia entre tipos de escuela que reflejan la situación existente en Chile continental: municipal (2), particular subvencionada (1) y privada (1). Pero, también visto desde los procesos educativos y de las personas que han movido la recuperación y revitalización de la cultura rapanui hay un claro sentido de definición y afirmación identitaria en la isla. En un interesante artículo basado en entrevistas recientes en Rapa Nui, Molina (2013) siguiendo la clasificación de identidad de Castells (1998) detecta una tendencia entre los rapanui que se mueve entre posicionarse con una identidad de “resistencia” y también una identidad de “proyección”. Es decir, por una parte se resiste o se desea resistir el impacto de situaciones externas de amenaza a la cultura como por ejemplo el creciente influjo de extranjeros que llegan a vivir a la isla o pasan por ella como turistas y, por otra, la existencia de un “deseo de desarrollarse

en un contexto intercultural y de alterglobalización” (Molina, 2013, p. 124). Esta doble vertiente permite afirmar que es importante que se desarrolle en todo el sistema educacional de Rapa Nui una forma educacional intercultural holística con sus elementos de resguardo de la identidad cultural junto con el desarrollo de una identidad que aprovecha los elementos positivos de la globalización “para proyectar alternativas de sostenibilidad de la isla y de la propia cultura” (Molina, 2013).

3. Los y las profesoras: Preparación para la interculturalidad

En la sección anterior he descrito algunas de los movimientos dirigidos a reivindicar y reafirmar la lengua y cultura de poblaciones originarias en sistemas educacionales en que predomina la cultura colonizadora. En general, los movimientos de resistencia logran influir en la modificación del sistema educativo como en el caso de Papua Nueva Guinea, instalar alternativas dentro del sistema como los casos de “inmersión” en Nueva Zelanda y Rapa Nui y contribuir a la mantención de algún tipo de enseñanza bilingüe en el resto de las escuelas públicas. Sin embargo, los analistas reconocen que el éxito de estos cambios depende de muchos factores como la elaboración de un currículo que reconozca principios de interculturalidad, la aceptación y valoración político-social de estas experiencias y en forma importante, la readecuación identitaria de los docentes y la forma de su preparación.

Los análisis referidos a logros de aprendizaje de estudiantes en los países considerados en este trabajo indican que hay problemas por resolver en términos de los procesos de enseñanza. Específicamente, los estudiantes de nivel secundario de origen maorí en Nueva Zelanda tienen resultados más bajos que los estudiantes de origen indio, de otros países del Pacífico y especialmente en relación a estudiantes de origen europeo (Bishop et al. 2009). Respecto a los estudiantes rapanui que asisten a la escuela de inmersión se ha reportado menores logros SIMCE que para aquellos que van a las otras escuelas (Corvalán, 2014). Pero, por otra parte, algunos de los estudios comparativos por tipo de establecimiento educacional en Papua Nueva Guinea reportan mejores resultados para quienes comenzaron su escolaridad aprendiendo en la lengua local o en la lengua franca Tok Pisin (Malone & Paraide, 2011). Estas situaciones, que son diversas por cierto,

invitan a examinar estudios referidos a los docentes respecto a cómo conforman su identidad profesional en relación a los grupos étnicos con que trabajan, las expectativas que tienen de sus alumnos y alumnas y la concepción pedagógica que orienta su trabajo. Los estudios sobre docentes a los que me refiero a continuación no son concluyentes respecto al efecto sobre logros educativos, pero sugieren pistas que pueden orientar los procesos de formación inicial y continua de los docentes.

3.1 Identidad docente y relevancia cultural

Pensando en contextos en que los docentes pertenecen a los grupos étnicos minoritarios o marginados dentro de culturas dominantes, su capacidad de desarrollar una identidad dirigida a empoderar a su grupo en los contextos escolares es esencial para crear condiciones de aprendizaje exitoso. Por ejemplo, la iniciativa y el tesón de la profesora que se juega en Rapa Nui por una escuela en que la lengua y cultura rapanui sean centrales (Revista Docencia, 2009; Molina, 2013) es prueba de haberse conformado en ella una fuerte identidad como profesora y como parte de la comunidad rapanui. Pero éste podría ser solo un caso particular en la medida en que no hubiese junto a ella una comunidad docente igual o casi igualmente dirigida por las mismas concepciones y que algunos denominan una visión pedagógica culturalmente relevante (Burguess, 2016; Sleeter, 2012). Es decir, un punto de partida importante para el desarrollo de acciones docentes apropiadas en relación a un grupo o grupos culturales específicos es haber incorporado en la visión de sí mismo como docente el factor cultural.

Sin embargo, si bien es importante para un docente poseer una visión pedagógica culturalmente relevante que descansa en nociones y valores compartidos, esto no necesariamente se concretiza en acciones de enseñanza apropiadas para los estudiantes de su grupo cultural. Para que ello suceda este docente debe haber incorporado en su concepción identitaria una noción de agencia o de ser especialmente encargado de contribuir al aprendizaje de sus estudiantes. Es decir, una visión pedagógica culturalmente relevante debe ampliarse o reconfigurarse en lo que podemos llamar una pedagogía que **responde** “a las fortalezas personales y culturales de los estudiantes, a sus capacidades y a sus logros anteriores” (Gay 2010,

citado en Sleeter, 2012). Esto a su vez significa creer o tener altas expectativas respecto de lo que pueden lograr los alumnos y alumnas, proporcionarles oportunidades para aprender y apoyos adecuados, ayudarlos a construir aprendizaje a partir de sus bases de conocimiento y establecer buenas relaciones con ellos, acorde con los marcos valorados culturalmente (Sleeter, 2012). Los docentes que poseen una identidad pedagógica que es culturalmente relevante y a la vez responsablemente dirigida a logros educativos y de aprendizaje dentro de contextos culturales específicos, tienen en principio una mayor oportunidad de satisfacer las necesidades educativas de sus alumnos y alumnas. Esto, siempre y cuando su trabajo no se base en conceptos trivializados de cultura o conceptos simplistas sobre lo que distingue a quien es parte de la cultura como los referidos simplemente a origen o nacionalidad (Sleeter, 2012).

El logro de una identidad docente relevante y responsiva desde una perspectiva cultural es parte de las tareas propias de la formación inicial de docentes para la interculturalidad y de las actividades de desarrollo profesional de carácter colaborativo que puedan o debiesen ocurrir en los centros educacionales.

3.2 Expectativas y diversidad cultural

Existe una larga tradición de investigación en torno al papel que juegan las expectativas de los docentes respecto a lo que pueden o no pueden aprender o hasta donde pueden educarse los estudiantes, según sus rasgos individuales y de origen socio-económico. En general, los resultados muestran que el tener buenas o altas expectativas contribuye a mejorar las relaciones en el aula, la disposición a aprender de los alumnos y su aprendizaje. Pero, también hay resultados que muestran la tendencia docente a valorar bien o mal las posibilidades de sus alumnos según estereotipos referentes al origen étnico, la clase social y el nivel socio-económico, validando así el concepto de la “profecía autocumplida”. Lo que ha sido menos estudiado es la confluencia del factor socio-económico y cultural en la formación de expectativas docentes.

Los resultados educativos en Nueva Zelanda muestran una brecha según origen étnico entre lo que logran los mejores alumnos y lo que logran los de más bajos resultados al terminar la educación secundaria. Es decir, los mejores resultados corresponden a los alumnos de origen europeo (Pākehā) y los más bajos a los de origen maorí. Entre unos y otros se ubican los estudiantes de origen asiático y de otras islas del Pacífico (Turner et al., 2015). Al respecto, dos investigaciones examinaron la posible relación entre expectativas docentes y resultados educativos procurando desentrañar o separar la influencia del factor origen socio-económico del factor procedencia étnica o cultural (Rubie-Davies et al., 2006; Turner et al., 2015). El estudio de Rubie-Davies et al. (2006) se centró en logros educativos de alumnos de nivel primario de todos los grupos étnicos pero con mayoría de origen europeo. Para ello, se aplicó una encuesta a 21 profesores en escuelas primarias de la ciudad de Auckland al comienzo del año escolar y otra al finalizar el año. La mayoría de los docentes eran de origen europeo (14), de origen maorí (2), de países del Pacífico (3) y de origen asiático (2).

En la encuesta inicial se le preguntó a los docentes que nivel de rendimiento en lectura, según lo prescrito por el currículum escolar, esperaban ellos que podrían alcanzar sus alumnos cuando llegasen al final del año. Hacia el final del año se les preguntó nuevamente qué nivel de lectura creían que lograrían efectivamente. A pesar de que las evaluaciones de lectura a comienzos del año mostraban que el rendimiento era similar en todos los grupos étnicos, la declaración de expectativas de lo que podrían llegar a lograr los alumnos eran más altas para aquellos de origen europeo y más bajas para los de origen maorí. Hacia el fin del año, las expectativas de los profesores respecto a lo que efectivamente lograrían sus alumnos siguió el mismo orden: europeos-asiáticos-islas pacífico-maorí. Al comparar las expectativas de comienzo y de fin del año con los logros efectivos en lectura, los investigadores observaron diferencias significativas entre expectativas y logros para todos los grupos, menos para los maorí. Es decir, los maorí cumplieron las expectativas iniciales respecto a su probable bajo nivel de logro. Pero los resultados de los niños de los otros grupos étnicos estuvieron por debajo de las expectativas

iniciales de sus profesores. Claramente, estos resultados sugieren la presencia de un estereotipo étnico por parte de los profesores, dado que todos estos niños asistían a las escuelas públicas en supuesta igualdad de condiciones de acceso, aunque la composición étnica de cada escuela era distinta. Como posible explicación de estas expectativas Rubie-Davies et al. (2006) es que ellas se formarían a la luz de estereotipos sociales sobre cada grupo étnico, como por ejemplo, que los niños asiáticos son esforzados, que los de otros países del Pacífico vienen de hogares en que se controla estrictamente su trabajo y que los maorí vienen de hogares donde no se valora la educación ni se aprecia el trabajo que realizan los docentes

Otra investigación semejante en Nueva Zelanda, pero con estudiantes de nivel secundario, comparó expectativas de docentes de matemáticas respecto a sus alumnos, según los cuatro grupos étnicos del estudio anterior (Turner et al., 2015). Esta vez se incluyó un estudio de encuesta con 15 profesores y estudiantes de cinco establecimientos secundarios en la ciudad de Auckland, representativos de todos los niveles socio-económicos. Además se realizaron entrevistas semi-estructuradas a los profesores. Al comenzar el año se le preguntó a los profesores respecto a como estimaban los logros de sus alumnos en matemática al comenzar el año y cuáles eran sus predicciones en términos de logros al final del año siguiente. Los logros de aprendizaje de los alumnos se midieron mediante una prueba estandarizada oficial de Nueva Zelanda. Al comenzar el año las expectativas más altas de los profesores respecto a sus alumnos fueron otorgadas a los de origen asiático y las más bajas a los maorí. Al comparar expectativas con resultados mediante un análisis de regresión múltiple, los investigadores concluyeron que los logros anteriores en matemáticas de los alumnos eran predictivos de las expectativas de los profesores, pero que con respecto a los logros de aprendizaje finales era mayor el poder predictivo del origen étnico. Al entrevistar a los profesores, los investigadores indican que ellos no parecían percatarse del efecto origen étnico sobre sus expectativas, ya que algunos de ellos negaron que los factores étnicos influyeran en sus juicios y otros indicaron que “no se daban cuenta de las diferencias étnicas en sus clases”.

La descripción de los resultados de estos dos estudios sugiere que temas que son centrales de abordar en la formación docente para la enseñanza en contextos con poblaciones de diferente origen, sea étnico o socio-económico. En este sentido hay experiencias y estudios sobre qué tipo de formación y que cambios identitarios en los docentes son necesarios para una efectiva educación intercultural con estudiantado mapuche o no mapuche pero que vive en áreas mapuches (Quilaqueo et al., 2005). Termino por tanto este trabajo con algunas reflexiones sobre la formación docente.

4. Interculturalidad y formación docente: algunas reflexiones

A través de los temas de este trabajo he tratado de centrarme en elementos referidos a educación que tocan a la comunidad Rapa Nui, incorporando una mirada intercultural a su análisis y que debiesen ser válidos más allá de los límites de esta hermosa isla. Introducir la lengua, los valores y la filosofía de las culturas originarias ha sido claramente el resultado de la resistencia primero y luego del empuje de personas, familias y comunidades para modificar las instituciones educativas, como lo muestran los casos Tok Ples en Papua Nueva Guinea, Kura Kaupapa Maorí en Nueva Zelanda y Mata Nui a Hotu a Matu'a o Kahu-Kahu o Hera en Rapa Nui. Pero, se requiere avanzar más allá hacia la configuración de comunidades educativas docentes que adquieren la capacidad de responder a las diversidades culturales en Chile y enseñar, a partir del respeto por esas, con el fin de lograr buenos resultados educativos. El caso de Nueva Zelanda conmueve en lo que respecta a los bajos logros de la población maorí, los que podrían mejorar en la medida en que se preparara más apropiadamente a los docentes para valorar su capacidad y desarrollarla. En forma similar, no ha sido fácil en Papúa Nueva Guinea educar a una población tan étnicamente diversa, y si bien se cuidan los temas interculturales en la formación de los docentes, aun hay mucho camino por recorrer a luz de los resultados educativos que siguen siendo bajos para algunos grupos. En Chile continental, tenemos sólo dos programas de formación docente intercultural y según mi entender, no preparamos profesores con conciencia intercultural y

elementos prácticos para enfrentarla en el resto de los programas de formación docente.

En lo que respecta a formación docente me tocó revisar un artículo del canadiense Brooke Madden (2015) en que plantea distintas opciones o “senderos” para organizar una formación docente que sea culturalmente relevante. Describe el concepto de “sendero” como aquel que conduce a un destino “transformador” y que se mueve en la cercanía de animales, árboles, rocas, arroyos y tierra, lo que trasladado a términos de educación y enseñanza sugiere caminos de formación que comprenden propósitos, temas centrales, métodos pedagógicos, todos los cuales moldean pero no determinan el viaje del aprendizaje (Madden, 2015). Tenemos pendiente en Chile revisar nuestra formación docente desde una perspectiva intercultural, valorando la diversidad de caminos que puede asumir, pero incluyendo en todos ellos la oportunidad para los futuros profesores de tener la experiencia de primera mano (en cuanto posible) acerca de cómo ocurre la enseñanza y aprendizaje en las distintas culturas que están presente en nuestro país y sobre las que afortunadamente están aumentando las investigaciones. Termino con la referencia a un artículo que relata la experiencia de aprendizaje en un curso sobre pedagogía indígena en la Facultad de Educación de la U de Victoria en Canadá. El artículo relata la oportunidad que tuvieron los futuros profesores a partir de la experiencia de tallar un poste de madera según las tradiciones indígenas de la región y de aprender aspectos relevantes de su concepción pedagógica expresados en el acto de tallar: el desarrollo de un sentido de responsabilidad por el aprendizaje personal en el contexto de una comunidad de aprendizaje, el acto de permanecer quieto – bajar el nivel de movimiento a pesar de las ganas de correr, la falta de comodidad y a su vez el valor de estar en lugares de disonancia, faltos de certeza y anticipación, y la energía que indica que emerge un sentido comunitario de propósito (Tanaka et al., 2007)

Tal vez, la comunidad Rapa Nui pueda llegar hasta algunas de nuestras universidades o alguna de ellas podría invitarla a compartir con quienes se forman como docentes los principios pedagógicos considerados esenciales y que derivan de

su cultura, con el objeto de avanzar hacia lo que Quilaqueo et al. (2005, p. 249) consideran un desiderátum:

... “la necesidad de un compromiso por parte de la sociedad chilena de incorporar al currículum escolar sistemas de saberes y conocimientos indígenas” ... y un “proceso que exige del estudiante de pedagogía asumir su identidad socio-cultural y reconocer en el otro, al indígena, sus saberes y conocimientos educativos transmitidos en la familia y en el contexto social, desde una lógica cultural propia.”

Referencias bibliográficas

- Ávalos, B. (1992). The need for educational reform and the role of teacher training: The case of Papua New Guinea. *International Journal of Educational Development* 12 (4), 309-318.
- Bishop, R., Berryman, M., Cavanagh, T. Teddy, L. (2009). Te Kotahitanga: Addressing educational disparities facing Māori students in New Zealand. *Teaching and Teacher Education* 25, 734-742.
- Burgess, C. (2016). Conceptualising a pedagogical cultural identity through the narrative construction of early career Aboriginal teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education* 58, 109-118.
- Corvalán, J. (2014). De escuela evangelizadora colonial a sistema educativo competitivo y segmentado en Isla de Pascua. *Chungara, Revista de Antropología Chilena* 46 (4), 681-692.
- Delpit, L. (1995). *Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom*. New York: The New York Press.
- Kale, J. & Marimyas, J. (2003). Implementing multilingual education in a country with 860 languages: Challenges for the National Department of Education in Papua New Guinea. Acceso 12 de octubre 2016, http://www-01.sil.org/asia/ldc/parallel_papers/kale_and_marimyas.pdf
- Madden, B. (2015). Pedagogical pathways for indigenous education within teacher education. *Teaching and Teacher Education* 51, 1-15.
- Malone, S. & Paraide, R. (2011). Mother tongue-based bilingual education in Papua New Guinea. *International Review of Education*, 57, 705-720.
- Matane, P. (1986). A philosophy of education for Papua New Guinea. Ministerial Committee Report. Waigani: PNG Department of Education.

- May, S. (1997). Indigenous language rights and education. En J. Lynch, C. Modgil & S. Modgil (Eds.). *Education and Development: Tradition and Innovation, Vol. 1, Concepts, Approaches and Assumptions*. London: Cassell.
- Molina, F. (2013). Rapa Nui, Isla de Pascua o Easter Island: Tradición, modernidad y alterglobalización en la educación intercultural. *Ra Ximhai, Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo* 9 (2), 113-125.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. & Cárdenas, P., Eds. (2005). *Educación, Currículum e Interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Temuco: Facultad de Educación Universidad Católica de Temuco.
- Revista Docencia (2009). Educar en Rapa Nui: Una apuesta de inmersión total. *Revista Docencia* 37, 63-67.
- Rubie-Davies, C., Hattie, J. & Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology* 76, 429-444.
- Sleeter, C. (2012). Confronting the marginalization of culturally responsive pedagogy. *Urban Education* 47 (3), 562-584.
- Smith, G. H. (2003). Indigenous struggle for the transformation of education and schooling. Keynote address to the Alaskan Federation of Natives (AFN) Convention. Anchorage: Alaska, U.S. Octubre. Recuperado 15 de noviembre 2016:
<http://ankn.uaf.edu/curriculum/Articles/GrahamSmith/index.html>
- Tanaka, M., Williams, L., Benoit, Y. J., Duggan, R. K., Moir, L. & Scarrow, J. (200/). Transforming pedagogies: pre-service reflections on learning and teaching in an Indigenous world. *Teacher Development* 11 (1), 99-109.
- Turner, H., Rubie-Davies, C. M. & Webber, M. (2015). Teacher expectations, ethnicity and the achievement gap. *New Zealand Journal of Educational Studies* 50 (1), 55-69.