
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 29 Número 119

20 de septiembre 2021

ISSN 1068-2341

Enfoques de Diversidad en los Programas de Formación Docente de Educación Primaria en Chile¹

Cecilia Millán

Universidad Católica Silva Henríquez
Chile

Citación: Millán, C.. (2021). Enfoques de diversidad en los programas de formación docente de educación primaria en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(119).

<https://doi.org/10.14507/epaa.29.4702>

Resumen: Esta investigación analiza cómo se abordan las demandas de inclusión y diversidad cultural en los procesos de formación inicial docente de 68 carreras de Educación Primaria en Chile. Se analizan los perfiles de egreso y la malla curricular: cantidad de cursos orientados a la temática de diversidad y/o necesidades educativas especiales; los títulos de los mismos cursos, y el año de la carrera en que se cursan. Es un estudio cualitativo, con un alcance exploratorio y descriptivo de la información que proveen los sitios web de las instituciones de educación superior, con un análisis de contenido. Los resultados muestran que la mayoría de las universidades dictan un curso asociado a diversidad y/o necesidades educativas especiales, que se integra de manera secundaria y aislada en la malla curricular. Las palabras más utilizadas en los títulos son diversidad e inclusión. En cuanto a los perfiles de egreso el 65% de las carreras ofrecen aprendizajes genéricos en diversidad, lo que no permite evidenciar de manera clara enfoques y prioridades. Predomina el uso de la palabra “contexto” que no es precisado ni problematizado y una focalización en las relaciones

¹ Este artículo forma parte de los resultados del proyecto FONDECYT N° 3170500, titulado “Heterogeneidad en el aula: discursos pedagógicos de los formadores de las carreras de Pedagogía en Educación Básica y Parvularia” financiado por el Fondo Nacional de Ciencia y tecnología. Fondecyt de Conicyt, Chile.

interpersonales sin considerar aspectos estructurales de desigualdad, discriminación y de conflictos que median la diversidad.

Palabras claves: Formación inicial; Chile; Educación primaria; Enfoques de diversidad

Diversity approaches in primary school teacher training programs in Chile

Abstract: This research analyses how the demands for inclusion and cultural diversity are addressed in the initial teacher training processes of 68 primary educators in Chile. The graduation profiles and the curriculum are analysed, including quantity of courses associated with diversity &/or special needs educations; the titles of the modules taught and the year of which these modules degrees are taught. It is a qualitative study, with an exploratory and descriptive scope, and an content analysis of information provided by the websites of each higher education institution involved. The results show that most universities dictate one module associated with diversity or special needs education, which are of secondary importance and isolated from the study program. The words most used in the title program are diversity and inclusion. Regarding the profiles of graduates, 65% of the degrees offer generic content on diversity, which do not indicate the priorities and approaches within the content. The use of the word “context” was predominant, but not described nor problematized. Also predominant was a focus on interpersonal relationships, but without a consideration of structural aspects of inequality, discrimination and conflict.

Key words: Teacher training; Chile; Primary education; Diversity approaches

Enfoques da diversidade nos programas de formação docente da educação primária no Chile

Resumo: Esta investigação analisa a forma como as exigências de inclusão e diversidade cultural são abordadas nos processos iniciais de formação de professores de 68 cursos de ensino primário no Chile. Analisa os perfis dos egressos e o currículo: o número de cursos orientados para o tema da diversidade e/ou necessidades educativas especiais; os títulos dos próprios cursos, e o ano do curso em que são realizados. Trata-se de um estudo qualitativo, com um alcance exploratório e descritivo da informação fornecida pelos sítios web das instituições de ensino superior, com uma análise de conteúdo. Os resultados mostram que a maioria das universidades oferece um curso associado à diversidade e/ou necessidades educativas especiais, que é integrado de forma secundária e isolada no currículo. As palavras mais utilizadas nos títulos são diversidade e inclusão. Em termos de perfis de licenciados, 65% dos programas de graduação oferecem aprendizagem genérica na diversidade, o que não permite provas claras de focos e prioridades. A utilização da palavra “contexto” predomina, que não é especificada nem problematizada, e um enfoque nas relações interpessoais sem considerar os aspectos estruturais da desigualdade, discriminação e conflitos que medeiam a diversidade.

Palavras-chave: Formação inicial; Chile; Ensino primário; Abordagens da diversidade

Enfoques de Diversidad en los Programas de Formación Docente de Educación Primaria en Chile

Considerar la diversidad cultural en educación supone nuevas demandas a las instituciones y a la comunidad educativa. Este proceso que requiere de importantes transformaciones no ha estado exento de dificultades, lo que se explica, en parte, por las tensiones históricas que han existido hacia la diversidad, la poca claridad de que se entiende por ella y de su traducción en la formación pedagógica y práctica escolar. En este contexto los imperativos de “atender” a la diversidad, eliminar toda forma de discriminación y promover la inclusión en el aula corren el riesgo de diluirse si es que estos propósitos no se problematizan y tienen una expresión práctica.

En la necesidad de ir avanzando hacia una mayor claridad, a un diálogo sobre cómo comprendemos la diversidad y cómo imaginamos su ejercicio en espacios tan fundamentales como la formación inicial de profesores, este estudio busca conocer desde qué enfoques las carreras de Educación Básica están respondiendo a estas nuevas demandas. Los datos que se analizan son los que se declaran en la página web de las instituciones de educación superior. Específicamente, interesa conocer cuáles son las dimensiones que se consideran y los enfoques que se priorizan, en cuántos cursos se plasma la formación en diversidad, qué palabras son las más utilizadas en los títulos de los cursos en las mallas curriculares y en qué años se dictan los cursos de las carreras de Educación Primaria².

Antecedentes Contextuales

La mayoría de los profesores se han formado en los principios del Estado-Nación que promueve la unificación política por sobre las diversidades culturales (Díaz-Polanco, 2006) y en una concepción de escuela que como institución se funde y nutre de una pedagogía normalizadora que se caracteriza por la uniformidad y el disciplinamiento (Dussel & Caruso, 1999).

A pesar de esta herencia, en las últimas décadas el concepto de diversidad cultural se ha visibilizado como resultado de los fundamentos y marcos de acción del Movimiento de Educación Para Todos (EPT) que se expresan en los documentos fundacionales de Jomtiem (UNESCO, 1990), Salamanca (1994) y Dakar (UNESCO, 2000) que tienen su expresión más reciente en la declaración de Inchon (UNESCO, 2015). El propósito declarado es combatir la desigualdad e inequidad en los sistemas escolares, garantizando la igualdad de acceso y el aprendizaje de todos los miembros de la sociedad. Se vincula a los objetivos de integración y equidad social, sustentándose en el enfoque del Derecho a la Educación en estricta relación con la evolución de los derechos humanos a nivel internacional y las distintas declaraciones y convenios internacionales que se vinculan con esta construcción normativa y ética, siguiendo con el enfoque de la inclusión educativa para avanzar en el logro de los objetivos de estas declaraciones y movimientos (Baeza, Bustos, Guzmán, Mercado, 2019).

Las nuevas demandas internacionales sobre diversidad e inclusión buscan modificar el funcionamiento de la escuela y sus vínculos al interior de la comunidad educativa lo que implica a su vez transformar la histórica formación inicial docente. En el caso de Chile se aprobó el 2015 la Ley de Inclusión que cuestiona valores y concepciones que durante siglos han predominado y que tiene por finalidad terminar con políticas recientes como son el copago, el lucro y la selección de los estudiantes. Busca, además, promover el acceso y permanencia en el sistema escolar, la igualdad de oportunidades durante toda la trayectoria escolar, garantizar el respeto, reconocimiento a la diversidad y una cultura de convivencia que elimine todas las formas de exclusión social como resultado de actitudes y respuestas construidas socialmente frente a las diferencias sociales, culturales y naturales que afectan a los estudiantes LGTBI (Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transexuales, Intersexuales), discapacitados, pueblos indígenas, migrantes, mujeres, entre otros.

La Ley sostiene que “el sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión” (Ley 20.845, 2015).

Además de la Ley de Inclusión, el Ministerio de Educación en la búsqueda de mejorar los procesos de formación inicial el 2011 elaboró un conjunto de estándares orientadores para las

² A partir de ahora se reemplaza Educación Primaria por Educación Básica que es el uso que se le da en Chile.

carreras de Educación, entre ellos, Educación Básica. Estas orientaciones describen qué conocimientos y qué deben saber hacer las educadoras y educadores de básica para lograr un desempeño óptimo en el ejercicio de su profesión. La propuesta se divide en aspectos pedagógicos y disciplinarios. El primero corresponde a las áreas de competencia necesarias para el buen desarrollo del proceso de enseñanza, independiente de la disciplina que se enseñe. Se centra en las habilidades, disposiciones y la ética de la profesión que permean la cultura escolar. Esta dimensión se divide en diez estándares que el Ministerio de Educación evalúa indispensable y decisivo para la profesión. De los diez estándares el 4, el 5 y el 8 se vinculan de manera explícita con temas de diversidad e inclusión. El primero señala que el profesor “sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza aprendizaje, adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto”; el segundo, debe estar “preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos”; el tercero, debe estar “preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula” (Ministerio de Educación, 2011, p.17).

Lo descrito va en concordancia con lo que señala la UNESCO, “la equidad consiste en asegurar que exista una preocupación por la justicia, de manera que la educación de todos los y las estudiantes se considere de igual importancia. La formulación de políticas inclusivas y equitativas exige que se reconozca que las dificultades que enfrentan los estudiantes surgen de aspectos del propio sistema educativo, lo que incluye la forma en que están organizados los sistemas educativos en la actualidad, las formas de enseñanza que se prestan, el entorno de aprendizaje y las formas en que se apoya y evalúa el progreso de los alumnos” (Unesco, 2017, p.13).

Antecedentes Conceptuales: Diversidad

Si bien la diversidad en las últimas décadas ha sido nombrada, visibilizada y resignificada en el ámbito educativo, uno de los problemas que presenta es la poca claridad sobre qué se entiende por ella y la poca precisión de cuáles son las competencias específicas que se requiere desarrollar para abordarla (European Commission, 2017). Debido a su polisemia hay quienes afirman que en educación es un tópico vacío, que expresa todo y nada (Pérez, 2001) o una palabra blanda que está de moda y que de manera eufemística tranquiliza las conciencias sin lograr transformaciones (Duschatzky & Skliar, 2000). Entendiendo la complejidad del concepto, sus alcances, limitaciones y tensiones, nos centraremos en las acepciones más utilizadas. La diversidad entendida como parte de la naturaleza humana, la fundada en el déficit, la que refiere a las tradiciones culturales y el binomio diferencia-normalidad.

La Diversidad como Origen de la Naturaleza Humana

Esta definición que es la más evidente afirma que no existen seres humanos iguales, somos todos únicos. La originalidad se desarrolla por las historias de vida, temperamentos, contextos de vida, formas de sentir y actuar que son particulares a cada individuo. Por lo tanto, la diversidad es parte de la naturaleza humana estando presente siempre en cada sala de clases (Mena et al., 2012).

La Diversidad Fundada en los Déficit

Históricamente desde principios de los '80, tanto en EEUU como en Europa, la diversidad e inclusión se centró en la discapacidad (Infante, 2010). En contextos escolares este enfoque se centra en la compensación al “déficit neurosensoriales, trastornos del aprendizaje y socioafectivos; sordos, ciegos, discapacitados, niños con alteraciones cognitivas, déficit atencional, hiperactividad, discalculia, dilalia, trastornos emocionales” (Mena et al., 2012, p. 21). Se vincula al modelo bio-médico que clasifica al sujeto diverso desde una carencia asociada a la discapacidad y NEE. Este sistema supone que el individuo tiene una limitación corporal, personal o social que se diagnostica y se “mejora”. Son

identidades pensadas como deficitarias y que requieren ser reparadas y compensadas (Infante et al., 2011).

Esta lógica del déficit se ha extrapolado a otras diversidades, en las que se plantea la compensación a través de metodologías especiales para estudiantes migrantes, estudiantes pobres, estudiantes indígenas, etc. Las políticas educativas coherentes con este enfoque promueven herramientas que compensan el déficit de las y los estudiantes pensados como diferentes (Matus & Haye, 2015), lo que es una corrección de la desviación y por lo tanto, una negación a la diversidad (Pérez, 2001).

En cuanto al énfasis en las metodologías especiales, Infante (2010) advierte que en su diseño e implementación se pone especial atención en las diferencias y en promover una sensibilidad a estos estudiantes diagnosticados como diferentes, lo que refuerza el esencialismo y genera un reduccionismo del tema. El riesgo de las metodologías especiales y diversificadas, sin una previa problematización y resignificación de las posiciones de los sujetos, está en agudizar la diferencia y marginalización (Matus, 2005). La reflexión posibilita comprender las propias concepciones que se tiene de inclusión y diversidad, evitando reforzar y estigmatizar a grupos específicos y ajustando formas de evaluación que sean distintas a las tradicionales que se centran en el estudiante promedio (Infante, 2010).

La Diversidad como Expresión de las Tradiciones Culturales

Esta fuente de diversidad es una de las más usadas. Reconoce que las sociedades tienen distintas expresiones culturales que se manifiesta en los pueblos indígenas, en los migrantes, en culturas relacionadas con el trabajo, como el sector rural, urbano, agrícola, profesional científico, etc. También en la cultura familiar que puede ser cercana o no a los referentes culturales de la escuela (Mena et al., 2012). Si bien las tradiciones culturales incluyen distintas manifestaciones culturales, la diversidad suele centrarse principalmente en la étnica y lingüística. Muestra de ella es la definición de la UNESCO que entiende diversidad como la variedad cultural que caracteriza a los seres humanos y que se asocia a la diversidad étnica y lingüística. Una educación de la diversidad implica “asegurar el derecho a la identidad propia, respetando a cada uno como es, con sus características biológicas, sociales, culturales y de personalidad, que permiten precisamente la individuación de un sujeto en la sociedad” (Hirmas, 2008, p.13).

Una de las tensiones que se advierte de esta perspectiva es la marca cultural que hace creer en la existencia de creencias y estilos de vida homogéneos. Una diversidad cultural ontológica y con identidades plenas que no muestran el mestizaje, las tensiones, las relaciones de poder y jerarquías (Duschatzky & Skliar, 2001). Parte de estas tensiones se evidencian en las distinciones entre multiculturalidad e interculturalidad.

El enfoque multicultural nace en Estados Unidos en la década de los '70 como respuesta al fracaso del modelo integrador y de los problemas que se generaron con las políticas igualitarias. Busca resolver los problemas que la ilustración no pudo, respeto a las diferencias y equidad desde la tolerancia. El multiculturalismo aprovecha la diversidad a favor del mismo sistema, defendiendo la pluralidad y una diferencia cultural que excluye los aspectos económicos y políticos, al igual que las desigualdades y jerarquías (Díaz-Polanco, 2006; Dietz 2012). Desde una visión más conservadora, el multiculturalismo encubre una ideología de asimilación, es un enfoque que autoriza a los “otros” que sean, pero dentro de la legalidad y oficialidad. A este enfoque se le critica su carácter descriptivo y su poco impacto (Duschatzky & Skliar, 2001).

El enfoque de interculturalidad enfatiza el diálogo entre grupos sociales diferentes, el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural, además, cuestiona las premisas éticas y epistemológicas del conocimiento predominante. Le da un lugar primordial a la lengua como elemento constitutivo de la identidad y de la cultura. Este enfoque busca una justicia distributiva y

cultural que para algunos resulta ser funcional al modelo existente, por lo mismo, hay quienes proponen otra perspectiva de interculturalidad, uno crítico, que nace principalmente de los movimientos sociales. Esta interculturalidad apela a las transformaciones que surgen desde un cuestionamiento a la estructura colonial-racial, a los problemas del poder y de la desigualdad (Walsh, 2002).

La Diversidad Entendida desde la Relación Diferencia-Normalidad

Este enfoque problematiza la noción de diversidad desde el binomio diferencia-normalidad. La diferencia se asume no como “un hecho natural ni una construcción aislada, sino que una producción que se realiza en función de una normalidad imaginada y sostenida por instituciones, discursos y prácticas específicas” (Matus & Haye, 2015, p. 135). La normalidad define y diagnostica al desviado lo que implica “crear una norma general en términos de la cual se puede medir cada una de las singularidades individuales, e identificar si cada uno cumple con ella o se desvía del parámetro común” (Dussel & Caruso, 1999, p. 148). Esta forma de concebir la escuela generó que los docentes buscaran corregir al “desviado” y que, por lo tanto, se estableciera la existencia de un sujeto “normal”, idea que instituye una forma de ser, decir y hacer de los educandos, construyéndose clasificaciones jerárquicas en torno a las diferencias a través de nociones como inferioridad, discapacidad, ignorancia, incorregibilidad (Dussel, 2004).

Esta relación dicotómica se expresa especialmente en el siglo XX y se caracteriza por ser expresión de una regulación de narrativas clausuradas de normalidad, que se nutren de clasificaciones estáticas, binarias, unitarias y esencialistas que define a los sujetos y fijan sentidos. Son categorizaciones que muestran jerarquías de privilegios en oposición a otras negativas que denominan a los diferentes como: marginal, indigente, drogadicto, lesbiana, bisexual, migrante, loco, indígena, pobre, etcétera (Da Silva, 1999; Duschatzky & Skliar, 2001; Scott, 1992). La diferencia refuerza los antagonismos, el nosotros, y le da existencia, “el loco confirma nuestra razón; el niño nuestra madurez; el salvaje nuestra civilización; el marginado nuestra integración; el extranjero nuestro país; el deficiente nuestra normalidad” (Duschatzky & Skliar, 2001, p. 192).

En contextos de desigualdad tan profundos como los de América Latina, las fijaciones de sentido esencialistas acentúan y reproducen exclusiones y discriminaciones que invisibilizan lo relacional y la interdependencia jerárquica. Los discursos definen lo positivo y negativo de las diferencias en base a las características propias de los sujetos (Da Silva, 1999; Hall, 2010; León, 2009; Restrepo, 2014).

El binomio diferencia-normalidad permite preguntarnos por las categorías subyacentes, por qué se clasifica, de qué manera se hace (Baez, 2000) y cuánto contribuye la clasificación esencialista del diferente en la marginalización que viven. Son preguntas que permiten comprender los razonamientos que existen y que perpetúan las inequidades sociales y culturales que permean los procesos pedagógicos (Matus & Hayes, 2015). El énfasis de este enfoque es comprender cómo se produce la diversidad desde la vinculación diferencia-normalidad que permita desnaturalizar y desesencializar estas construcciones culturales y políticas que permitan una transformación de las inequidades.

En suma, los enfoques de diversidad descritos son acercamientos no clausurados que tienen aristas que convergen y otras que las distinguen. Son enfoques mediados por procesos históricos, políticos y sociales que influyen en cómo se define y entienden las relaciones con el “otro”, que han permeado el proceso de formación inicial docente y la escuela. La diversidad entendida desde un enfoque u otro, habilita o no, su problematización y la comprensión de las relaciones de poder y las inequidades que median, condicionan y jerarquizan las relaciones entre distintos grupos.

Para efecto de este trabajo el análisis no opta a priori por un enfoque u otro, sino más bien busca comprender y explicitar distintas dimensiones y enfoques que predominan en los

posicionamientos que tienen las carreras de Educación Básica en Chile para abordar la diversidad en la formación inicial.

Metodología

Enfoque y Alcance

Esta investigación busca conocer de qué manera se incorporan las demandas de inclusión y diversidad en los procesos de formación inicial docente, a través de lo que declaran las instituciones de educación superior acerca de la formación ofrecida en las carreras de Educación Básica³. Se opta por un enfoque cualitativo. Es un estudio exploratorio y descriptivo ya que no existen estudios previos acerca de las formas de integrar las demandas de la diversidad en la formación inicial de los perfiles de egreso y las mallas curriculares de todas las carreras de Educación Básica a nivel nacional (Vieytes, 2004).

Fuente y Universo

La fuente son datos secundarios de acceso público del 2018 en las páginas web institucionales de cada universidad. Las universidades en Chile, a través de su página web oficial, informan de las características de la carrera que suele incluir: grado, título, duración de la carrera, descripción, requisitos, perfil de egreso, campo laboral y las mallas curriculares que incluye las asignaturas y semestres. En tres casos no se encontró la malla curricular en la página web, solicitando dicha información vía correo electrónico.

El universo son todas las carreras de Educación Básica en Chile que corresponden a 68 carreras, la mayoría con menciones⁴. La totalidad de las carreras son dictadas por 34 universidades. Al revisar las carreras con sus respectivas menciones por universidad se constata que no hay diferencia entre los perfiles de egreso y mallas curriculares, específicamente, con respecto a la diversidad. Debido a lo anterior, se decide que la unidad de análisis es la carrera de Educación Básica sin considerar las menciones, lo que equivale a un universo de 34 carreras. La unidad de observación son los perfiles de egreso y los títulos de los cursos de las mallas curriculares de cada una de estas carreras, no los programas.

Se opta por la carrera de Pedagogía en Educación Básica porque responde a una etapa temprana y fundamental en la formación pedagógica de niños y niñas con respecto a cómo conocen y se vinculan con la diversidad.

Procesamiento de los Datos: Descubrimiento y Codificación

El diseño de análisis es el textual que permite a través del lenguaje comprender la realidad social, en este caso, la descripción de los perfiles de egreso y los títulos de los cursos de las mallas

³ El sistema escolar chileno se estructura a partir de niveles de enseñanza, que son las diferentes etapas del proceso de desarrollo educativo. **Educación Parvularia:** el nivel parvulario o preescolar, está destinada a atender a niños y niñas de hasta 5 años de edad. **Educación Básica:** el nivel básico es obligatorio, se ingresa a él a los 6 años de edad y tiene una duración de ocho años. **Educación Media:** la enseñanza media también llamado nivel medio, es obligatoria y dura 4 años. Estos tres niveles de educación escolar son la referencia para las distintas carreras de Pedagogía que se ofrecen en las instituciones de educación superior. Para el nivel de parvulo se ofrece la carrera de Educación Parvularia, para la educación primaria o básica se ofrece las carreras de Educación Básica. Desde ahora en adelante la formación en Educación Primaria que incluye el segundo nivel en Chile se escribirá como Educación Básica.

⁴ Las menciones son especialidades que corresponden a Lenguaje y Comunicación, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Primer Ciclo, Artes Plásticas, Música, Lenguaje, Matemática, Inglés, Lengua Castellana, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Matemática y Ciencias, Artes Integradas, Alemán, Lengua Inglesa.

curriculares que permitieron analizar su contenido y construir dimensiones de análisis (Vieytes, 2004).

Los perfiles de egreso se ordenaron en matrices de análisis que permitieron la construcción y el ordenamiento de las dimensiones, las que se sustentan en la literatura que nutren las definiciones de los enfoques de diversidad y en los sentidos en común que se encontró en los perfiles. Se identificaron siete dimensiones. Dos se asocian al enfoque tradición cultural: i) relaciones humanas y respeto a la diversidad e ii) identitario. Otras dos se vinculan al enfoque diferencia-normalidad: iii) enseñanza en contexto sociopolítico y iv) compromiso con las teorías críticas. Una se asoció al enfoque de déficit: v) habilidades pedagógicas. Por último, se identifican dos dimensiones que no responden a un enfoque en particular que son: vi) contextual y vii) derecho social.

El análisis de los títulos de los cursos de las mallas curriculares, se codificó en tres matrices. En la primera se incorporó los datos de los cursos asociados a diversidad y a necesidades educativas especiales según institución. Posteriormente se tabuló y se sacó las frecuencias absolutas y relativas. En la segunda matriz se siguió el mismo procedimiento para los semestres y años de la carrera en que se dictan los cursos. En la tercera matriz, las palabras de los títulos omitiendo los artículos definidos e indefinidos.

El proceso de análisis descrito permitió construir y ordenar los datos, comprender e inferir de qué manera se están integrando las demandas de formación en diversidad por parte de las carreras y cuáles son los enfoques que predominan, para posteriormente, proceder a las conclusiones.

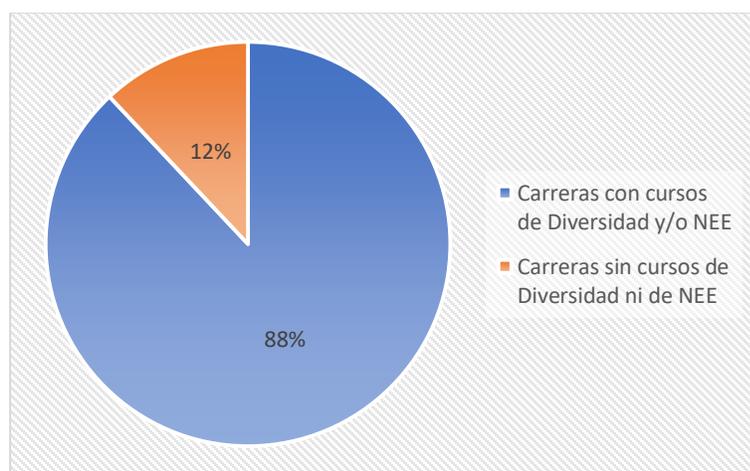
Resultados

Carreras y Cursos con Títulos de Diversidad y/o NEE

Con respecto a los cursos que se incluyen en la malla curricular con títulos asociados a diversidad y/o Necesidades Educativas Especiales (NEE), un 88% (30) de las carreras de Educación Básica tienen un curso o más en torno al tema de diversidad y/o NEE, y el 12% (4) no tienen ningún curso en esas áreas (ver gráfico 1)⁵.

Gráfico 1

Cantidad de carreras con y sin cursos de Diversidad y NEE



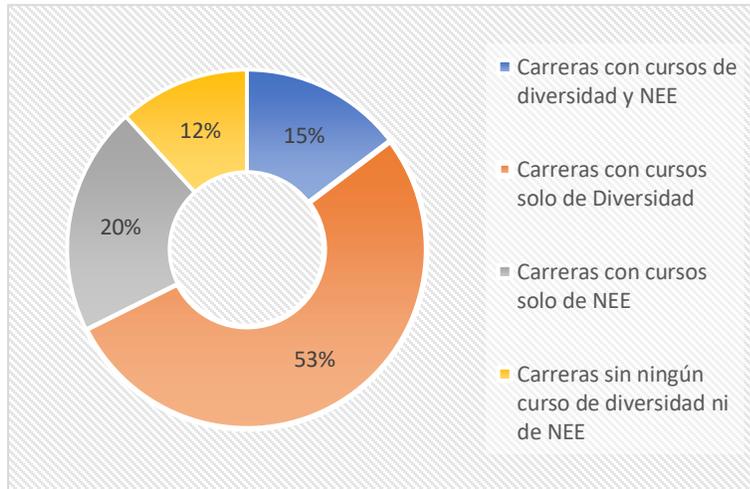
Fuente: Elaboración propia

⁵ Es importante señalar que podría haber otros cursos que incorporan perspectivas de diversidad pero que en sus títulos no se explicita o que haya cursos que tengan otros objetivos, pero también lo incluyan.

Si desglosamos el 88% de las carreras según los cursos, el 53% corresponde a cursos de diversidad, el 20% a cursos de NEE y el 15% a una combinación de ambos (ver gráfico 2).

Gráfico 2

Detalle de carreras con y sin cursos de Diversidad y NEE



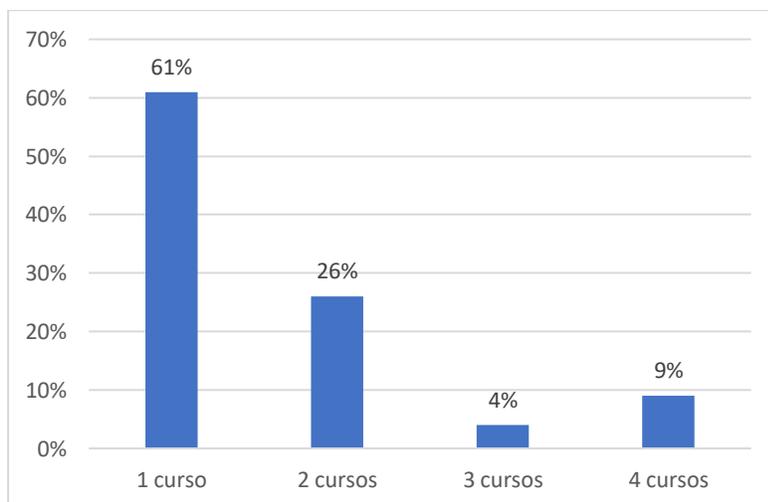
Fuente: Elaboración propia

Cantidad y Año en qué se Dictan los Cursos

En cuanto a la cantidad de cursos de diversidad que dictan las carreras de Educación Básica, un 61% tiene un solo curso, un 26% dos cursos, un 4% tres cursos y un 9% cuatro cursos (ver gráfico 3).

Gráfico 3

Cantidad de cursos de Diversidad por carrera



Fuente: Elaboración propia

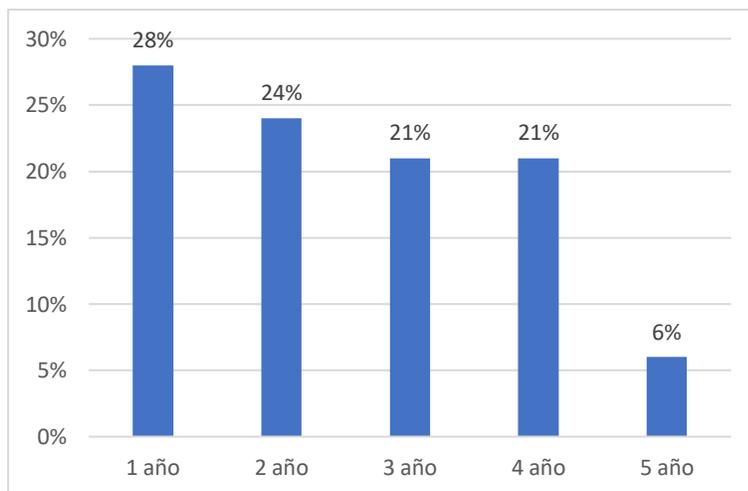
Si bien la formación en y con diversidad no se puede reducir a un curso, que es lo que predomina y es insuficiente, se considera que tener uno en la malla curricular, es un indicador de que

institucionalmente se está nombrando, teniendo de esta forma existencia en la formación y quehacer pedagógico. Si es pertinente y coherente el enfoque del curso, si existe un aprendizaje real que aporte el proceso pedagógico en el aula de los profesores es hacia donde debería avanzar la discusión en la formación en diversidad.

Con respecto al momento en que se dan los cursos, los datos muestran una leve diferencia entre los primeros cuatro años de carrera (ver gráfico 4), siendo más alto el primer año, bajando de manera paulatina en los siguientes tres años. El quinto año, muestra una baja marcada con relación a los años anteriores. La mitad de los cursos, el 52%, se concentra en los dos primeros años.

Gráfico 4

Cursos según el año de la carrera



Fuente: Elaboración propia

La similitud entre los primeros cuatro años hace pensar que los cursos se colocan indistintamente en un año u otro de la carrera, lo que hace suponer que no hay una diferencia clara entre un curso que se dicta a principios de la carrera a otro que se ubique a mediados de esta.

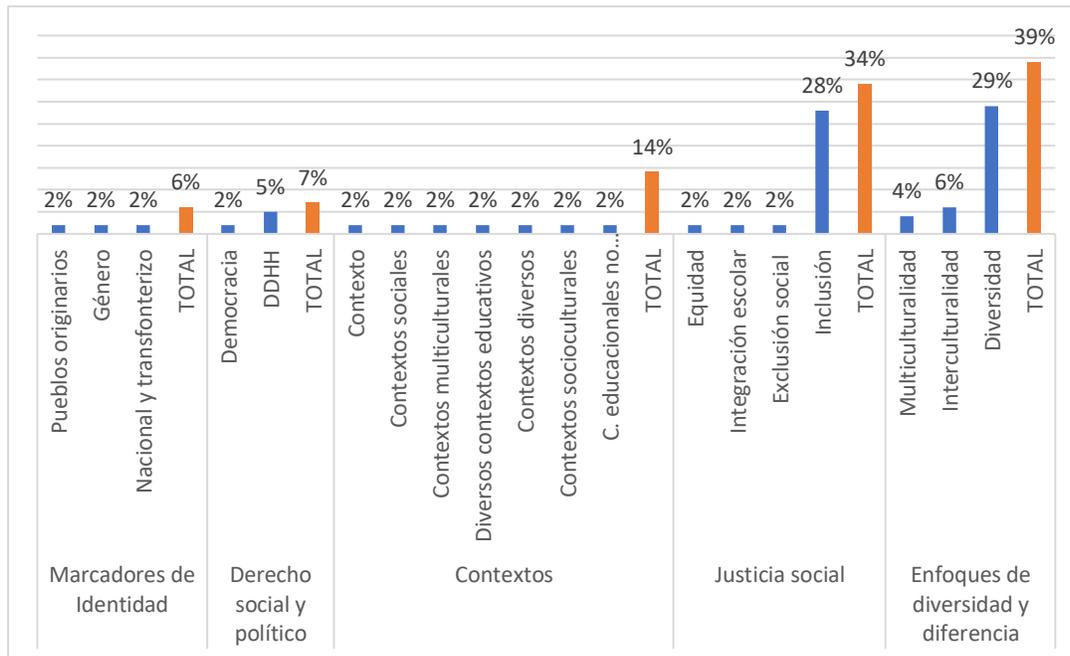
Títulos de los Cursos Asociados a Diversidad

En cuanto a los títulos de los cursos, las palabras más usadas son diversidad 29% e inclusión 28%, que suman un 57%. Le sigue en menor porcentaje el concepto de interculturalidad, con un 6%, luego Derechos Humanos (DDHH) 5% y multiculturalidad 4%. Las demás palabras están en igual proporción y representan un 2% cada una: realidad nacional y transfronterizo; pueblos originarios, género, exclusión social; integración escolar; democracia; equidad; contexto; contextos sociales; contextos multiculturales; contextos educacionales no tradicionales; contextos socioculturales; contextos diversos y diversos contextos educativos.

Si agrupamos las palabras de los títulos en dimensiones se distinguen cinco: 1) **Enfoques de diversidad** (39%) que incluye las palabras de diversidad, interculturalidad y multiculturalidad; 2) **Justicia social** (34%) contiene equidad, inclusión, exclusión e integración social; 3) **Contextos** (14%) que se usa con diferentes adjetivos como, diversos, socioculturales, no tradicionales, multiculturales, sociales; 4) **Derecho social y político** (7%) incluye las palabras derechos humanos y democracia; 5) **Marcadores de identidad** (6%) que se compone de la noción de género, pueblos originarios, realidad nacional y transfronterizo. La mayor cantidad de palabras de los títulos de cursos se vinculan a las dimensiones de: diversidad y a la dimensión de justicia social, sumando 73% (ver gráfico 5).

Gráfico 5

Categorías en torno a los títulos de cursos de diversidad



Fuente: Elaboración propia

Con respecto a los títulos de los cursos de diversidad, predominan las nociones de inclusión y diversidad, conceptos polisémicos. En el ámbito educativo, la noción de diversidad tiene distintos enfoques, algunos de los cuales fueron descritos al inicio de este texto.

Lo mismo sucede con el concepto de inclusión que en el sistema escolar se asocia al área de psicología y educación especial, desde los años '60. En 1990 con la conferencia de la UNESCO en Jomtiem, se amplía la inclusión abarcando a todos las y los estudiantes. Sin embargo, sigue siendo un concepto con múltiples perspectivas, algunas de ellas son: acceso a la educación regular de estudiantes con discapacidad y NEE; igualdad de oportunidades para todas y todos los estudiantes excluidos; participación y oportunidades que se le debe brindar a todos los estudiantes a partir de sus identidades culturales (Dyson, 2001, citado en Rojas & Armijo, 2016).

Echeita y Ainscow (2011, citado en Rojas & Armijo, 2016) consideran que la inclusión es un proceso que debe permitir un aprendizaje de convivencia con respeto y dignidad; que debe asegurar la eliminación de las barreras materiales y simbólicas que generan exclusión; y que debe enfatizar la atención en todos los grupos que sufren exclusión y fracaso escolar. Lo relevante es resignificar la diversidad y generar las condiciones óptimas para los grupos excluidos.

También la inclusión, desde la narrativa moderna, busca y promete una democratización del conocimiento y garantizar la igualdad de educación para todos. Este proceso ha generado una equivalencia entre igualdad y homogeneidad, siendo las diferencias una amenaza. Con la inclusión se busca una integración a un “nosotros” que está determinada previamente y que supone un “ellos”: los externos, amenazantes, no incluidos. Esta mirada muestra la no neutralidad del concepto y que es parte de un contexto de tensiones mediado por relaciones de poder (Dussel, 2004).

Perfiles de Egreso

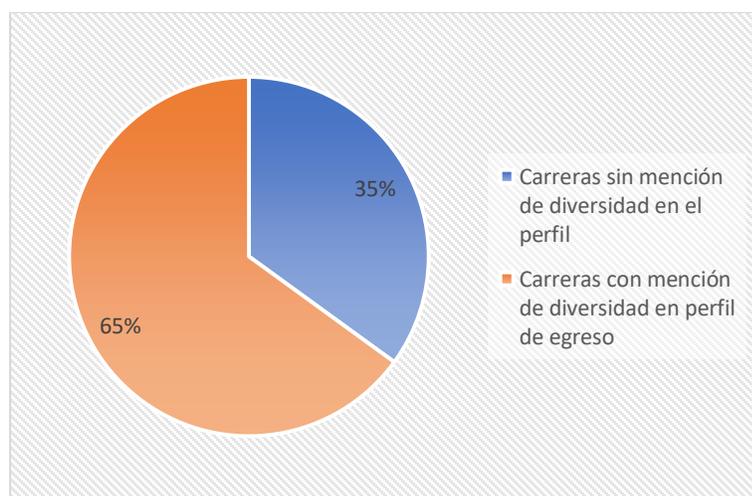
El perfil de egreso de una carrera universitaria es una declaración institucional de los Resultados de Aprendizaje (RDA) que el estudiante obtendrá al egresar del programa. Su propósito

es definir de manera general los conocimientos, competencias y habilidades actitudinales que obtendrá al finalizar su proceso de formación, y que permitirá desempeñarse exitosamente en una o más áreas ocupacionales (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2017).

De los 34 perfiles de egreso de las carreras de Educación Básica el 65% (22 carreras) ofrece resultados de aprendizaje en torno a diversidad de estudiantes con los que trabajarán en su futuro ejercicio profesional. Esas mismas carreras y en coherencia con lo que ofrecen, incluyen en sus mallas curriculares uno o más cursos relacionados al tópico. En cuanto al 35% de las carreras que no ofrecen en sus perfiles de egreso aprendizajes en diversidad, el 23% ofrece cursos en el área. En suma, el 65% consigna en el perfil de egreso una formación en diversidad y el 88% ofrece cursos vinculados a diversidad y/o NEE, esté o no consignado en el perfil de egreso (ver gráfico 6).

Gráfico 6

Perfiles de egreso y aprendizajes en diversidad



Fuente: Elaboración propia

La cantidad de carreras con cursos asociados a diversidad y/o NEE es mucho mayor que los perfiles de egreso que lo integran, lo que refleja que, si bien es un tópico relevante que se considera en las carreras, por lo menos en uno o más cursos, no logra tener la misma relevancia en todas las instituciones para que sea incluido como aprendizaje fundamental en el perfil de egreso de la formación de los futuros Pedagogos en Educación Básica.

Al analizar los perfiles de egreso que ofrecen aprendizajes en diversidad se identifican siete dimensiones que se asocian a los enfoques ya descritos y dos que no se asocian directamente con las perspectivas descritas.

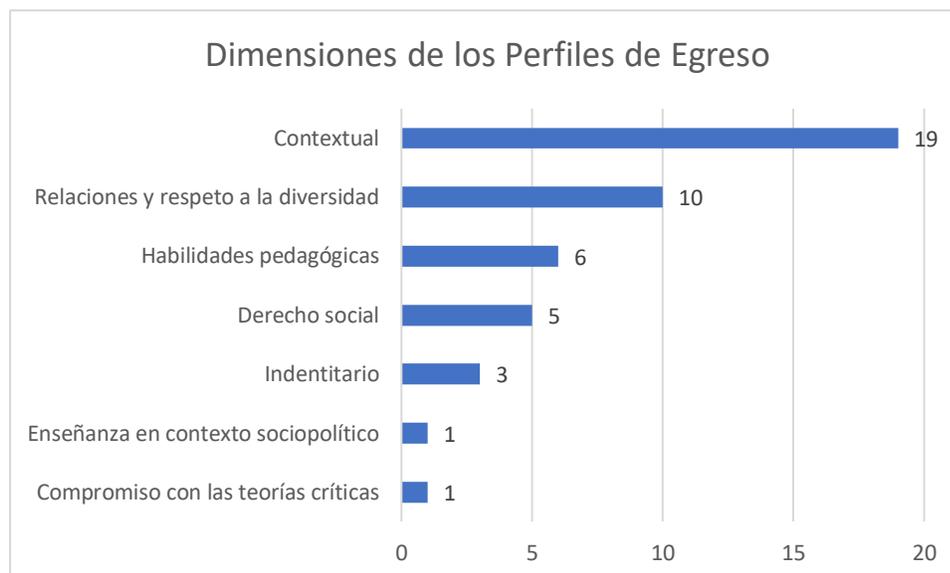
Tabla 1

Dimensiones de los perfiles de egreso

Enfoque tradición cultural	.Enfoque diferencia-normalidad	Enfoque de deficit	Transversal
Relaciones humanas y respeto por la diversidad	Enseñanza en contexto sociopolítico	Habilidades pedagógicas	Contextual
Identitario	Compromiso con las teorías críticas		Derecho social

Grafico 7

Dimensiones de los perfiles de egreso según número de carreras



Fuente: Elaboración propia

Enfoque Tradición Cultural

En este enfoque se identifican dos dimensiones que se le asocian, una que alude a las relaciones humanas y el respeto por la diversidad que es uno de los objetivos de esta perspectiva y el identitario, en el que se reconoce el respeto y la valoración de las identidades.

Dimensión de Relaciones Humanas y Respeto por la Diversidad. Esta dimensión está presente en los perfiles de egreso de diez carreras. Privilegia las relaciones interpersonales y se centra en tres ámbitos: respeto, valoración de la diversidad y convivencia.

En seis el énfasis está en el respeto que se entiende como una “actitud”, “un compromiso a desarrollar” o un “valor que se debe cautelar”. Este respeto oscila entre una cualidad genérica que se expresa en “respeto a los demás”, a otra más específica, en que se identifica el ámbito en el que debe operar, “respeto a la diversidad cultural”, “respeto al género”, “respeto a las diferencias individuales de los educandos”, “respeto a la diversidad biosicosocial”.

En otras tres carreras se explicita una formación centrada en la valoración y celebración de la diversidad. Una carrera busca desarrollar un compromiso con “la valoración e inclusión plena a la diversidad de la región y el país”. Otra potenciar “el desarrollo del pensamiento, la afectividad, la creatividad y aceptación de la diversidad” y la tercera “demostrar una valoración de la diversidad cultural, a través del conocimiento de la interculturalidad, así como también de la interacción interpersonal”.

En dos se ofrece aprendizaje para el desarrollo de ambientes favorables para la convivencia. En una, el énfasis está en “desarrollar ambientes que promuevan la convivencia armónica entre ellos y su entorno”, previa identificación de los estilos de aprendizaje y del diagnóstico de sus estudiantes. En otra, además, de los saberes disciplinarios y didácticos que deben aprender, se espera que sean capaces de promover “un clima y convivencia en el aula, favorables a la diversidad y la inclusión”.

Estos perfiles centran la diversidad en el ámbito de las relaciones interpersonales sin considerar el contexto situacional y estructural, aspectos fundamentales para asumir la diversidad en su complejidad y generar una buena convivencia, pero que asuma las tensiones existentes. Sería

importante que la valoración y el respeto a la diversidad fuese acompañado de un proceso reflexivo que considere las complejidades de la realidad, la diversidad no es homogénea, ni ontológica, tampoco está exenta de conflictos, discriminaciones y tensiones. En el caso de Chile, además, se suma la profunda desigualdad y segmentación lo que permea y tensiona los procesos de aprendizaje de los estudiantes, sobre todo de los “diversos”. Estas aristas son importantes de considerar en los procesos de formación ya que se requiere formar en contextos reales y no idealizados.

Dimensión Identitaria. En tres perfiles de egreso se mencionan sectores de la población o marcadores de identidad: género, diversidad sexual y sectores vulnerables. Un perfil de egreso busca desarrollar el “respeto por la dignidad de las personas y el género”. Otro, expresa comprometerse con “todos los niños y niñas, especialmente de los sectores vulnerables de la sociedad”. Y el tercero potencia la aceptación de la diversidad y en ese marco define que la diversidad abarca “aspectos económicos, sociales, multiculturales, neurocognitivos, de género y de diversidad sexual”.

Con respecto a esta dimensión resalta la noción de género en un año marcado por las movilizaciones feministas y las demandas de educación no sexista. También que se mencione la diversidad sexual en el contexto de la recién aprobada Ley de Identidad de Género, a fines del 2018, y del premio al Oscar de la película nacional, “Una mujer fantástica”, que permitió visibilizar a las personas transgéneros. Del mismo modo que los pueblos originarios no se mencionen sobre todo en regiones donde tienen una presencia preponderante, devela que algunas diversidades culturales siguen siendo invisibilizadas y son un tema pendiente en nuestro país.

Si bien el nombrar permite visibilizar realidades y fenómenos sociales que requieren ser problematizados, es importante mencionar que el estudio parcial de las identidades o la separación en grupos tiene el riesgo de reforzar la idea en los profesores de que solo pueden enseñar de manera adecuada quienes fueron formados para ciertos grupos, y quienes no, deben delegar esa responsabilidad a los “especialistas”. Esta posición no considera que los expertos de la enseñanza son los profesores, a excepción de patologías particulares, quienes deben confiar en su preparación, la que exige apertura y disposición hacia condiciones nuevas, asumir incertezas y realizar constantes ajustes de las prácticas.

Del mismo modo también resulta un desafío pensar al sujeto educando como parte de múltiples intersecciones, considerando las identidades de manera transversal de modo que no se refuercen los esencialismos o estigmatizaciones de los grupos, riesgo que se corre al abordar la identidad para “cumplir” con la aceptación de la diversidad.

Enfoque Diferencia-Normalidad

En relación a este enfoque se reconocen dos dimensiones que, en parte, responden a esta mirada. Una incluye ámbitos distintos al pedagógico, lo social y económico, y que por lo tanto problematizan la diversidad al reconocer otras variables que permean la diversidad en espacios escolares y otra que se asocia a las teorías críticas.

Enfoque de Enseñanza en Contexto Sociopolítico. Una sola carrera considera en su perfil de egreso aspectos que trascienden lo pedagógico incluyendo los contextos “económicos y sociales”, sin mencionar de manera explícita las inequidades educativas o las discriminaciones.

Enfoque de Compromiso con las Teorías Críticas. Este perfil se divide en dos partes, las competencias genéricas y específicas de la especialidad, lo que incluye autores y citas. En esta carrera se cita extensamente a Giroux, fundador de la pedagogía crítica en EEUU.

Parte de la cita que toman de este autor es, “hay que insistir en la idea de que los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen”.

Un número reducido de dos carreras ofrecen aprendizajes asociados al enfoque diferencia-normalidad lo que permite situar aprendizajes pedagógicos en contextos sociopolíticos y en evidenciar el rol fundamental que tienen los profesores en lo que se enseña y cómo se enseña. La importancia del contexto está en que la buena preparación en lo disciplinario exige también considerar el contexto de la escuela, “que obviamente no es solo el aula o el local mismo, sino también el mundo social y cultural donde están insertas y afecta lo que en ellas ocurra” (Avalo, 2002, p. 71).

Enfoque de Déficit

Este enfoque enfatiza la importancia de la diversificación de estrategias metodológicas para trabajar con la diversidad.

Dimensión de Habilidades Pedagógicas. Se centra en el desarrollo de habilidades vinculadas con la práctica pedagógica. Busca que el profesor desarrolle estrategias de aprendizaje que satisfagan las necesidades múltiples de aprendizaje, en un espacio acogedor para que todos los estudiantes aprendan.

En seis perfiles de egreso las carreras ofrecen atender la diversidad y la inclusión en el aula a través de “metodologías”, “estrategias”, “herramientas” y “diferentes tipos lenguajes” que permitan un aprendizaje para todos los estudiantes y que considere los diferentes estilos de aprendizaje. De las seis, solo una ofrece, además, diversidad de métodos de evaluación.

El ofrecimiento de diversas herramientas y estrategias de enseñanza es coherente con la Ley 20.422 (2010) que establece las normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, garantizándoles el acceso a establecimientos públicos y privados de educación regular o especial que reciban subvención o aportes del Estado. En su artículo 3 señala entre sus principios, el Diseño Universal de Aprendizaje que busca promover prácticas inclusivas, maximizando las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando las diversas habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias. Esta propuesta incluye adecuaciones curriculares que proporcionen múltiples medios de presentación y representación, de ejecución y expresión, como también de participación y compromiso (Ministerio de Educación, 2015).

En cuanto a las estrategias metodológicas, es relevante revisar los supuestos que las sostienen y en caso de que sea el modelo médico problematizar la lógica de diagnóstico-solución. Esto implica, entre otras cosas, asumir que no existen estudiantes “problemáticos” o “carentes” sino que condiciones desfavorables y escuelas que imponen un solo modelo pedagógico. También revisar las respuestas universales e inmediatas que no suelen ser pertinentes a las realidades singulares y grupales en contexto, lo que exige flexibilidad por parte de la institución y de los docentes (Aizencang & Bendersky, 2013). Es importante que las estrategias de enseñanza vayan acompañadas de otras acciones, como, por ejemplo, la reflexión sobre las representaciones que existe de diversidad e inclusión. Las metodologías y estrategias no son neutras y se verán permeadas por las posibles percepciones de déficit o de determinismos de aprendizaje que puedan tener algunos docentes (Infante, 2010).

Enfoque Transversal

Dimensión Contextual. Lo más mencionado en los perfiles de egreso son los aprendizajes contextualizados, en 19 carreras, 15 se centran en el desempeño pedagógico y 5 en el desempeño laboral.

Aprendizajes Contextualizados para el Desempeño Pedagógico. En ocho prevalece una descripción genérica de aprendizaje del ejercicio profesional en distintos contextos. La palabra contexto según la RAE se define como un “entorno físico o de situación, político, histórico, cultural

o de cualquier otra índole, en el que se considera un hecho” (RAE, 2014, p. 617) en nuestro caso el pedagógico. En los perfiles de egreso, la palabra contexto en singular y plural se acompaña principalmente de la noción “diferentes” o “diversos”, que se coloca antes o después. En otros perfiles, se les acompaña de “educativos”, “socioeducativo”, “de aprendizajes” o tan solo “contexto”, por ejemplo, “se considera el contexto”.

En cinco carreras se ofrece una formación pedagógica situada. Estos resultados de aprendizaje se expresan en que los futuros docentes deben incluir en el proceso educativo las características y concepciones previas de los estudiantes y vincular el aprendizaje con el medio social del educando, en tanto sujeto situado histórica y culturalmente.

Estos aprendizajes ofrecidos se expresan del siguiente modo en los perfiles: “acción pedagógica que integre la diversidad, el contexto sociocultural y las concepciones previas de sus estudiantes”, “dominio de los contenidos disciplinarios y pedagógicos contextualizados e integrados de manera armónica” “diseña, implementa y evalúa procesos de aprendizaje, acorde al contexto y a los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los estudiantes”, “comprende el contexto sociocultural en el cual se desarrolla el proceso educativo y el rol de las personas que en él intervienen”, “acción pedagógica que integre la diversidad, el contexto sociocultural y las concepciones previas de sus estudiantes”.

En otras dos carreras, se ofrece a los estudiantes estrategias pedagógicas de aprendizajes que les permita adecuar las metodologías y evaluaciones acorde al contexto de los estudiantes. En ellos no se explicita las premisas ni las perspectivas en las que se sostiene la diversidad de estrategia que ofrecen. Una institución ofrece “diversas estrategias de enseñanza y evaluación adecuado a los contextos” y la otra, “entregamos todas las herramientas para que los educadores puedan ejercer la docencia en diferentes contextos”.

Aprendizajes Contextualizados para el Desempeño Laboral. Dos carreras ofrecen en sus perfiles habilidades para trabajar con profesionales de otras disciplinas y con personas culturalmente distintas focalizado en, “contextos interdisciplinarios” y “contextos multiculturales”.

Otras dos carreras ofrecen aprendizajes para trabajar en distintos lugares geográficos e institucionales, como es lo “rural y urbano”⁶ o específicamente, en “contexto regional” y en “distintos establecimientos educacionales” como colegios públicos y privados. El contexto, en este caso, es utilizado para explicitar los lugares posibles de desempeño laboral de los egresados de la carrera.

En otra carrera se ofrece un aprendizaje centrado en la formación valórica que enfatiza la importancia de contribuir y adaptarse al mundo globalizado, lo que incluye, “responsabilidad profesional con contextos vulnerables y multiculturales”, sin clarificar quiénes pertenecen a ambas categorías. Dado que en Chile existe un índice de vulnerabilidad escolar⁷, podemos suponer que se refiere a los estudiantes definidos en ese grupo.

En cuanto a esta dimensión contextual se evidencia un sobre uso de la palabra “contexto” que no es precisado ni problematizado. Es relevante poder definir qué entendemos por contextos, a cuáles hacemos referencia y qué implicancias pedagógicas tiene el incluirlo. Es menester decir, que en dos de los tres Estándares Pedagógicos se hace mención al contexto de la misma manera ambigua

⁶ En cuanto a las escuelas rurales corresponden a un 30% de la matrícula nacional con 3.524 establecimientos rurales, el 51.8% corresponde a las denominadas escuelas multigrado (entre uno y diez estudiantes con varios cursos en una sala), mientras que el 8.5% de ellas tiene más de 50 estudiantes. El 21.2% tienen entre 11 y 20 estudiantes y el 18.5% entre 21 y 50 estudiantes (Agencia de Calidad de la Educación, 2019).

⁷ Un análisis crítico del concepto de vulnerabilidad se puede leer en el artículo: Narrando la vulnerabilidad escolar, performatividad, espacio y territorio de Infante et al. (2011).

que se usa en los perfiles de egreso: “ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos” y “adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto”.

En cuanto a los contextos considero que a lo menos requieren ser considerados tres, uno de larga duración que alude a la herencia de la escuela moderna que se sostiene en la homogeneidad y que permea cada ámbito del espacio pedagógico, otro intermedio que alude a las características nacionales y regionales de la escuela, en nuestro caso la desigualdad y segmentación y por último, las particularidades de la escuela y de las singularidades en el contexto grupal. Esta triada u otras permiten situar y problematizar las dinámicas de la escuela en contexto.

Dimensión de Derecho Social. Esta dimensión está presente en los perfiles de egreso de 5 carreras. Se enfatiza el derecho de todos los estudiantes a aprender y del compromiso de promover igualdad de oportunidades. Se declara que, “crea y mantiene ambientes saludables que promueven el aprendizaje de todos sus estudiantes”, se “garantiza el aprendizaje de todos los niños y niñas” y existe la “convicción que todos pueden y deben aprender”. En otro perfil a la declaración de derecho a la educación se le agrega la necesidad de generar equidad al señalar que orienta el aprendizaje en la “convicción de que todos los niños y niñas, sin importar sus orígenes y capacidades cognitivas, tienen un potencial que hay que desarrollar”. También, se explicita claramente “un enfoque de derechos humanos y justicia social consistente en el desarrollo de una sociedad democrática e inclusiva en derechos y justicia social”.

Se considera un avance que el enfoque de derechos humanos esté presente en los perfiles de egreso, específicamente el derecho de todos los estudiantes a aprender, y que, en algunos de ellos, este derecho esté centrado en la justicia social, lo que supone que se reconoce formativamente. Esto que puede parecer evidente, no lo es, sobre todo si recordamos las “recientes” movilizaciones estudiantiles del 2011 en Chile que nacieron para defender el derecho a la educación expresado en el lema “educación pública, gratuita y de calidad” y el actual estallido social de la sociedad chilena (octubre, 2019) que demanda dignidad, lo que incluye asegurar las condiciones básicas de bienestar, entre las que se incluye la equidad y el derecho a la educación.

En suma, en cuanto a los perfiles de egreso de las carreras de Educación Básica, el 65% ofrecen aprendizajes en diversidad. Se evalúa como positivo ya que es un tema reciente y muestra, a lo menos a nivel declarativo, que más de la mitad de las instituciones asumen el desafío de formar en diversidad.

En cuanto al 35% de las carreras que aún no consigna en sus perfiles de egreso la diversidad puede ser explicado por factores históricos, pedagógicos, culturales y políticos. Algunos de ellos podrían ser:

La formación docente está permeada por siglos de representaciones y procesos pedagógicos centrados en la uniformidad y normalidad.

Los cambios culturales son siempre procesos lentos y las transformaciones educativas no son ajenas a ese fenómeno. Además, las normativas son recientes, los estándares pedagógicos no tienen más de siete años desde su publicación el 2011 y la Ley de Inclusión que se comienza a aplicar el 2016, cinco años más tarde, no tiene más de dos años de aplicación⁸.

Existe poca claridad y consenso de qué se entiende por inclusión, diversidad y diferencia dificultando su comprensión conceptual y práctica. Esta constatación, se dificulta con una Ley de Inclusión y Estándares Pedagógicos que no son claros en las implicancias epistemológicas, conceptuales, ni prácticas de sus exigencias.

Los pocos cambios estructurales para acoger una Ley de Inclusión, que exigen cambios institucionales y culturales y que, además, exige múltiples acciones articuladas en distintos niveles.

⁸ Además, los estándares se están reestructurando para su pronta aprobación y publicación.

Una cultura educacional que en las últimas tres décadas ha centrado sus reformas en estándares que promueven reducir los contenidos de aprendizaje centrándose en “enseñar para la prueba” dejando de lado otros objetivos igual de importantes como, la formación ética, de colaboración, emocional, artística, creatividad, pensamiento lógico, entre otros, (Casassus, 2010) que se requiere para reconocer y asumir las complejidades de la diversidad.

Si bien, es un avance que en más de la mitad de las carreras se integren aprendizajes que consideren la diversidad de estudiantes con los que van a trabajar como profesores, es importante intencionar que esté presente en todos los perfiles de las carreras, con su respectiva problematización epistémica, conceptual y práctica de las implicancias que tiene asumir la diversidad como parte de la formación inicial de los docentes. Demanda que no se explica solo por las exigencias legales, sino porque es una necesidad social y del mismo sistema para mejorar los resultados de aprendizaje de todas y todos los estudiantes.

Conclusiones

En los perfiles de egreso se constatan afirmaciones genéricas sobre diversidad lo que no permite evidenciar de manera clara enfoques y prioridades que se quieren dar en la formación docente en esta área. En general no logra constatarse, a través de los perfiles y de los cursos, una mirada integral que articule transversalmente el fenómeno de diversidad, y que a su vez considere aspectos contextuales específicos que permean los procesos de aprendizaje, realidad no ajena a lo que pasa en otras partes del mundo, como en países de Europa. En esta materia, la Comisión Europea (2017) en su informe final sobre cómo la formación inicial de docentes prepara a docentes para diversidad en aulas, recomienda un currículo integrado con programas sobre diversidad que estén a lo largo de los planes de estudio que sean obligatorios y especializados, además, de ser abordado de manera transversal en todos los cursos de la carrera.

Lo declarado en los perfiles de egreso es coherente con los Estándares Pedagógicos y la Ley de Inclusión que no contribuyen a precisar de manera clara la formación en diversidad. Son orientaciones generales, lo que exige de parte de la comunidad educativa un esfuerzo de elaboración que se materialice en conocimientos y habilidades precisos y problematizados, que permitan un proceso de formación claro en diversidad y que asegure un desempeño óptimo de los futuros docentes en contextos de heterogeneidad de estudiantes.

De lo constatado existen avances, pero también desafíos. Es positivo que la diversidad se esté incorporando en la mayoría de las carreras de Educación Básica, tanto en los perfiles de egreso como a través de cursos en las mallas curriculares, sin embargo, no es suficiente, ya que, al analizar el lugar que ocupa se evidencia que para la mayoría de las carreras son temas secundarios y tratados de manera aislada.

Debido a lo incipiente del tema se requiere discutir, críticamente, los distintos enfoques y conceptualizaciones de la diversidad y pensar colectivamente qué prácticas favorecen el aprendizaje de todos los estudiantes independiente de sus características y origen.

Algunos aspectos que considero deben ser problematizados, desde el enfoque de déficit, discutir la idea de carencia de los estudiantes reconociendo que no son ellos el problema, sino las condiciones pedagógicas que deben adecuarse a sus realidades. Esta mirada requiere de ajustes pedagógicos permanentes que consideren la singularidad dentro del grupo y su contexto, lo que exige flexibilidad de la institución y un trabajo colaborativo. En el caso del enfoque de tradición cultural, estar atentos a que el reconocimiento de las identidades no promueva esencialismos e idealizaciones y que las estrategias pedagógicas no refuercen la diferencia y estigmatización. En cuanto al enfoque de diferencia-normalidad avanzar no solo en las preguntas sobre cómo se construye la diversidad y en

cómo se contribuye al esencialismo y a la marginalización que viven, sino también en la revisión y cambio de prácticas que disminuyan las inequidades sociales y culturales que permean los procesos pedagógicos.

Finalmente, enfatizar la importancia que tiene la educación formal para la sociedad, como el espacio institucionalizado en el que se permite y se espera de manera explícita que se transformen sujetos y sociedades. Sabemos que cada decisión pedagógica devela visiones de mundo que afectan los procesos y resultados educativos y, por tanto, a la sociedad en que vivimos. De qué manera se transforman, es el gran desafío y la respuesta que cada sociedad debe darse. La opción de la autora es la que permita problematizar el orden instituido, para desplazar las fijaciones de sentido que perpetúan aprendizajes diferenciados y provocan desigualdades, también superar la racionalidad de respuestas universales, rápidas y certeras para avanzar hacia la reflexión, ajuste y revisión constante.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). *Los desafíos para la nueva educación rural*.
<https://www.agenciaeducacion.cl/noticias/los-desafios-la-nueva-educacion-rural/>
- Aizencang, N., & Bendersky, B. (2013). *Escuela y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan*. Manantial.
- Avalo, B. (2002). *Profesores para Chile, historia de un proyecto*. Ministerio de Educación.
- Baez, B. (2000). Diversity and its contradictions. *Academe*, 86(5), 43-47.
<https://search.proquest.com/openview/910338dcfa9a94dfe922b82d7f6e0603/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=41824>
- Baeza, J., Bustos, C. Guzmán, M. A., & Mercado, J. (2019). *Estado del Arte. Inclusión de inmigrantes en la educación en Chile: Una tarea por realizar. Proyecto de investigación interuniversitario de la UCSH, PUC y UCN*. (Documento de trabajo).Fondazione Gravissimun Educationis.
- Casassus, J. (2010). Las reformas basadas en estándares: un camino equivocado. *Educacvo*, 5(9), 85-107. <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4082>
- Cisternas, T. (2018). *Estudio: sistematización de programas de formación continua en enfoque inclusivo para actores del sistema escolar*. Informe 3 final. CIDE.
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Auténtica.
- Díaz-Polanco, H. (2006). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. Siglo XXI.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.
- Duschatzky, S., & Skliar, C. (2001). Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación. En J. Larrosa & C. Skliar (Ed.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (pp. 185-212). Laertes.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: Una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 122(34), 305-335. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200003>.
- Dussel, I., & Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.
- European Commission. (2017). *Preparing teachers for diversity: The role of initial teacher education*. European Union.
- Hall, S. (2010). El espectáculo del otro. En E. Restrepo, C. Walsh & V. Vich (Ed.), *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp. 419-445). Envión.
- Hirmas, C. (2008). *Educación diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. UNESCO.

- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(1), 287-297. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Infante, M., Matus, C., & Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Universum*, 26(2), 143-163. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762011000200008>.
- León, E. (2009). *Los rostros del otro. Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad*. Anthropos.
- Ley de Inclusión, Ley 20.845. (2015) Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <http://www.leychile.cl/Navegar?pidNorma=1078172>
- Matus, C. (2005) ¿Existe alguna posibilidad de que triunfe la diversidad? *Pensamiento Educativo*, 16-26. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/352>
- Matus, C. & Haye, A. (2015) Normalidad y diferencia en la escuela: Diseño de un proyecto de investigación social desde el dilemma político-epistemológico. *Estudios Pedagógicos*, XLI, 135-146. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300009>.
- Mena, I., Muñoz, B. & Cortese, I. (2012). El desafío de la diversidad en el sistema escolar. En I. Mena, M. R. Lissi, L. Alcalay & N. Milicic, *Educación y diversidad. Aportes desde la psicología educacional* (pp.19-46). Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ministerio de Educación. (2011). *Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica. Estándares Pedagógicos y Disciplinarios*. Lom.
- Ministerio de Educación. (2015). *Diversificación de la enseñanza. Decreto N°83/2015 aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Author.
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2017). *Guía para la elaboración del perfil de egreso. Docentes de apoyo. Área de desarrollo curricular. Dirección Académica de Docencia. Vicerrectoría Académica*. Author..
- Pérez, N. (2001). Identidad, diferencia y diversidad: Mantener viva la pregunta. En J. Larrosa & C. Skliar, *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Laertes.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Tricentenario.
- Restrepo, E. (2014). Interculturalidad en cuestión: Cerramiento y potencialidades. *Ámbito de Encuentros*, 7(1), 9-30. https://www.researchgate.net/profile/Eduardo_Restrepo/publication/331286887_Interculturalidad_en_cuestion_cerramientos_y_potencialidades/links/5c704d9c92851c6950390b52/Interculturalidad-en-cuestion-cerramientos-y-potencialidades.pdf
- Rojas, M. T., & Armijo, M. (2016). Qué es la inclusión escolar: Distintas perspectivas en debate. *Cuadernos de Educación*, 75, 1-11. <https://educacion.uahurtado.cl/noticias/cuadernos-de-educacion-no75-que-es-la-inclusion-escolar-distintas-perspectivas-en-debate/>
- Scott, J. (1992). Igualdad versus diferencia: Los usos de la teoría postestructuralista (Trad. M. Lamas). *Debate Feminista*, 5, 85 -104. (trabajo original publicado en 1988).
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación Para todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizajes*. Author.
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar - Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes, adoptado por el Foro Mundial sobre la Educación*. Dakar (Senegal), 26-28 de abril.
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo del Desarrollo Sostenible 4*. Unesco, OIT, ONU. UNICEF, PNUD.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y equidad*. Author.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad*. Editorial de las Ciencias.
- Walsh, C. (2002). (De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En N. Fuller. (Ed.),

Interculturalidad y política (pp. 1-23). Red de Apoyo de las Ciencias Sociales.
<http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/363/File/PonenciaLima1.pdf>

Sobre la Autora

Cecilia Paz Millán

Universidad Católica Silva Henríquez
cmillan@ucsh.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1148-8406>

Antropóloga por la Universidad Austral de Chile, Magíster en Investigación Social y Desarrollo por la Universidad de Concepción, Doctora en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma de México y Postdoctora de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Académica e investigadora del Centro de Investigación para la Transformación Socioeducativa (CITSE) de la Universidad Católica Silva Henríquez. Miembro e investigadora del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL-México). Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de México. Ha desarrollado diversas investigaciones vinculadas a la formación inicial y diversidad cultural, desigualdad educacional, reformas educativas y modelo neoliberal, movimientos estudiantiles, política y memoria.

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 29 Número 119

20 de septiembre 2021

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial de EPAA/AAPE:

<https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.
