

Artículo de Investigación

Educación geográfica para una interculturalidad en escuelas rurales del Sur de Chile

Geographic education for interculturality in rural schools in the south of Chile

Daniel Llancavil Llancavil: Universidad Católica de Temuco, Chile.

llancavil@uct.cl

Fecha de Recepción: 21/12/2024

Fecha de Aceptación: 22/01/2025

Fecha de Publicación: 27/01/2025

Cómo citar el artículo

Llancavil Llancavil, D. (2025). Educación geográfica para una interculturalidad en escuelas rurales del sur de Chile [Geographic education for interculturality in rural schools in the south of Chile]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1351>

Resumen

Introducción: Los territorios rurales latinoamericanos presentan una gran diversidad cultural lo cual plantea un desafío para el profesorado en torno a cómo abordar esta multiculturalidad desde las prácticas educativas. La educación geográfica tiene mucho que aportar en este sentido. El objetivo de esta investigación fue explorar las representaciones docentes sobre educación geográfica intercultural en escuelas rurales del sur de Chile. **Metodología:** El diseño fue cualitativo, de alcance exploratorio de casos múltiples. Se realizaron entrevistas en profundidad a docentes de escuelas rurales y el tratamiento de los datos se ejecutó con el programa ATLAS.ti 24. **Resultados:** Los docentes otorgan importancia a la enseñanza de la geografía para atender la diversidad cultural de los espacios rurales. A pesar de comprender el concepto de interculturalidad y de desempeñarse en una escuela con un enfoque intercultural, concretar dicho propósito aún está pendiente. **Discusión:** Lo anterior presenta un desafío para los actuales y futuros docentes de geografía en tono a desarrollar la competencia intercultural e incorporarla en sus prácticas docentes. **Conclusiones:** La existencia de un currículo monocultural, la ausencia de un enfoque didáctico intercultural y la carencia de una formación inicial y continua pertinente, representan serios obstáculos para el desarrollo de una educación geográfica intercultural.

Palabras clave: educación geográfica; interculturalidad; representaciones docentes; escuela rural; diversidad cultural; formación docente; prácticas docentes; Chile.

Abstract

Introduction: Latin American rural territories present a great cultural diversity which poses a challenge for teachers on how to address this multiculturalism from educational practices. Geographic education has much to contribute to this regard. The objective of this research was to explore teachers' representations of intercultural geographic education in rural schools in southern Chile. **Methodology:** The design was qualitative, with an exploratory scope of multiple cases. In-depth interviews were conducted with rural schoolteachers and data processing was carried out with the ATLAS.ti 24 program. **Results:** Teachers attach importance to the teaching of geography in order to address the cultural diversity of rural areas. Despite understanding the concept of interculturality and working in a school with an intercultural approach, the realization of this purpose is still pending. **Discussion:** The above presents a challenge for current and future geography teachers in terms of developing intercultural competence and incorporating it into their teaching practices. **Conclusions:** The existence of a monocultural curriculum, the absence of an intercultural didactic approach and the lack of relevant initial and continuous training represent serious obstacles to the development of intercultural geographic education.

Keywords: geographic education; interculturality; interculturality; teacher representations; rural school; cultural diversity; teacher training; teaching practices; Chile.

1. Introducción

Los territorios latinoamericanos presentan una variedad de culturas lo que da cuenta de la configuración multicultural de éstos. Lo anterior plantea un importante desafío pedagógico y didáctico para el profesorado en torno a cómo abordar esta diversidad y propiciar aulas interculturales e inclusivas sustentadas en el respeto y valoración por el otro. La integración de conocimientos locales y tradicionales en la enseñanza de las ciencias representa un enfoque pedagógico revolucionario, particularmente en contextos rurales (Peirano *et al.*, 2015). Este enfoque no sólo enriquece el currículo científico, sino que también fomenta una conexión más profunda entre los estudiantes y su espacio inmediato, reconociendo y valorando la sabiduría ancestral y las prácticas culturales. Sin embargo, se ha instaurado un sistema educativo y de formación docente cimentado en la colonialidad del saber y del poder el cual ha limitado la capacidad de los docentes para apreciar el valor de otras epistemes, obstaculizando una comprensión de la educación escolar desde una perspectiva intercultural y donde el currículo, los libros de texto y la lengua de alfabetización no fomentan ese diálogo (Quintriqueo y Arias, 2019; Quintriqueo *et al.*, 2021; Rodríguez-Cruz, 2021).

Tal situación demanda un profundo cuestionamiento de los paradigmas imperantes, a fin de promover una educación más inclusiva y respetuosa de la diversidad. Se demanda desarrollar buenas prácticas pedagógicas interculturales que favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir del intercambio respetuoso de diferentes identidades, saberes, historias, manifestaciones culturales y espirituales que conviven en el aula (CPEIP, 2018). Lo anterior implica, desde un enfoque intercultural crítico, que los sistemas educativos incluyan los saberes, conocimientos y prácticas culturales de los diferentes pueblos que habitan y conviven en un territorio: indígenas, afrodescendientes, migrantes y otros grupos culturalmente diferenciados. A partir de lo anterior, se contribuirá a suprimir las desigualdades que se han establecido entre ellos y las culturas hegemónicas (Dietz, 2017; Walsh, 2010).

De este modo, cultura y multiculturalidad son fenómenos que la geografía estudia y justifican la necesidad de una educación geográfica que reconozca la diversidad promoviendo interacciones equitativas entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas diversas para así avanzar hacia una plena interculturalidad e inclusión en las aulas. Esta perspectiva se aborda desde la geografía cultural, que fomenta la comprensión de las diversas dimensiones materiales y simbólicas de los espacios geográficos. Se identifica con las prácticas territoriales de los sujetos y la cultura del lugar, abierto a lo psicológico, al mundo de la percepción individual y colectiva, así como a lo material e inmaterial (Moraga, 2011).

De acuerdo con cifras proporcionadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE), el 25,5% de los chilenos vive en comunas cuya población habita mayoritariamente en sectores rurales, lo que equivale al 83% del territorio del país (MINEDUC, 2020). Se entiende como entidad rural un asentamiento humano concentrado o disperso que posee 1.000 o menos habitantes, o entre 1.001 y 2.000 habitantes, donde más del 50% de la población declara haber trabajado o se dedica a actividades primarias (Instituto Nacional de Estadísticas, 2018). En la actualidad, estas comunidades con su cultura local, su identidad y significados se encuentran invisibilizadas para el sistema educacional chileno. Por ello, es indispensable que la educación se adecúe al territorio, considerando que no todos los establecimientos educacionales se encuentran en el mismo contexto de ruralidad y que estos son dinámicos (MINEDUC, 2020). La ruralidad es un espacio resultante de múltiples interacciones humanas y no-humanas, donde convergen prácticas e identidades diversas, con historias y miradas distintas acerca de la experiencia en la ruralidad (Woods, 2005). Ante esta situación, la educación rural debe pensarse y reconstruirse recogiendo la identidad de las comunidades, el análisis crítico de la transformación de los territorios y sus diversos modos de producir conocimiento (Valenzuela y Conejeros 2023). En este sentido, una educación con un enfoque intercultural contribuiría a encauzar estos propósitos.

Las escuelas rurales se han caracterizado históricamente por sus escasos recursos, limitadas oportunidades y mínima presencia en el discurso educativo dominante (Santamaría-Cardaba y Sampredro, 2020). Sin perjuicio de lo anterior, estos espacios ofrecen una gran oportunidad para la construcción de aprendizajes contextualizados que reconozcan los conocimientos y la identidad de estos territorios y sus habitantes. En Chile hay 3.401 escuelas rurales, que corresponden al 30% del total nacional. Estos establecimientos cuentan con una matrícula de 279.764 estudiantes. De este número, 1.852 son escuelas rurales multigrado con una matrícula de 27.629 alumnos (MINEDUC, 2020). La distribución de matrículas en educación rural para los diferentes niveles es: educación infantil (36.192), educación primaria (205.118), educación secundaria (29.145) y modalidad de Educación Especial (3.844). De acuerdo con los datos proporcionados, es crucial que los estudiantes construyan, desde los primeros años de escolaridad, una representación de espacio geográfico intercultural que considere el reconocimiento de saberes, experiencias y valoraciones sobre el territorio en que habitan (Llancavil y Arenas, 2022; Llancavil, 2023). En este sentido, la educación intercultural puede convertirse en una poderosa herramienta para promover la comprensión mutua, el respeto y la valoración de diferentes perspectivas, conocimientos, lenguas, prácticas y tradiciones (Zimmerman y Weible, 2017).

En Chile, se han desarrollado acciones específicas para atender la diversidad cultural en las escuelas rurales, desde la obligatoriedad de la asignatura de lengua indígena, en 2009, para aquellos establecimientos educativos con una matrícula superior al 20% de estudiantes identificados con un pueblo originario, hasta la creación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) y la implementación de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales en 2020 (Valenzuela y Conejeros, 2023).

Por otra parte, la Política Nacional de Desarrollo Rural, en el ámbito de la educación, ha planteado desafíos en cada uno de sus ámbitos – Bienestar Social; Oportunidades Económicas; Sustentabilidad Medioambiental; Cultura e Identidad- ya que existen aún brechas para asegurar un sistema educativo inclusivo y de calidad que contribuya a la formación integral y permanente de los habitantes de territorios rurales y al desarrollo del país (MINEDUC, 2020).

El objetivo de esta investigación fue explorar las representaciones de los docentes sobre una educación geográfica intercultural en escuelas rurales del sur de Chile. Como resultado de esta indagación se espera la construcción de conocimientos que, desde un enfoque intercultural, orienten el diseño de procesos de enseñanza y aprendizaje de la geografía en escenarios educativos rurales culturalmente diversos.

1.1. Educación Geográfica

La educación geográfica se posiciona como una herramienta esencial para comprender y abordar los desafíos que enfrentan las escuelas en su interacción con el espacio geográfico donde están emplazadas. Desde esta perspectiva, el territorio y el lugar se conciben como recursos didácticos valiosos para la enseñanza de la geografía (Llancavil y González, 2021). Al convertir el espacio geográfico inmediato en un laboratorio de aprendizaje, se posibilita el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje significativos, donde el estudiante puede educarse en la cotidianidad del lugar (Santiago, 2023).

La educación geográfica en Chile enfrenta desafíos relevantes. Si bien se aborda en los primeros niveles de la enseñanza primaria, su presencia disminuye en los grados superiores, en favor de otras disciplinas de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Esto genera un distanciamiento de los estudiantes con respecto a la geografía, limitando su comprensión espacial. No obstante, la educación geográfica en Chile ha experimentado un creciente interés en la investigación académica en las últimas décadas. Diversos estudios han abordado temas relevantes, como la sustentabilidad de los espacios geográficos, el rol de la didáctica en la enseñanza de la geografía, las estrategias de enseñanza y el desarrollo del pensamiento geográfico, así como las innovaciones didácticas en la enseñanza universitaria de esta disciplina (Araya y Álvarez, 2019). Asimismo, se han publicado trabajos sobre el valor del trabajo de campo, la relación entre educación geográfica y formación ciudadana como del saber espacial informal en los espacios escolares (Arenas, Figueroa y Salinas, 2018; Llancavil y González, 2021). Por su parte, la Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas ha desempeñado un papel crucial al brindar un espacio para la presentación y discusión de estos temas relevantes (Comisión de Educación Geográfica, 2016).

A nivel internacional, se han identificado investigaciones en torno a tres categorías: pedagogía, disciplina y didáctica (Llancavil, 2021). Estos enfoques reflejan una comprensión multidimensional del campo, abarcando aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, la estructura y los fundamentos teóricos de la geografía, así como las estrategias y métodos para su efectiva transmisión en contextos educativos. En la primera de las categorías se resaltan aspectos pedagógicos esenciales que los futuros profesores y los docentes en ejercicio deben considerar al momento de impartir clases de geografía (Salinas y Brooks, 2018).

Se hace hincapié en la importancia de tener en cuenta las problemáticas del contexto en el cual se enseña, así como también los incidentes críticos que pueden suscitarse dentro del aula, con el fin de llevar a cabo un adecuado ejercicio pedagógico (Golightly, 2021; Scholten *et al.*, 2019).

Además, se subraya la relevancia de establecer comunidades de apoyo entre los docentes, a fin de estimular y propiciar la retroalimentación entre pares (Puttick y Warren-Lee, 2021). En este sentido, todos estos elementos constituyen insumos valiosos a considerar tanto en la formación inicial docente como durante el desarrollo profesional.

En la segunda categoría se evidencia un debate en torno a la importancia relativa de los conocimientos disciplinares y los didáctico-pedagógicos en la preparación de los futuros profesores de geografía (Béneker y Palings, 2017). Se ha destacado la necesidad de que los docentes posean un dominio sólido de los contenidos que enseñan, lo que implica que su formación disciplinar sea impartida por especialistas con una formación pedagógica adecuada (Brooks, 2017; Nguyen, 2018). Asimismo, se enfatiza la importancia de la actualización constante de los conocimientos, ya sea de manera autónoma o a través de programas de Educación Continua (Alomar-Garau *et al.*, 2017). Finalmente, se subraya la relevancia de la reflexión permanente sobre los contenidos impartidos, con el fin de mejorar continuamente la práctica docente (Fögele *et al.*, 2019).

En la tercera categoría, se observa una renovación significativa en la comprensión de la enseñanza de la geografía y la adopción de metodologías de enseñanza más interactivas. Existe un interés creciente por desarrollar el pensamiento geográfico en los estudiantes, permitiéndoles entender mejor su espacio geográfico a través de estrategias como el Trabajo de campo y el uso de herramientas tecnológicas de referenciación geoespacial (Harte, 2017; Svobodová *et al.*, 2020).

1.2. Interculturalidad

El concepto de interculturalidad hace referencia a “una situación, proceso o proyecto que se produce en el espacio entre distintas formas de producción cultural” (Novaro, 2006, p. 2). En estos se producen encuentros entre grupos humanos diferentes, en donde se entrecruzan los sistemas simbólicos y se generan transformaciones culturales entre los grupos que se relacionan. Por lo anterior, la interculturalidad se presenta como una perspectiva que se basa en el reconocimiento del “otro”, culturalmente diferente, en un diálogo intercultural caracterizado por la escucha activa, la valoración mutua y la reciprocidad (Luna, 2015).

A nivel internacional, las investigaciones empíricas han permitido identificar tres categorías relevantes en torno a la literatura sobre educación intercultural: competencia intercultural, educación intercultural y prácticas de enseñanza interculturales. En la primera categoría, los estudios destacan la importancia del desarrollo de la competencia intercultural en la formación del profesorado y en la enseñanza en los diversos niveles educativos (Nunes y Lima, 2020; Rezende y Rodrigues, 2020). Sin embargo, se evidencia la necesidad de avanzar más en la incorporación de esta competencia en los procesos de formación inicial docente y en el ejercicio profesional en las aulas (Hernández, 2016; Loo *et al.*, 2019; Vea y Leirvik, 2018). No obstante, se reconoce una disposición positiva de los actuales y futuros docentes hacia la diversidad, el contacto intercultural y el desarrollo de prácticas interculturales en sus clases (Dervin, 2017; Garrote *et al.*, 2018), lo cual sin duda favorecerá la consolidación de esta competencia.

En la segunda categoría se evidencia que la educación intercultural ha sido objeto de una profunda revisión histórica, filosófica, conceptual, ontológica y epistemológica (Cecchetti *et al.*, 2020; Lafuente, 2017). Los estudios destacan la necesidad de que este enfoque se integre en todos los procesos formativos, desde la educación básica hasta la superior, incorporando también a las comunidades locales (Louzao *et al.*, 2020).

En este sentido, se requiere un currículo escolar y universitario que reconozca la multiculturalidad y fomente una verdadera interculturalidad, desplazando así los enfoques monoculturales y homogenizantes aún predominantes (Sotomayor, 2020).

Finalmente, en la tercera categoría, se aprecia que los docentes poseen una actitud positiva hacia la interculturalidad y realizan esfuerzos por integrarla en sus prácticas pedagógicas (Rodríguez-Cruz, 2021). No obstante, manifiestan la necesidad de ampliar sus conocimientos sobre esta temática y contar con herramientas didácticas que les permitan aplicarla efectivamente en el aula (Ibáñez-Salgado y Druker-Ibáñez, 2018; Rodríguez-Cruz, 2021). Asimismo, se aprecia una carencia de articulaciones pedagógicas y prácticas reflexivas que favorezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje con un enfoque intercultural.

2. Metodología

Considerando el objetivo propuesto, este estudio se enmarca en una metodología de carácter cualitativa. Este enfoque metodológico permite recoger las voces, las opiniones, los discursos, interpretaciones y sugerencias de docentes con experiencia en los procesos de enseñanza de la geografía e interculturalidad en escuelas rurales. De este modo, se logra obtener el punto de vista de quienes producen y viven las diversas realidades socioculturales, favoreciendo una mejor comprensión del contexto en el que ocurren los acontecimientos y las circunstancias en los que se desarrolla el comportamiento humano (Berger y Luckmann, 1986; Flick, 2014). La investigación presenta alcances descriptivos densos ya que su propósito es valorar la exhaustividad de la realidad percibida por los docentes, permitiendo dar cuenta del fenómeno en toda la riqueza de sus detalles e implicaciones, considerando además sus relaciones contextuales y sus diferentes significados (Gibaja, 2005).

Por otra parte, el diseño de investigación basado en el estudio de casos múltiples, de naturaleza instrumental, se presenta como una opción relevante y pertinente para abordar la problemática planteada, en la medida en que permite una exploración minuciosa de experiencias singulares con el fin de comprender mejor el problema de fondo (Stake, 1998).

En esta investigación participaron 15 docentes de tres escuelas rurales de las comunas de Padre Las Casas, Teodoro Schmidt y Cabo de Hornos emplazadas en las regiones de la Araucanía y Magallanes y la Antártica Chilena. Sus habitantes reflejan la diversidad cultural del territorio representada por descendientes de pueblos indígenas, inmigrantes europeos y latinoamericanos y población chilena que ha migrado desde la zona central del país. Aquellos fueron criterios para su inclusión en este estudio. Por su parte, los docentes fueron seleccionados por su trayectoria escolar en temas relacionados con la enseñanza de la geografía e interculturalidad en estas escuelas que declaran en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) un sello intercultural y medioambiental.

Fueron contactados de manera personal y vía correo electrónico, previa autorización de las autoridades de los establecimientos escolares, realizándose de manera presencial y virtual tres entrevistas en profundidad con cada uno de ellos. Todos los participantes firmaron su consentimiento informado al momento de realizarse los encuentros. Las temáticas y preguntas de discusión con los docentes fueron previamente validadas por un grupo de investigadores universitarios realizándose además una prueba piloto.

Las estrategias de análisis de datos implementadas en el presente estudio fueron el análisis de contenido y la triangulación de datos.

El análisis de contenido permitió examinar los datos de acuerdo con las categorías y subcategorías identificadas durante el proceso, para lo cual se utilizó el software Atlas.ti versión 24. Para Flick (2014) el análisis de contenido es una forma de reducir los datos que se obtienen de las distintas fuentes. Estos se reducen a las categorías y relaciones que surgen entre ellas, lo que sirve para comparar las diferencias entre casos, fuentes, situaciones y/o explicaciones posibles. Miles y Huberman (1994) plantean que el investigador requiere de esta reducción para reflexionar sobre su significado.

Por su parte, la triangulación metodológica es una estrategia fundamental para la investigación cualitativa. Consiste en la combinación de diversos enfoques y fuentes de información para lograr una mayor comprensión del fenómeno estudiado (Stake, 1989). En este estudio, se recurrió a la triangulación de datos proporcionados por los docentes participantes (Denzin y Lincoln, 2011). De esta manera, se posibilitó contrastar y validar los datos y las interpretaciones, aportando así una mayor credibilidad y solidez a la discusión realizada.

De la reducción de los datos y análisis de contenido emergieron dos dimensiones: Representaciones docentes sobre educación geográfica intercultural y prácticas docentes. De éstas, se desprendieron categorías y subcategorías considerándose para su construcción los elementos que más trascendían de las respuestas entregadas por los profesores. La tabla 1 presenta las dimensiones, categorías y subcategorías que se desprenden de los datos analizados.

Tabla 1.

Dimensiones, categorías y subcategorías emergentes

Dimensiones	Categorías	Subcategorías
Representaciones docentes sobre educación geográfica intercultural	Geografía	Conocimiento del territorio Vinculación con el territorio Dificultades para enseñar geografía.
	Interculturalidad	Respeto de la diversidad Convivencia entre culturas Equilibrio entre cosmovisiones
	Currículo escolar	Ausencia de un currículo intercultural Asignatura de Lengua Indígena
	Rol del Estado	Estado deudor Interculturalidad como un derecho
Prácticas docentes	Recursos de enseñanza	Uso de internet Interés por maquetas Uso del texto escolar
	Estrategias de enseñanza	Trabajo de campo Uso de la lengua indígena Vinculación con el territorio Rescate de saberes familiares
	Habilidades trabajadas	Análisis y reflexión de temas geográficos Indagación de temas geográficos
	Carencia de formación intercultural	Desconocimiento de la lengua indígena Ausencia de prácticas interculturales

Fuente: Elaboración propia (2024).

3. Resultados

En primer lugar, se presentan los resultados correspondientes a la dimensión representaciones docentes sobre educación geográfica intercultural. De esta se desprendieron cuatro categorías: geografía, interculturalidad, currículo escolar y rol del Estado.

3.1. Representaciones docentes sobre educación geográfica intercultural

3.1.1. Geografía

De esta categoría emergieron tres subcategorías: conocimiento del territorio, vinculación con el territorio y dificultades para enseñar geografía. La primera subcategoría evidencia que la Geografía permite el conocimiento del territorio que habitamos y el reconocimiento de la diversidad geográfica presente en nuestro país. Al respecto se asume que es importante que los estudiantes reconozcan esta realidad y generen un sentido de pertinencia con su espacio geográfico. Una docente señala que: “La geografía tiene que ver con el conocimiento del territorio que habitamos, que es muy distinto en diferentes lugares, y ese conocer es el sentirse parte de este territorio” (D5[5:1]).

Asimismo, otro docente sostiene que “tiene relevancia el conocimiento que tengamos de nuestro país, además de la diversidad, de lo rico que es nuestro país en geografía y que los niños conozcan esa diversidad para mí es súper importante” (D11[10:15]). La segunda subcategoría permite apreciar que el propósito de la geografía es vincular a los estudiantes con el territorio, que éstos establezcan una relación de pertenencia y tomen conciencia que sus acciones traen consecuencias positivas o negativas para el resto de sus habitantes. Tal como señala uno de los entrevistados: “...el propósito es la vinculación del estudiante con el territorio. No solo que lo conozca, sino que se sienta parte de éste, parte del cuidado, de que sus acciones en el territorio traen consecuencias positivas y negativas para todos” (D4[5:2]). En este sentido, la geografía permite conocer y valorar las dimensiones histórica y cultural de los territorios y los diversos saberes de sus habitantes. De este modo el estudiantado se aproxima a una comprensión de la configuración identitaria del territorio.

Como señala un docente: “Evidentemente esa vinculación con el territorio nos va a mostrar una identidad, una cultura, saberes que cada persona tiene y que se relaciona con lo que ya pasó antes, con su familia, con la crianza” (D14[5:6]). La tercera subcategoría da cuenta de las dificultades que enfrenta el profesorado para enseñar geografía en espacios rurales multiculturales. Entre éstas destacan la complejidad de los conceptos propios de la disciplina. Lo anterior se expresa en la siguiente intervención: “Siento que son muchos datos, muy exactos como por ejemplo los tipos de relieve y de clima. En historia uno puede parafrasear, entonces es más fácil. En cambio, con la geografía es todo más exacto” (D15[8:11]). A lo anterior se suma el escaso tiempo que se dispone, dentro de la estructura curricular, para desarrollar los contenidos geográficos, como señala una docente: “Yo siento que hay muy poco tiempo. Podríamos haber hecho una exposición con su maquetita. Podría haberle dado una región a cada uno y explicar cuáles son las características. Pero no hay tiempo”. (D6[8:10]).

3.1.2. Interculturalidad

De esta categoría emergieron tres subcategorías: respeto de la diversidad, convivencia entre culturas y equilibrio entre cosmovisiones. La primera subcategoría evidencia que uno de los aportes de la educación geográfica es el desarrollo de actitudes orientadas hacia el respeto y valoración de la diversidad.

Lo anterior se expresa en la siguiente intervención: “Falta un paso previo de la interculturalidad que es reconocerse distinto, reconocerse parte de una cultura que es distinta a la otra y en esta escuela que es intercultural, se respeta porque convivimos todos” (D3[4:9]). Al respecto se asume que la interculturalidad debe considerar las representaciones y cosmovisiones de las diversas culturas que cohabitan un territorio. Esto lo reafirma una docente cuando señala que: “La interculturalidad debe incluir las culturas, las miradas, la cosmovisión de los pueblos” (D11[9:23]). La segunda subcategoría permite apreciar que la interculturalidad debe propiciar el respeto y convivencia entre las personas de distintas culturas sobre todo en espacios educativos que acogen en sus aulas a estudiantes de diferentes nacionalidades. Tal como señala la siguiente docente: “Yo creo que la interculturalidad tiene que ver con la relación entre distintas culturas.

Tiene que ver con el respeto hacia los demás. Cuando no hay respeto entre las personas es difícil poder entender lo que el otro trae”. (D5[8:12]). Lo anterior, se hace más evidente, hoy en las escuelas, porque: “La interculturalidad se ha ampliado porque tenemos estudiantes no solamente mapuche y no mapuche, también tenemos estudiantes bolivianos, pascuenses, bolivianos, ecuatorianos, entonces obviamente hay una gama de la interculturalidad” (D10[9:18]). La tercera subcategoría da cuenta de cómo la educación geográfica permite, a partir del reconocimiento de las diferentes culturas, lograr un equilibrio entre sus cosmovisiones. De este modo se asume la interculturalidad como una herramienta para una relación respetuosa y simétrica entre diversas epistemologías presentes en un espacio. Estos aspectos se reiteran en declaraciones como la siguiente: “Entiendo que existen diferentes definiciones, pero la que me construí yo misma, tiene que ver con lograr o intentar un equilibrio entre dos cosmovisiones” (D1[2:6]).

3.1.3. Currículo escolar

De esta categoría emergieron dos subcategorías: ausencia de un currículo intercultural y asignatura de Lengua Indígena. La primera subcategoría evidencia la ausencia de la interculturalidad en el currículo escolar tal como afirma la siguiente colega: “No se evalúa ningún indicador relacionado con la interculturalidad en todos esos dispositivos curriculares o normativas ministeriales” (D1[2:8]). A lo anterior, se suma el desconocimiento del profesorado sobre la cultura de los grupos indígenas lo que hace que estos se apeguen a los contenidos establecidos por el marco curricular.

Lo anterior se confirma con el siguiente testimonio: “Nos apegamos mucho al currículum y de repente no sabemos de las etnias, de los conocimientos ancestrales. Somos muy apegados al currículum y como que nos negamos y la visión es muy sesgada” (D2[8:7]). Asimismo, se evidencia una demanda por un currículo con pertinencia territorial y cultural: “Acá se ha hablado harto de hacer un currículum que sea pertinente a nosotros, que tenga lo básico de lo nacional, pero que sea pertinente a nuestro territorio” (D6[11:9]).

La segunda subcategoría da cuenta que el profesorado estima que la lengua es un elemento indispensable para desarrollar una auténtica interculturalidad en las aulas: “Entonces, obviamente que la lengua es fundamental para que la interculturalidad se dé desde su cosmovisión” (D5[9:26]). Asimismo, la asignatura de Lengua Indígena se concibe como el mecanismo curricular por excelencia para propiciarla: “Aquí la única acción que se realiza para tributar a la interculturalidad es la asignatura de lengua indígena” (D14[2:10]).

3.1.4. Rol del Estado

De esta categoría emergieron dos subcategorías: Estado deudor e interculturalidad como un derecho. La primera subcategoría evidencia una profunda crítica al Estado chileno por su deuda en materia intercultural. Lo anterior se expresa en las siguientes intervenciones: “Creo que el Estado de Chile está al debe en materia educativa para fortalecer la interculturalidad” (D13[9:16]); “Se dicen muchas cosas en papel, decretos, leyes y todo, pero el país todavía no reconoce que la interculturalidad se le debe al pueblo” (D3[9:28]). En este sentido, se constata que, a pesar de la extensa normativa legal, la interculturalidad no está presente en el actuar cotidiano de las personas y las instituciones tal como lo percibe una docente: “La gran limitante parte desde las leyes que están establecidas para trabajar la interculturalidad. Y si esto no se da como Estado, lamentablemente ni los colegios ni las familias le van a dar importancia a esto” (D1[9:25]). La segunda subcategoría da cuenta del reconocimiento de la interculturalidad, por parte del Estado y la ciudadanía, como un derecho. Su reconocimiento vendría a reparar una deuda histórica con los pueblos indígenas del territorio. Tal como señala uno de los entrevistados: “La interculturalidad tiene que ser transversal porque es un derecho que todavía estamos esperando, que por historia nos robaron, nos robaron la lengua, nos obligaron a aprender una lengua y con ella nos formaron” (D7[9:14]).

3.2. Prácticas docentes

A continuación, se presenta la segunda dimensión de esta investigación. De esta emergieron cuatro categorías: recursos de enseñanza, estrategias de enseñanza, habilidades trabajadas y carencia de formación intercultural.

3.2.1. Recursos de enseñanza

De esta categoría emergieron tres subcategorías: uso de internet, interés por maquetas y uso del texto escolar. La primera subcategoría evidencia el importante rol que ocupa internet para que los docentes seleccionen diferentes recursos que utilizan en sus clases. Al respecto, una de las docentes señala que: “Por lo general, saco harta información de internet, entonces saco bastantes imágenes” (D8[11:6]). Se aprecia que el profesorado utiliza preferentemente imágenes y mapas para enseñar geografía. Para lo anterior, se llevan a cabo procesos de indagación, discriminación y selección de recursos. Lo anterior se ratifica en la siguiente expresión: “La web me sirve mucho a mí. Yo ahí investigo, abro páginas y de repente tengo lleno de pestañas abiertas porque voy abriendo, sacando información y seleccionado mapas” (D8[11:5]). La segunda subcategoría permite apreciar que la maqueta es un recurso utilizado por los profesores. Al respecto una de las docentes afirma que: “Me encanta todo lo que tenga que ver con relieves. Hicimos la maqueta de la cordillera. Entonces eso es lo que a mí me gusta de la geografía” (D2[8:3]). Finalmente, la tercera subcategoría deja de manifiesto que el texto escolar es muy valorado por la información que esta entrega lo cual da confianza a los docentes. Estos aspectos se reiteran en declaraciones como la siguiente: “Me baso hartito en el texto escolar porque es donde puedo encontrar información verídica” (D3[6:4]).

3.2.2. Estrategias de enseñanza

De esta categoría emergieron cuatro subcategorías: trabajo de campo, uso de la lengua indígena, vinculación con el territorio y rescate de saberes familiares. La primera subcategoría evidencia que los docentes valoran el trabajo de campo pues permite a los estudiantes vincularse con su territorio y experimentar nuevas vivencias. Lo anterior lo ratifica un docente al momento de señalar que: “Me estoy acordando de varias salidas pedagógicas.

Estas hacen que los estudiantes se vinculen de otra forma con esos lugares porque asumen otras experiencias” (D12[4:1]). Asimismo, visualizan el territorio rural como un aula al aire libre que permite a los estudiantes verificar en terreno los contenidos trabajados en clases. Lo anterior se expresa en el siguiente comentario: “Está aquí la sala abierta, permite ir a verificar in situ el relieve, la geografía” (D8[11:2]).

La segunda subcategoría evidencia el permanente esfuerzo que realizan los docentes por utilizar y fomentar el uso de la lengua propia de las culturas del territorio en sus clases. Al respecto una docente relata que “Veo muchos cuentos, trabajamos muchas palabras con los niños, incorporamos el lenguaje para que puedan hablar en mapuzungun” (D1[6:11]). Es una estrategia que va acompañada de recursos y otras estrategias que buscan rescatar los saberes ancestrales de los pueblos originarios. Estas se evidencian en declaraciones como la siguiente: “Por ejemplo, hicieron una infografía de las hierbas medicinales y los niños tuvieron que presentarse en mapuzungun, presentar sus hierbas, para ir trabajando vocabulario” (D13[6:18]). La tercera subcategoría permite apreciar que los docentes valoran positivamente los diferentes elementos del territorio donde está emplazada la escuela y lo visualizan como un insumo para enseñar geografía.

Tal como expresa un docente: “Estamos hablando de poner en valor todo aquello que el mismo lugar te da. Yo traté de generar algunos trabajos a partir de esas mismas tensiones que se identificaban en el territorio” (D4[9:4]). Además, la interculturalidad se hace presente en diferentes asignaturas a través de trabajos interdisciplinarios basados en proyectos. Lo anterior, lo ratifica una docente quien señala: “Algunas orientaciones nos han llevado a que se esté integrando la interculturalidad en las asignaturas y no solamente en historia o en lengua indígena, sino que a otras también a través del trabajo con proyectos” (D5[7:5]).

La cuarta subcategoría da cuenta de la participación de las familias en el proceso de enseñanza aprendizaje a través del rescate y movilización a la sala de clases de su conocimiento cultural y territorial. Una docente señaló que: “Los estudiantes tenían que buscar dentro de sus familias, con sus abuelos, papás y conocidos, juegos tradicionales. Los cursos de manera transversal hicieron este rescate de información, de conocimiento y después se tradujo en la implementación de juegos ancestrales” (D9[7:7]). En este sentido, los docentes hacen los esfuerzos para vincular a la familia. Lo anterior se evidencia en el siguiente testimonio: “Entonces yo empiezo a indagar y también que ellos pregunten a su familia. Les cuento historias y parece que ya la escucharon. Voy a preguntarle a mi papá dicen y yo les digo, pregúnteles y después lo comentamos” (D8[7:9]).

3.2.3. *Habilidades trabajadas*

De esta categoría emergieron dos subcategorías: análisis y reflexión de los temas e indagación de temas geográficos. La primera subcategoría da cuenta de ciertas habilidades superiores que los docentes buscan trabajar con sus estudiantes como por ejemplo el análisis, y la reflexión. Una docente afirma que: “Busco que los estudiantes hagan reflexiones, análisis sobre los temas” (D13[6:1]). Sin embargo, aquello se complejiza pues muchos estudiantes tienen problemas de lenguaje y comprensión lectora lo que dificulta que éstos logren desarrollar estas habilidades. Lo anterior lo expresa otra docente quién señala: “Los chicos tienen un desfase en el lenguaje, les cuesta mucho hacer análisis y la comprensión lectora” (D11[6:3]). La segunda subcategoría permite apreciar que una de las prácticas propias de la geografía como lo es el trabajo de campo, algunos profesores lo estimulan a partir de la indagación en el propio territorio. Tal como señala uno de los entrevistados: “Haciendo investigaciones del sector en el que viven, sobre el tipo de tierra, cómo funciona el clima, la vegetación que existe, todo ese tipo de cosas” (D9[6:17]).

3.2.4. Carencia de formación intercultural

De esta categoría emergieron dos subcategorías: desconocimiento de la lengua indígena y ausencia de prácticas interculturales. La primera subcategoría pone de manifiesto que los docentes de las escuelas rurales lamentan desconocer el dominio de lenguas de pueblos indígenas y no contar con instancias para aprenderlo. Una docente señaló lo siguiente: “Nosotros tenemos el sello intercultural, pero como profesores no manejamos el mapudungun, es un poco triste a la vez. No tenemos una inducción, un taller de mapudungun” (D11[5:11]). Lo anterior lo ratifica otra profesora quien menciona que: “Casi un 90% de los profesores de aquí son chilenos, o sea, no son mapuche. Entonces no sabemos hablar, reconocemos ciertas palabras, un poco de vocabulario, pero no más que eso” (D15[5:12]). Asimismo, reportan que en su formación universitaria se les educó en otros idiomas más universales como el inglés: “A mí no me enseñaron mapudungun en Educación General Básica, pero sí inglés” (D5[8:6]).

La segunda subcategoría da cuenta de prácticas docentes homogeneizadoras que invisibilizan la diversidad cultural de los territorios lo que genera la ausencia de prácticas interculturales al interior de las salas de clases. Lo anterior se ratifica al leer el siguiente testimonio: “Aquí llegan todas las culturas del territorio y nosotros lo que hacemos es homogenizar. En vez de asumir la riqueza de esa diversidad, la ignoramos y seguimos haciendo lo mismo que hace un profe en Santiago” (D4[9:1]). Más decidor es el testimonio de otra docente quien afirma que: “Estamos en una escuela que tiene sello intercultural, pero no se vive en la práctica” (D12[5:19]).

4. Discusión

4.1. Representaciones docentes sobre educación geográfica intercultural

El estudio constató que, para el profesorado, la geografía desempeña un papel fundamental en el conocimiento y la comprensión del espacio geográfico. Al estudiar el territorio que habitamos, los estudiantes pueden reconocer y valorar la diversidad geográfica presente en éste. Lo anterior reafirma lo que sostienen Araya y Álvarez (2010) quien señala que la geografía desempeña un papel fundamental en la formación integral de los estudiantes al abordar perspectivas temáticas con profundas implicaciones sociales, económicas y ambientales. Este conocimiento les permite establecer un sentido de pertenencia y vinculación con su espacio geográfico, lo que a su vez fomenta la conciencia sobre las consecuencias positivas y negativas de sus acciones en el territorio. Lo anterior se condice con lo expuesto por Ortega y Pagés (2021) quienes sostienen que la educación geográfica permite el desarrollo de una conciencia espacial al momento de estudiar las problemáticas sociales y ambientales del territorio.

De este modo, la enseñanza de esta disciplina ofrece al estudiantado, desde sus primeros años de escolaridad, la oportunidad de desarrollar actividades de aprendizaje que, como sostienen Llancavil y González (2021), promuevan actitudes ciudadanas de respeto y valoración hacia su espacio geográfico. Sin embargo, los docentes enfrentan ciertos desafíos en su enseñanza, como la complejidad de los conceptos y la limitación de tiempo dentro de la estructura curricular, lo que puede dificultar el desarrollo de actividades más prácticas y significativas. Lo anterior se reafirma con lo que sostienen Brooks (2017) y Nguyen (2018), sobre la necesidad de que quienes enseñan geografía, posean un dominio sólido del contenido que enseñan y la actualización constante de los conocimientos, ya sea de manera autónoma o a través de programas de Educación Continua (Alomar-Garau *et al.*, 2017).

Los resultados evidencian que los docentes asumen que la geografía va más allá del mero reconocimiento de características físicas, sino que también brinda una oportunidad para explorar las dimensiones históricas y culturales de los lugares, acercando a los estudiantes a una comprensión más profunda de la configuración identitaria de los territorios. Se puede afirmar entonces que la educación geográfica desempeña un papel crucial en el desarrollo de actitudes orientadas hacia el respeto y la valoración de la diversidad cultural. De acuerdo con Llancavil y Arenas (2022), es crucial que los estudiantes construyan, desde los primeros años de escolaridad, una representación del espacio geográfico intercultural que considere el reconocimiento de saberes, experiencias y valoraciones sobre el territorio en que habitan. De este modo, la interculturalidad debe considerar, a través de la geografía, las representaciones y cosmovisiones de las diversas culturas que cohabitan un territorio. Por lo anterior, la educación geográfica se erige como una herramienta para lograr una relación respetuosa y simétrica entre los seres humanos, valorando y articulando las diferentes cosmovisiones.

En el ámbito educativo, la interculturalidad debe propiciar el reconocimiento de las diferencias culturales, la búsqueda de un equilibrio entre las distintas perspectivas y el respeto mutuo entre personas de diferentes culturas y nacionalidades. De este modo, tal como señala Luna (2015), la interculturalidad se presenta como una perspectiva que se basa en los principios de reconocimiento del otro, culturalmente diferente, de diálogo intercultural y que busca formas para concretar estos principios en acciones orientadas hacia la equidad participativa y patrones de interacción caracterizados por la escucha activa, la valoración mutua y la reciprocidad.

La ausencia de la interculturalidad en el currículo escolar es una problemática que requiere una atención urgente. Se evidencia un desconocimiento generalizado del profesorado sobre las culturas de los grupos indígenas, lo que los lleva a apegarse estrictamente a los contenidos curriculares establecidos. Estos hallazgos dan cuenta, como señalan Quintriqueo y Arias (2019) de la mantención de un sistema educativo y de formación docente cimentado en la colonialidad del saber y del poder donde no sólo el currículo, sino que también los libros de texto y la lengua de alfabetización como sostiene Rodríguez-Cruz (2021) impiden un diálogo de epistemologías diversas. Lo anterior ha limitado la capacidad del profesorado por apreciar el valor de otras epistemes lo que se traduce finalmente en un desconocimiento de las culturas que cohabitan un territorio. Esta realidad lleva a algunos docentes a demandar un currículo con mayor pertinencia territorial y cultural, que logre reflejar la diversidad presente en las aulas de las escuelas rurales. Tal como sostiene Sotomayor (2020), se requiere un currículo escolar que reconozca la multiculturalidad y fomente una verdadera interculturalidad, desplazando así los enfoques monoculturales aún predominantes en la mayoría de las escuelas latinoamericanas.

En la actualidad, las comunidades rurales, con su cultura local, su identidad y significados se encuentran invisibilizadas para el sistema educacional. Lo anterior es reconocido por el MINEDUC (2020) que afirma que es indispensable que la educación se adecúe al territorio rural, reconociendo la diversidad cultural presente en aquellos territorios. En este sentido, una investigación desarrollada por Louzao *et al.* (2020) destaca la necesidad de incorporar a las comunidades locales en los proyectos educativos. Por lo anterior, el currículo tiene que vincularse con el territorio en que se sitúa y sus habitantes.

Por otra parte, se aprecia que la lengua indígena se concibe como un elemento fundamental para el desarrollo de una auténtica interculturalidad. La asignatura de Lengua Indígena se erige como el principal mecanismo curricular para propiciar este objetivo, siendo considerada la única acción concreta en este sentido.

Lo anterior, da cuenta del impacto que ha tenido en Chile, la obligatoriedad de esta asignatura, desde el año 2009, para todos los establecimientos escolares con una matrícula superior al 20% de estudiantes identificados con un pueblo originario (MINEDUC, 2020). Sin embargo, es necesario ir más allá y abordar la interculturalidad de manera transversal, integrando sus principios en todas las áreas del currículo. Solo así se podrá avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva y representativa de la riqueza multicultural presente en nuestras comunidades.

Otro hallazgo importante está asociado al Estado chileno. Los docentes sostienen que éste enfrenta una profunda deuda en materia de interculturalidad. Si bien existe una extensa normativa legal al respecto, se constata que aún no hay un reconocimiento país de este importante aspecto. Los entrevistados señalan que la interculturalidad debe ser un derecho transversal, pues su ausencia es el resultado de una larga historia de despojo y negación de las lenguas y culturas de los pueblos indígenas. Resulta imperativo que el Estado chileno asuma con mayor compromiso su responsabilidad de fortalecer los procesos interculturales en ámbitos como la educación, de modo de reparar esta deuda histórica y construir una sociedad más justa e inclusiva. Por lo anterior, la educación intercultural como sostienen Zimmerman y Weible (2017) puede convertirse en una poderosa herramienta para promover la comprensión mutua, el respeto y la valoración de diferentes perspectivas, conocimientos, lenguas, prácticas y tradiciones.

4.2. Prácticas docentes

El estudio constató que la selección de recursos didácticos por parte de los docentes en la enseñanza de la geografía reviste una gran importancia. En este contexto, se evidencia que Internet constituye una herramienta fundamental, pues permite a los profesores acceder a diversos materiales, tales como imágenes y mapas, que resultan de gran utilidad. Este proceso implica una labor de indagación, discriminación y selección cuidadosa de los recursos más pertinentes. Asimismo, se destaca la utilización de otros recursos complementarios, como las maquetas y los textos escolares. Estos últimos son altamente valorados por los docentes, ya que les brindan información confiable y les otorgan seguridad en su labor pedagógica.

En conjunto, la diversidad de recursos empleados por los profesores refleja su compromiso por ofrecer una educación geográfica de calidad, adaptada a las necesidades y características de sus estudiantes. Sin perjuicio de lo anterior, luego de la revisión de estos recursos es posible apreciar que estos carecen como señalan Quintriqueo *et al.*, (2021) de un enfoque crítico y pluralista respecto de las implicaciones sociales, culturales y geográficas del uso del territorio dejando en evidencia el predominio de una epistemología eurocéntrica, a través de la cual se transmite y reproduce el sistema de pensamiento dominante.

Por otra parte, los resultados evidencian que el Trabajo de campo representa una valiosa estrategia didáctica que permite a los estudiantes vincularse con su territorio y experimentar nuevas vivencias (Harte, 2017; Svobodová *et al.*, 2020). Los docentes visualizan el territorio como un aula al aire libre, donde los alumnos pueden verificar in situ los contenidos trabajados en el aula. Desde esta perspectiva, el territorio y el lugar se conciben, tal como señalan Llancavil y González (2021) como recursos didácticos valiosos para la enseñanza de la geografía. De este modo, al convertir el espacio geográfico inmediato en un laboratorio de aprendizaje, se posibilita el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje significativos en la cotidianidad del lugar permitiendo la explicación crítica de las circunstancias ambientales, geográficas y sociales que configuran el espacio (Santiago, 2023).

Otro hallazgo importante da cuenta que los educadores se esfuerzan por incorporar las lenguas y los saberes ancestrales de los pueblos originarios en sus clases, utilizando recursos y estrategias que fomentan el rescate de estos conocimientos. Lo anterior es coincidente con el estudio de Rodríguez-Cruz (2021) el cual evidencia que los docentes poseen una actitud positiva hacia la interculturalidad y realizan esfuerzos por integrarla en sus prácticas pedagógicas. Sin perjuicio de lo anterior, manifiestan de manera recurrente la necesidad de ampliar sus conocimientos sobre esta temática y las herramientas didácticas que permitan aplicarla efectivamente en la sala de clases lo que también se demanda en otras territorialidades (Ibáñez-Salgado y Druker-Ibáñez, 2018; Rodríguez-Cruz, 2021).

Por otro lado, los docentes valoran positivamente los elementos del territorio donde se emplaza la escuela, aprovechándolos como insumos para la enseñanza de diversas asignaturas, especialmente de geografía. En este sentido, la interculturalidad se ve reflejada en trabajos interdisciplinarios basados en proyectos. Finalmente, se destaca la participación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través del rescate y la movilización a la sala de clases de su conocimiento cultural y territorial. Esta aproximación permite poner en práctica un enfoque intercultural en el aula, al integrar los saberes y conocimientos de la comunidad local en el desarrollo curricular.

Los docentes fomentan así trabajos interdisciplinarios basados en proyectos que vinculan los contenidos académicos con la realidad sociocultural del territorio. De esta manera, se logra una mayor significatividad del aprendizaje para los estudiantes, quienes pueden relacionar los temas abordados en clase con su propia experiencia y el contexto en el que se desenvuelven. Asimismo, la participación de las familias en este proceso resulta fundamental. Al movilizar y rescatar el conocimiento cultural y territorial de la comunidad, los docentes promueven un diálogo intercultural enriquecedor dentro del aula. Los estudiantes tienen la oportunidad de conocer y valorar las tradiciones, costumbres y saberes de su territorio, fortaleciendo así su identidad y sentido de pertenencia.

El desafío de fomentar habilidades cognitivas superiores en el aula se ha convertido en una prioridad para los docentes, quienes buscan promover el análisis y la reflexión crítica en sus estudiantes. Lo anterior da cuenta, como señalan Araya y De Souza (2018), de una renovación significativa en la comprensión de la didáctica de la geografía y la adopción de metodologías de enseñanza más interactivas que favorecen el desarrollo del pensamiento geográfico en el estudiantado. Pierde protagonismo esa enseñanza de la geográfico decimonónica cuya principal aspiración era el conocimiento de una lista enorme de datos que debían ser memorizados y reproducidos por los estudiantes. Los resultados de esta investigación permiten constatar como los docentes expresan su interés por generar en los estudiantes la capacidad de realizar análisis y formular opiniones fundamentadas sobre los temas geográficos, pero reconocen las limitaciones que enfrentan ante las carencias en las habilidades lingüísticas y de comprensión de sus alumnos. En este contexto, algunas prácticas pedagógicas, como el trabajo de campo, se presentan como estrategias valiosas para estimular la indagación y la construcción de conocimiento a partir de la exploración del propio territorio.

Lo señalado pone de manifiesto una problemática que enfrentan los docentes de las escuelas rurales en relación con el dominio de las lenguas de los pueblos indígenas de la región. Por un lado, se evidencia que los maestros lamentan desconocer dichas lenguas, como el mapuzungun, y carecen de instancias para aprenderlas y adquirir la competencia necesaria. Esto se debe, en parte, a que su formación universitaria se ha enfocado en otros idiomas más universales, como el inglés, en detrimento de las lenguas autóctonas.

Lo anterior lleva a plantear, como sostienen Alomar-Garau *et al.* (2017) la importancia de la actualización constante de los conocimientos ya sea de manera autónoma o a través de programas de Educación Continua. Asimismo, como reporta la literatura revisada, se evidencia la necesidad de avanzar más en la incorporación de esta competencia en los procesos de formación inicial docente y en el ejercicio profesional en las aulas (Hernández, 2016; Loo *et al.*, 2019; Veá y Leirvik, 2018).

Por otro lado, los relatos de los docentes de ambas regiones evidencian la presencia de prácticas docentes homogeneizadoras que no logran reflejar la diversidad cultural de los territorios en los que se encuentran estas escuelas. Esto se traduce en la ausencia de un enfoque intercultural en las aulas, a pesar de que los establecimientos educativos cuenten con un sello de este tipo. Así, los docentes parecen continuar con enfoques y metodologías que no reconocen ni valoran la riqueza de la diversidad cultural presente en sus comunidades. En este sentido, el texto plantea la necesidad de implementar estrategias que permitan a los maestros adquirir competencias en las lenguas indígenas de la región, así como de fomentar prácticas pedagógicas que integren de manera efectiva la interculturalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior va muy de la mano por lo planteado por CPEIP (2018) en torno a la necesidad de desarrollar buenas prácticas pedagógicas interculturales que favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir del intercambio respetuoso de diferentes identidades, saberes, historias, manifestaciones culturales y espirituales que conviven en el aula.

5. Conclusiones

Los hallazgos presentados en este estudio ponen de manifiesto, de acuerdo con las representaciones de los docentes, la relevancia de la enseñanza de la geografía para el desarrollo de la interculturalidad en escuelas rurales. Resulta valioso constatar que el profesorado busca contribuir a este propósito, utilizando estrategias y recursos diversos, sin embargo, a pesar de conocer y comprender el concepto de interculturalidad y de trabajar en una escuela con un sello intercultural no logra concretar del todo este propósito. La existencia de un currículo monocultural, la ausencia de un enfoque didáctico intercultural y la carencia de una formación inicial y continua, que entreguen las herramientas necesarias para estos fines, conspiran con el desarrollo de la interculturalidad en los establecimientos rurales. Las acciones pedagógicas y didácticas que implementa el profesorado en su sala de clases se sustentan en sus propias motivaciones y experiencias y sobre todo en el uso de la lengua indígena. La presencia de esta asignatura, en las escuelas rurales, es la única acción concreta y visible para evidenciar la interculturalidad. Lo anterior plantea una inquietante realidad, pero sobre una gran oportunidad para atender la demanda de estos espacios, sus escuelas y sobre todo sus docentes.

Por otra parte, es fundamental que los estudiantes, desde sus primeros años de escolaridad, puedan explicar las relaciones entre los diversos componentes de su espacio geográfico para construir una visión intercultural de éste en diferentes escalas, movilizar conceptos, habilidades y actitudes en situaciones de la vida cotidiana y participar de manera informada, reflexiva y crítica en el espacio donde se habita. Lo anterior cobra más relevancia aún en territorios donde la escuela rural es, en muchos casos, la única conexión que tienen los estudiantes y sus familias con el mundo que les rodea.

Finalmente, la formación de los docentes desempeña un papel crucial en el fomento de la interculturalidad en Chile y el resto de Latinoamérica.

Es fundamental replantear los enfoques de formación inicial y continua en la enseñanza de las ciencias, enfatizando en el desarrollo de competencias didácticas interculturales sólidas con conocimientos fundamentados en la pedagogía, la educación y la epistemología de grupos culturalmente diferentes. Lo anterior representaría un aporte auténtico al paradigma de la interculturalidad en contextos marcados por procesos de colonización. Solo a través de la integración de estas perspectivas puede lograrse una educación verdaderamente inclusiva y representativa de la diversidad cultural del territorio. Es por lo anterior, que este estudio proyecta seguir avanzando hacia la concreción de un enfoque didáctico intercultural para la enseñanza de la geografía.

6. Referencias

- Alomar-Garau, G., Gómez-Zotano, J., Arias-García, J. y Arias, J. (2017). Teaching landscape in Spanish universities: looking for new approaches in Geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 41(2), 264-282. <https://goo.su/ATqS>
- Araya, F. y Álvarez, S. (2019). Desarrollo del pensamiento geográfico y formación ciudadana: Una mirada desde el espacio vivido. *Signos Geográficos*, 1, 3-18. <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/59376>
- Araya, F. y De Souza, L. (2018). Desarrollo del pensamiento geográfico: un desafío para la formación docente en Geografía. *Revista de Geografía Norte Grande*, 70, 51-69. <https://doi.org/10.4067/S0718-34022018000200051>
- Arenas, A., Figueroa, R. y Salinas, V. (2018). Educación geográfica y formación ciudadana. *BAURU*, 6(2), 17-66. <https://www3.faac.unesp.br>
- Béneker, T. y Palings, H. (2017). Student teachers' ideas on (powerful) knowledge in geography education. *Geography*, 102(2), 79-85. <https://bit.ly/4bA0PHJ>
- Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Brooks, C. (2017). Pedagogy and identity in initial teacher education: developing a "professional compass". *Geography*, 102(1), 44-50. <https://bit.ly/4bwr55J>
- Cecchetti, E., Pozzer, A. y Tedesco-Anderson, L. (2020). Formação Docente Intercultural e Colonialidade do Saber. *Revista Del CISEN Tramas/Maepova*, 8(1), 187-200. <https://acesse.dev/ADhUO>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP]. (2018). *Prácticas pedagógicas interculturales: Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula*. Salesianos Impresores S.A.
- Comisión de Educación Geográfica de la Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas y Universidades Chilenas. (2016). *Una Educación Geográfica para Chile*. Instituto de Geografía, PUCV.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Dervin, F. (2017). "I find it odd that people have to highlight other people's differences – even when there are none": Experiential learning and interculturality in teacher education. *International Review of Education*, 63(1), 87-102. <https://bit.ly/3L9NQlj>

- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207. <https://goo.su/GLRR9d9>
- Flick, U. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fögele, J., Lubber, L. y Mehren, R. (2019). Types of student teachers between theory and practice in the subject of geography: reconstructing orientations using the example of a seminar on experiments. *Journal of Geography in Higher Education*, 44(2), 310-333. <https://doi.org/10.1080/03098265.2019.1698524>
- Garrote, D., Arenas, J. Á. y Jiménez-Fernández, S. (2018). Educación intercultural en el aula: Profesora y TIC. *Revista Prisma Social*, 22, 326-345. <https://goo.su/pgmAfH>
- Gibaja, R. (2005). *La descripción densa: Una alternativa en la investigación educacional*. Contexto de educación. <https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Gibaja.htm>
- Golightly, A. (2021). Self-and peer assessment of preservice geography teachers' contribution in problem-based learning activities in geography education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 30(1), 75-90. <https://doi.org/10.1080/10382046.2020.1744242>
- Harte, W. (2017). Preparing Preservice Teachers to Incorporate Geospatial Technologies in Geography Teaching. *Journal of Geography*, 116(5), 226-236. <https://doi.org/10.1080/00221341.2017.1310274>
- Hernández, N. (2016). Adquisición de la competencia intercultural y metodologías de aprendizaje activo: un estudio sobre la formación de profesores de español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 3(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/23247797.2016.1163039>
- Ibáñez-Salgado, N. y Druker-Ibáñez, S. (2018). Intercultural education in Chile from the perspective of the actors: A co-construction. *Convergencia*, 25(78), 227-249. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i78.9788>
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2018). *Compendio Estadístico 2018*. INE.
- Lafuente, M. I. (2017). Educación intercultural y formación del profesorado. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 19(29), 89-109. <https://doi.org/10.19053/01227238.7554>
- Llancavil, D. (2021). Educación geográfica intercultural en la formación y el desarrollo profesional del profesorado: una revisión de la literatura. *Revista Geográfica del Sur*, 10(1), 8-30. <https://doi.org/10.29393/GS10-1EGDLL10001>
- Llancavil, D. (2023). Aportes a la educación geográfica a la interculturalidad en educación básica. En L. Vega Caro y A. Vico Bosch (coords.), *Igualdad de género y atención a la diversidad* (pp. 312-333). Dykinson S.L.
- Llancavil, D. y Arenas, A. (2022). ¿El espacio es relacional, relativo o absoluto? La naturaleza del espacio geográfico que enseñamos y su dimensión intercultural. *Revista Anekumene*, 23, 1-10. <https://acesse.dev/SzrZ3>
- Llancavil, D. y González, H. (2021). Pensamiento geográfico y educación ciudadana en Chile. Una mirada desde la educación geográfica. *Didacticae*, 9, 25-38. <https://doi.org/10.1344/did.2021.9.25-38>

- Loo, D., Trakulkasemsuk, W. y Pattamawan, J. (2019). Examining power through social relations in teachers' discourse about intercultural education. *Intercultural Education*, 30(4), 398-414. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1540110>
- Louzao, M., Francos, M. C. y Verdeja, M. (2020). Educación intercultural: algunas reflexiones y orientaciones para una práctica pedagógica en una escuela democrática y plural. *Estudios Pedagógico*, 46(1), 431-450. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100431>
- Luna, L. (2015). Educación mapuche e interculturalidad: un análisis crítico desde una etnografía escolar. *Chungará (Arica)*, 47(4), 659-667. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562015005000040>
- Miles, M. y Huberman, A. M. (1994). Data management and analysis methods. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 428-444). Sage Publication.
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2020). *Propuesta Mesa Técnica de Educación Rural. Por un desarrollo integral y más oportunidades para los habitantes rurales*. MINEDUC.
- Moraga, G. (2011). Geografía cultural e identidad territorial: El caso de la comunidad de Cabuya, Distrito de Cóbano, Puntarenas. *Revista Geográfica de América Central*, 1(46), 131-154. <https://goo.su/NYUo0zV>
- Nguyen, T. P. (2018). Education for Sustainable Development in Vietnam: exploring the geography teachers' perspectives. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 27(4), 341-356. <https://doi.org/10.1080/10382046.2017.1366204>
- Novaro, G. (2006). *Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos*. Foro de Educación Mundial, Buenos Aires, Argentina.
- Nunes, C. y Lima, M. (2020). Formação continuada de professores e interculturalidade: reflexões sobre aspectos multiétnicos do ensino em língua portuguesa. *E-Curriculum*, 18(3), 1178-1196. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i3p1178-1196>
- Ortega, E. y Pagès, J. (2021). La formación de la conciencia geográfica en el aula. Estudio de casos en educación secundaria en Chile. *Revista de geografía Norte Grande*, 79, 325-344. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022021000200325>
- Peirano, C., Puni, S. y Astorga, M. (2015). Educación rural: oportunidades para la innovación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(1), 53-70. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cie/v6n1/v6n1a04.pdf>
- Puttick, S. y Warren-Lee, N. (2021). Geography mentors' written lesson observation feedback during initial teacher education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 30(2), 95-111. <https://doi.org/10.1080/10382046.2020.1757830>
- Quintriqueo, S. y Arias, K. (2019). Educación intercultural articulada a la episteme indígena en Latinoamérica. El caso mapuche en Chile. *Diálogo Andino*, 59, 81-91. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812019000200081>

- Quintriqueo, S., Arias, K., Muñoz, G., Torres, H., Morales, D. y Peña-Cortes, F. (2021). Conocimientos geográficos y territoriales con base epistémica en la memoria social mapuche. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 36(106), 1-19. <https://doi.org/10.1590/3610603/2021>
- Rezende, T. y Rodríguez, E. (2020). Perspectiva intercultural em práticas de formação de docentes indígenas. *Revista Linguagem & Ensino*, 23(4), 1204-1223. <https://doi.org/10.15210/rle.v23i4.18551>
- Rodríguez-Cruz, M. (2021). Colonialidad del saber y dominación epistemológica. Aportes etnográficos para un análisis de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador del correísmo. *Chungará (Arica)*, 53(4), 705-719. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562021005002505>
- Salinas, V. y Brooks, C. (2018). Expandiendo la noción de profesionalidad docente desde la educación geográfica. *Revista de Geografía Norte Grande*, 70, 85-108. <https://doi.org/10.4067/S0718-34022018000200085>
- Santamaría-Cárdaba, N. y Sampedro, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *AGER: Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 30, 147-176. <https://doi.org/10.4422/ager.2020.12>
- Santiago, J. (2023). La enseñanza geográfica en la práctica escolar y los fundamentos de la investigación cualitativa. *Perspectivas: Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, 11(21), 18-27. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8031118>
- Scholten, N., Höttecke, D. y Sprenger, S. (2019). How do geography teachers notice critical incidents during instruction?. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 29(2), 163-177. <https://doi.org/10.1080/10382046.2019.1670915>
- Sotomayor, Y. (2020). Percepción de los egresados sanmarquinos respecto de su formación pedagógica en el marco de la educación intercultural. *Pluriversidad*, 6, 137-162. <https://doi.org/10.31381/pluriversidad.v0i6.3637>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Svobodová, H., Mísařová, D., Durna, R. y Hofmann, E. (2020). Geography Outdoor Education from the Perspective of Czech Teachers, Pupils and Parents. *Journal of Geography*, 119(1), 32-41. <https://doi.org/10.1080/00221341.2019.1694055>
- Valenzuela, P. y Conejeros, F. (2023). Prácticas pedagógicas inclusivas en un colegio intercultural rural y mapuche en Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(3), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i3.54700>
- Vea, E. y Leirvik, B. (2018). Interculturally competent teachers in the diverse Norwegian educational setting. *Multicultural Education Review*, 10(4), 274-291. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2018.1532223>
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Woods, M. (2005). *Rural Geography: Processes, Responses and Experiences in Rural Restructuring*. Sage Publications.

Zimmerman, T. y Weible, J. (2017). Learning in and about Rural Places: Connections and tensions between students' everyday experiences and environmental quality issues in their community. *Cultural Studies of Science Education*, 12(1), 7-31. <https://doi.org/10.1007/s11422-016-9757-1>

AUTOR:

Daniel Llancavil Llancavil

Universidad Católica de Temuco, Chile.

Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica. Universidad de la Frontera, Chile. Magister en Educación, Universidad Autónoma de Chile. Candidato a Doctor en Didáctica de las Ciencias por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Académico del Departamento de Didáctica y Práctica. Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile. Líneas de investigación: Didáctica de la Geografía e Interculturalidad.

llancavil@uct.cl

Índice H: 9

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3309-6523>