



Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  [http://cat.creativecommons.org/?page\\_id=184](http://cat.creativecommons.org/?page_id=184)

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona

Facultad de Ciencias de la Educación  
Departamento de Pedagogía Aplicada  
Doctorado en educación

**FORMACIÓN INICIAL DOCENTE UNIVERSITARIA EN  
DIVERSIDAD CULTURAL.**

**Perspectivas desde la región de La Araucanía en  
Chile.**

**Tesis doctoral**

**Rosa Eliana Zapata Pérez**

Dirigida por:

Dr. Miquel Àngel Essomba Gelabert

Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), Septiembre de 2016.



## AGRADECIMIENTOS

---

*Pensar que la esperanza sola transforma el mundo y actuar movido por esa ingenuidad, es un modo excelente de caer en la desesperanza, en el pesimismo, en el fatalismo. Pero prescindir de la esperanza en la lucha por mejorar el mundo, como si la lucha pudiera reducirse exclusivamente a actos calculados, a la pura cientificidad, es frívola ilusión.*

Paulo Freire (2002, p. 8)

Agradezco a los que con *esperanza* día a día cambian el mundo y hacen de él un mejor lugar para convivir. En un lugar más próximo, agradezco:

A *José, Pachi y Naira*, por enseñarme a ser cada día mejor.

A mis padres, *Rosa y Gustavo*, por cuidar siempre de nosotros.

A mis maestras, *Pilar Molina y Montserrat Antón*, que sin sus enseñanzas y apoyos de todo tipo este proyecto no hubiera llegado a término.

A mis amigas y amigos de uno y otro lado del charco: *Montse, Teresa, Cristian, Maite, Marta, Edgar, Katia, Miquel*, porque allá y acá nos hemos encontrando en este mismo camino de *esperanza*.

A todos los *docentes y estudiantes* que, a través de sus voces, me han permitido ir avanzando hacia la comprensión de lo que necesitamos mejorar para cambiar la educación.

Mención especial para mi amiga *Lidia* que me regaló su tiempo y preocupación en la etapa final.

Finalmente, agradezco al Programa Becas Chile por haber financiado mis estudios de Doctorado en Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona y hacer posible la consecución de mis objetivos académicos.



## ÍNDICE

---

	Página
<b>PRIMERA PARTE. ASUMIENDO UN PROCESO DE ESTUDIO</b>	<b>9</b>
1. Motivaciones y propósitos que guían el estudio.	10
1.1. Planteamiento y motivaciones.	10
1.2. Preguntas guías del estudio.	14
1.3. Objetivos del estudio.	14
<b>SEGUNDA PARTE. APROXIMACIÓN TEÓRICA DEL ESTUDIO</b>	<b>16</b>
2. Aproximación teórica a la diversidad cultural y sus implicancias educativas.	17
2.1. ¿Qué se entiende por diversidad cultural?	17
2.1.1. Aproximación teórica a la diversidad cultural.	17
2.1.2. Diversidad cultural: uso descriptivo y analítico del término.	20
2.1.3. Diversidad cultural en la práctica educativa.	23
2.1.3.1. Modelos educativos de atención a la diversidad cultural.	25
3. El contexto universitario y de Formación Inicial Docente.	31
3.1. Desafíos que enfrenta la institución universitaria.	31
3.1.1. La Universidad ante el desafío de la diversidad cultural.	36
3.2. Contexto de Formación Inicial Docente.	40
3.2.1. Modelos u orientaciones de Formación Inicial Docente.	42
3.2.2. Estructura de programa de Formación Inicial Docente.	47
4. Investigación sobre Formación Inicial Docente en diversidad cultural.	51
4.1. ¿Qué se ha documentado sobre la FID en diversidad cultural?	51
4.1.1. La investigación en FID ante la diversidad cultural.	52
4.1.2. Modelos o tendencias de FID en el campo de la diversidad cultural.	58
4.1.3. Aproximación a experiencias de FID en torno a la diversidad cultural.	62
<b>TERCERA PARTE. METODOLOGÍA Y DISEÑO DEL ESTUDIO</b>	<b>67</b>
5. Metodología del estudio.	68
5.1. Investigación cualitativa.	68
5.1.1. Entre la Fenomenología y la Teoría fundamentada.	70
5.2. Diseño del estudio.	71

5.2.1.	Criterios de selección de los participantes.	71
5.2.2.	Acceso al Campo.	73
5.2.3.	Recogida de información.	74
5.2.3.1.	Entrevistas cualitativas.	74
5.2.3.2.	Notas de campo.	78
5.2.4.	Consideraciones éticas.	79
5.3.	Análisis de datos.	79
5.3.1.	Estrategia de triangulación.	80
5.3.2.	Tratamiento de los datos.	82
5.4.	Límites del estudio.	84
	<b>CUARTA PARTE. PRINCIPALES RESULTADOS DEL ESTUDIO</b>	<b>85</b>
6.	Diversidad cultural y su expresión social.	87
6.1.	Definiendo la diversidad cultural.	87
6.2.	Describiendo las diferencias socioculturales.	93
6.3.	Valorando la relación social en la diferencia cultural	96
6.4.	Ideas claves del capítulo.	102
7.	Educar en sociedades culturalmente diversas.	104
7.1.	Cuando se homogeniza.	105
7.2.	Cuando se trata de igualar.	108
7.3.	Cuando se diferencia.	117
7.4.	Ideas claves del capítulo.	123
8.	La figura del docente y su formación para la diversidad cultural.	125
8.1.	Saberes docentes para un contexto culturalmente diverso.	128
8.2.	Formando desde una lugar complejo.	133
8.2.1.	Formación que los prepare para la diversidad cultural.	136
8.2.2.	Condiciones para formarse en diversidad cultural.	138
8.3.	Ideas claves del capítulo.	142
9.	Elementos que dan forma a la FID en diversidad cultural.	144
9.1.	¿Cuándo la FID forma en diversidad cultural?	145
9.1.1.	Según la noción de formación en diversidad cultural.	145
9.1.2.	Según la presencia del contenido en el currículum FID.	147
9.1.3.	Según las experiencias vividas durante la FID.	157
9.1.4.	Según la presencia de reflexión en la formación.	169
9.1.5.	Según el propósito de la FID y lugar que ocupe la diversidad cultural.	172

9.2.	Formando en diversidad cultural y su ideal formativo.	175
9.2.1.	Desde la distribución de los contenidos en itinerario formativo.	176
9.2.2.	Desde la incorporación de contenidos y experiencias de vida en la FID universitaria en diversidad cultural.	177
9.2.3.	Desde la dimensión personal: formación en la interacción.	183
9.3.	Cierre del capítulo.	186
<b>QUINTA PARTE. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES DEL ESTUDIO</b>		187
10.	Elementos que actúan en las condiciones para una FID en diversidad cultural.	189
10.1.	Significados de diversidad cultural: reflejo de su expresión social.	189
10.2.	Significados de educar en sociedades culturalmente diversas: una perspectiva sistémica.	192
10.2.1.	La figura del docente y su formación: un factor transversal para la formación en diversidad cultural.	194
10.3.	Significados de la experiencia de formación y estrategias para la FID en diversidad cultural: más allá de la retórica.	199
11.	Orientaciones para una FID en diversidad cultural.	204
11.1.	Conceptualización de formación en diversidad cultural.	205
11.2.	Contextualización al entorno institucional de la propuesta formativa.	207
11.3.	Enfoque de la propuesta formativa.	208
11.4.	Diseño curricular pertinente.	209
11.5.	Ideas para reflexionar.	216
12.	Proyecciones del estudio.	218
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>		219
<b>ANEXOS</b>		232
Nº 1	Formulario de consentimiento informado	233
Nº 2	Guion de entrevista.	234
Nº 3	Lista de códigos, frecuencias y descripción.	236



## ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

	Página
<b>Índice de figuras</b>	
Figura 1: Dimensiones que interactúan en el foco de estudio.	12
Figura 2: Ejemplo de codificación abierta en Atlas-ti.	82
Figura 3: Elementos que influyen en la definición de diversidad cultural, según el estudio.	87
Figura 4: Expresión de diferencias socioculturales en Chile, surgidas del estudio.	92
Figura 5: Elementos que influyen en significado de educar en esta sociedad culturalmente diversa, según estudio.	105
Figura 6: Síntesis presencia de FID en diversidad cultural, según distribución de contenidos en el estudio	176
Figura 7: Síntesis presencia de contenidos en la FID en diversidad cultural, según estudio.	178
Figura 8: Síntesis experiencia de vida en currículum FID en diversidad cultural, según estudio.	181
Figura 9: Principales elementos que intervienen en la FID en diversidad cultural, según estudio.	183
<b>Índice de tablas</b>	
Tabla 1: Síntesis de estrategias para la FID en diversidad cultural, según foco de atención.	62
Tabla 2: Síntesis de métodos para abordar la FID la diversidad cultural.	63
Tabla 3: Características generales de los participantes.	73
Tabla 4: Relación entre dimensiones y preguntas de Entrevistas en Profundidad.	75
Tabla 5: Relación entre dimensiones y preguntas de Grupos de Discusión.	77
Tabla 6: Criterios de Triangulación.	81
Tabla 7: Ejemplo de categorización, surgida del análisis de los datos.	83
Tabla 8: Realidad sociocultural, contenidos experiencias y estrategias.	212
Tabla 9: Realidad educativa, contenidos experiencias y estrategias.	213
Tabla 10: Ámbito personal, contenidos experiencias y estrategias.	214
Tabla 11: Ámbito profesional, contenidos experiencias y estrategias.	215

## **PRIMERA PARTE**

---

### **ASUMIENDO UN PROCESO DE ESTUDIO**

## 1. MOTIVACIONES Y PROPÓSITOS QUE GUÍAN EL ESTUDIO

---

### 1.1. Planteamiento y motivaciones

Mi experiencia de formación inicial como Profesora de Educación Básica en Chile, mi formación en el Máster de Educación Intercultural en la Universidad Autónoma de Barcelona y mi labor profesional en cursos de formación y perfeccionamiento de profesionales de la educación en el ámbito de la Diversidad Cultural y Convivencia Escolar, desencadenaron y perfilaron progresivamente el objeto de esta investigación: *Formación Inicial Docente (FID)<sup>1</sup> Universitaria en Diversidad Cultural*.

La razón de mi motivación radica en que valoro la importancia que tiene para la sociedad en general educarse en el reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad cultural desde una visión crítica, donde el profesorado en general adquiere relevancia y responsabilidad para colaborar en esa dirección. Sobre todo, frente a los terribles acontecimientos que hemos visto en este último tiempo y las consecuencias que tienen en la convivencia entre las personas y pueblos, expresándose en diversas formas de violencia, desigualdad, injusticias y exclusión social. En este espacio, respetar la diversidad cultural, desde valores necesarios para el mundo que construimos día a día, es un tema que trasciende los escenarios locales y es un aspecto que ha de ser considerado en la formación de todo el profesorado.

Un hito en este recorrido personal hacia la comprensión del fenómeno de la FID en Diversidad Cultural se sitúa en una investigación anterior, de nivel exploratorio, cuyo objetivo principal fue caracterizar la opinión que docentes formadores de profesores y recién egresados de la carrera de pedagogía poseían sobre la experiencia en torno al fenómeno en Chile (Zapata, 2011). De los resultados de este estudio, dos aspectos llamaron especialmente mi atención: (1) la diversidad cultural como tema de reciente preocupación, mostrando indicios de una visión homogénea de la sociedad chilena y (2) que aunque los formadores opinaban que formaban a los estudiantes para atender la diversidad, los recién egresados percibían que no habían sido preparados para abordar la diversidad cultural en el aula.

Un supuesto que subyace a estos resultados es que lo que puede parecer una contradicción, también podría comprenderse si se relacionan ambos aspectos, es decir, puede ocurrir que al

---

<sup>1</sup>En adelante FID se entenderá como Formación Inicial Docente.

no existir una formación explícita sobre la diversidad cultural, dificultaría que los estudiantes se perciban formados en este ámbito.

Indagando en otros trabajos (ver Capítulo 4), pude observar que esta realidad también se ve reflejada en sus resultados. En términos generales, los estudios recogen una percepción de falta de preparación para atender las situaciones diversas y variadas que se les presentan en el aula, pero que no sería el resultado de una ausencia de formación. Develan además, que las dificultades no son exclusivas de los estudiantes sino también de los formadores de profesores.

En la revisión bibliográfica he podido encontrar una gran cantidad de informes de organismos internacionales que enuncian como una situación imprescindible formar a los docentes en diversidad cultural, multiculturalidad, interculturalidad o inclusión, reflejando un amplio panorama hacia una visión propositiva y normativa, dejando los textos que se refieren a los aspectos del interior de la FID, es decir, a las experiencias formativas, a las formas de actuar del formador o estrategias que utilizadas para que la formación provoque un cambio deseado, en una situación poco representada proporcionalmente.

La base obtenida en mi investigación inicial y del análisis de la bibliografía existente llevó a plantearme distintos cuestionamientos orientados a conocer qué ocurre en el proceso de FID en la diversidad cultural, entre otros: ¿Qué debe saber el futuro profesor...? ¿Cómo debe ser la formación inicial...? ¿Existe relación entre la teoría y la práctica formativa? Luego, me di cuenta que estas preguntas se situaban en un “problema” y reducían la comprensión del fenómeno. Por ello, a medida que he profundizado en el conocimiento de la FID y del contexto en el que éste se desarrolla (la Universidad) mis reflexiones y preguntas adquirieron un matiz más interpretativo-comprensivo.

En definitiva, identificando que ***existe evidencia de la necesidad de repensar los programas de FID en torno a la diversidad cultural, asumo que esta reflexión y análisis ha de realizarse desde la comprensión de la experiencia formativa en su complejidad.***

Los cambios en esta perspectiva, son reflejo de los diversos aprendizajes y reflexiones en las que me he sumergido desde que emprendí este trabajo doctoral, que apuntan principalmente a tres ámbitos: mi incursión en la temática de la complejidad del sistema u organización educativa (Morín, 2015; 2003), la perspectiva de acceder al conocimiento de los actores involucrados en el proceso, como un medio para aproximarse a la mejora de la formación

docente (Imbernón, 2014) y al abandono de los adjetivos en educación y volver a los sustantivos (De Sousa, 2011).

El **primer ámbito**, que influye de forma transversal, es el acercamiento a la comprensión de que el sistema educativo es siempre complejo y organizado, por ello, la Universidad es mucho más que un lugar de formación de profesionales. En ella se “regenera una herencia cultural de saberes, ideas, valores reexaminándolos, actualizándolos, transmitiéndolos; genera saber, ideas y valores que en adelante van a formar parte de la herencia. Así, la Universidad es conservadora, regeneradora, generadora” (Morín, 2003, p. 33). La universidad es también un lugar donde está presente “una manifestación de vida en toda su complejidad, en toda su red de relaciones y dispositivos con una comunidad que la contiene” (Imbernón, 2000, p. 39).

En consecuencia, la comprensión de lo que ocurre en la FID Universitaria no puede reducir sea los aspectos normativos o a la evaluación de las capacidades o competencias de unos u otros de los involucrados en el proceso. Asumo que el estudio sobre la FID en torno a la diversidad cultural no es un problema pedagógico a resolver, sino una situación a ir comprendiendo, lo cual implica considerar la complejidad de los elementos que le dan forma y se entrelazan en distintas dimensiones y que la definen en su conjunto, lo que propongo representar en la Figura 1.

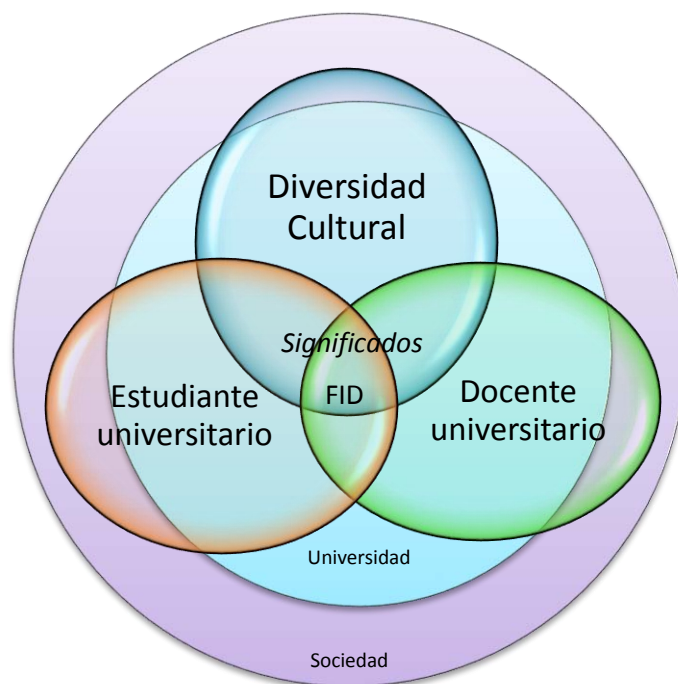


Figura 1: Dimensiones interactúan en el foco de estudio

En ella convergen, al menos, Actores educativos (docentes, estudiantes) como personas que interactúan en un contexto (FID) en el cual están presentes los significados en relación a una cualidad de la sociedad actual (diversidad cultural) que, a su vez, están influidos por la realidad educativa específica (Universidad) que, como institución formal, refleja la realidad de la educación en general, donde tributa y se forja a la vez la sociedad.

El **segundo ámbito**, resulta de la importancia que tiene el conocimiento que los actores han construido sobre la experiencia en esta realidad educativa compleja, porque si el conocimiento se construye en la práctica habitual al interactuar en contextos diversos, implica que para desvelarlo, se ha de considerar la reflexión que sobre la acción las mismas personas realizan; lo que requiere necesariamente dar la palabra a los protagonistas de la experiencia vivida. Además, cuando el conocimiento de cómo mejorar la formación del profesorado –en este caso la FID– surge desde el conocimiento de la reflexión en la experiencia, no existe dicotomía entre lo teórico y lo práctico (Imbernón, 2014).

Los alcances que esto tiene, en la comprensión del fenómeno de estudio, involucra asumir que el conocimiento no es un objeto cognoscible de una manera independiente de la mediación humana, sino que se construye de manera social, a partir de las interacciones y transacciones de significados que realizan las personas en el contexto. *“La comprensión humana, siempre intersubjetiva, requiere apertura hacia el otro, empatía, simpatía”* (Morín, 2015, p. 57). Esto es reconocer que la experiencia de los actores implicados en el proceso de formación tiene un valor en sí misma, no sólo por su potencial para ayudar a comprender por qué se hace lo que hace, sino por la oportunidad que brinda en tanto aproximarse a la experiencia vivida por las personas, es aproximarse a la experiencia colectiva en un lugar y tiempo específico.

Finalmente, el **tercer ámbito** apunta a la reflexión sobre qué es Educar y su interrelación con la diversidad cultural. Este proceso me ha llevado a comprender que la diversidad cultural, lejos de ser un caso anecdótico o emergente, es una cualidad de la sociedad, lo que ha generado un cierto abandono de posicionamientos intercultural es para hablar sobre su presencia en el fenómeno de estudio, porque la Educación no necesita de adjetivos –para la ciudadanía, para la interculturalidad, para la paz, entre otros–(en el sentido de De Sousa, 2011) si su finalidad está en la formación integral de personas para aprender a vivir y aprender a vivir juntos. Una Educación fundada en el diálogo y la formación de conciencia crítica llevará a las personas a reflexionar sobre su condición social y cultural (Freire, 1996).

## 1.2. Preguntas guías del estudio

Los aprendizajes distinguidos anteriormente constituyen parte del conocimiento y orientación que fundamenta esta investigación (algunos de los cuales serán profundizados en la segunda parte), que han influido en la decisión de ahondar en la comprensión del fenómeno desde la perspectiva de los actores involucrados en el proceso de FID universitaria, en torno a la siguiente pregunta: *¿Cómo significan los actores involucrados en la FID la experiencia de formación en relación con la diversidad cultural y las condiciones que favorecen y obstaculizan su ideal formativo?*

A esta pregunta general subyacen dos dimensiones entrelazadas en los que se trata de introducir esta investigación: significado sobre la experiencia y experiencia vivida, desprendiéndose las siguientes preguntas específicas:

- \* ¿Cómo es el significado que le atribuyen a la diversidad cultural y educar en sociedades culturalmente diversas?
- \* ¿Cómo son las estrategias que utilizan y significan más apropiadas para desarrollar competencias en torno a la diversidad cultural y su atención en el aula?
- \* ¿Cómo significan su experiencia de FID en diversidad cultural y cómo esperan que sea esta formación?
- \* ¿Cómo son las condiciones que favorecen o dificultan una mejor FID en diversidad cultural en el contexto de la formación universitaria?

Las interrogantes planteadas desde los primeros contactos con los datos, condujeron a un ajuste de los objetivos con el fin de adaptarlos a los intereses emergentes. En este marco se desprenden los objetivos que han guiado este proceso de investigación.

## 1.3. Objetivos del estudio

El interés de este trabajo es construir conocimiento a partir de los significados que sobre sus experiencias poseen los actores involucrados en el proceso de FID respecto de la diversidad cultural, desde una perspectiva inductiva-comprensiva, reconociendo la complejidad del fenómeno de estudio, tal como lo he planteado desde el comienzo. En tal sentido, asumo la importancia y el valor de los sujetos como protagonistas de los contextos sociales y culturales a los que pertenecen, tanto por su ubicación espacio-temporal en ellos como porque es el sujeto quien construye la realidad.

A este marco intenta responder el Objetivo General de la investigación: ***Comprender los significados que los actores, involucrados en el proceso de FID universitaria, poseen de su experiencia en formación en diversidad cultural y las condiciones que las favorecen y obstaculizan desde un ideal formativo.***

Para alcanzar este objetivo general he propuesto, para el desarrollo del trabajo investigativo, cuatro Objetivos Específicos, cuyas dimensiones se expresan brevemente a continuación:

1. *Caracterizar y analizar el significado que los Actores atribuyen a la diversidad cultural y a educar en sociedades culturalmente diversas.* Este objetivo considera dos dimensiones: (i) la experiencia de los sujetos en tanto actores sociales y (ii) sus conocimientos personales y profesionales respecto de la realidad educativa en el contexto social en el cual participan.
2. *Caracterizar y analizar el significado de las experiencias que los Actores poseen ante la FID en diversidad cultural.* Las dimensiones que pretende alcanzar este objetivo, pueden ser comprendidas desde: (i) la experiencia de formar y (ii) la experiencia de formarse. Ambas dimensiones se unen para identificar el ideal formativo en diversidad cultural, pues considera tanto la experiencia vivida como sus aspiraciones.
3. *Analizar las estrategias que significan más apropiadas para desarrollar competencias en torno a la diversidad cultural y su atención en el aula.* Este objetivo se articula con el anterior, pero en un plano más específico del proceso formativo, a partir de la reflexión sobre la propia práctica.
4. *Analizar y reflexionar sobre las condiciones que favorecen o dificultan la Formación Inicial Docente en Diversidad Cultural, desde la perspectiva de actores implicados en el proceso de formación universitaria.* Este objetivo se sitúa en un nivel interpretativo y comprensivo de los datos, donde la investigadora adquiere un papel más protagónico, a través del análisis de los puntos de inflexión que ofrecen los datos en las distintas dimensiones anteriores. Las condiciones se entienden aquí desde la complejidad, es decir, lo que favorece puede ser aquello que a la vez une y separa, aunque opuestos tienen puntos de unión y, lo que dificulta, es aquello que sólo separa, reduce y jerarquiza.



## **SEGUNDA PARTE**

---

### **APROXIMACIÓN TEÓRICA DEL ESTUDIO**

## INTRODUCCIÓN

---

Aspiro a que este apartado permita situar los elementos que configuran el fenómeno estudiado, tratando de comunicar adecuadamente la complejidad de las interrelaciones que se producen entre los distintos componentes que lo conforman. Tres son los elementos que he querido abordar en esta aproximación teórica: la diversidad cultural en cuanto tema de la investigación; los desafíos de la universidad y las características de la FID, como contexto de la investigación; y los aportes teóricos y empíricos sobre la FID en el campo de la diversidad cultural, como aproximación al fenómeno de estudio.

## 2. APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA DIVERSIDAD CULTURAL Y SUS IMPLICANCIAS EDUCATIVAS

### 2.1. ¿Qué se entiende por diversidad cultural?

Elaborar una respuesta exacta a esta pregunta no está exento de dificultades, principalmente porque el discurso sobre la diversidad cultural –en especial en el contexto educativo– da cuenta de una multiplicidad de conceptos y definiciones que aluden a aspectos distintos, provocando un cruce de significados, valoraciones y acciones, sobre las características de las personas, la sociedad, las relaciones e interacciones en y entre las culturas o grupos sociales, entre otras, que resultan confusas.

Debido a esta complejidad, y a la necesidad de situar el significado de manera que me permita comprender lo que es y cómo se manifiesta la diversidad cultural en el ámbito educativo, me propongo analizar el concepto desde tres dimensiones. La primera, destinada a comprender el significado que ha ido adquiriendo en la actualidad; la segunda, para situarla en el uso descriptivo y al analítico y, la tercera dimensión, para establecer el uso que se hace en la práctica educativa.

#### 2.1.1. Aproximación teórica a la diversidad cultural.

Como punto de partida a la aproximación del término diversidad cultural es necesario abordar el concepto de cultura. Osuna Nevado (2012) –analizando las posiciones de distintos autores– sostiene que pareciera existir una especie de “entendimiento general” sobre el concepto cultura, lo que puede generar una peligrosa interpretación del mismo. Además, son tantas las definiciones que enumerarlas sería una tarea un tanto titánica y enciclopedista (Guzmán,

Mardones y Cheuque, 2010). Ante esta situación, he decidido exponer aquí algunas ideas en torno a la noción de cultura propuestas en la actualidad.

En primer lugar, es posible afirmar que no podemos seguir hablando de la existencia de una cultura materializada, esencializadora y atemporal (Osuna Nevado, 2012; Poblete, 2006; Castaño, Pulido y Montes, 1997). Esta característica global de lo cultural hoy rompe con la concepción de cultura sólo como conocimiento, heredada de la antigüedad y con fuerte arraigo en nuestros tiempos, como si fuese un privilegio basado en un mecanismo de poder de un grupo y en donde tendrá cultura todo aquel que posea el saber socialmente institucionalizado.

La cultura es una condición humana que necesariamente es contextual, y nos capacita para ser y estar en un entorno de forma particular, es decir, no sólo estamos en un contexto sino que vivimos como parte de él (Fornet-Betancourt, 2002, p. 28). Esta condición nos ofrece rasgos que distinguen unos grupos culturales de otros que podrían ser percibidos o interpretados como una “esencia”. Pero esta “esencia” no es una propiedad única, estática o limitante por la cual conozcamos una cultura, de ahí la necesidad de prestar atención a los discursos esencialistas y los riesgos que ellos conllevan (Van Manen, 2003, p. 14), ya que esencializar implica categorizar y estereotipar a los individuos, de manera que aunque pase el tiempo y cambien los contextos, no dejan de ser lo que siempre se ha definido que son; es una forma de pensar y actuar que trata a los individuos como si tuvieran un atributo que los define completamente.

La cultura es un proceso de aprendizaje, dinámico y contextual, que se produce o reproduce en situaciones de intercambio. Las personas se forman en interacción con el contexto en la lengua, los sistemas de valores, las costumbres, las maneras de entender la vida, las formas de organización, etcétera, que posibilita la significación y manifestación de mundos de vida (Poblete, 2006; Fornet-Betancourt, 2002). Es por ello que lo cultural es un proceso de construcción individual, ya que cada individuo la aprende en el/los grupo/s en los que participa socialmente, y a la vez colectivo, al producirse una interacción con otros grupos culturales.

En segundo lugar, es necesario hacer una breve distinción entre cultura e identidad cultural. Las personas como individuos somos protagonistas en la construcción de nuestra identidad, dotando de sentido a nuestra existencia en la sociedad, priorizando valores esenciales y excluyendo otros, que definen nuestra actitud (Essomba, 2005), pero esta posibilidad implica en sí misma la opción de ser diferente: La identidad representaría “los puntos de encuentro

entre los miembros de un grupo”, sin embargo se forma y se transforma en enfrentamiento y tensión, principalmente, “frente algún otro” (Castaño, Pulido y Montes: 1997, p. 234).

Nuestra identidad cultural proporciona un anclaje para la autoidentificación personal y la seguridad de una pertenencia estable. Esto implica que el respeto a sí mismo esté vinculado con la estima que merece su grupo: “Si una cultura no goza del respeto general, entonces la dignidad y el respeto a sí mismos de sus miembros también está amenazados” (Kymlicka, 1996, p.129). Por lo tanto, si bien no se puede negar que los miembros de un grupo cultural tengan una identidad, no se puede reducir lo cultural de un grupo a su identidad.

Una cultura está constituida por mecanismos de identificación de los individuos de un grupo, pero esto es sólo una parte de la cultura, a menos que se admita que la cultura es una característica exclusivamente diferenciadora en la alteridad (Castaño, Pulido y Montes, 1997). “La cultura no es un atributo a los individuos en cuanto tales, sino de individuos en cuanto miembros de grupos, lo que nos lleva a reafirmar el carácter social de la cultura y caracterizarla como necesariamente compartida” (Poblete, 2006, p. 39), posee características tanto estables como dinámicas y su manifestación es universal en lo humano, pero particular en lo contextual.

El sentido de pertenencia cultural y de construcción de la propia identidad implica al mismo tiempo reconocer la identidad del *otro*. El reconocimiento de la pertenencia cultural supone una relación entre personas desde una “igualdad inicial” (Skliar, 2010). Las diferencias culturales y el sentido de pertenencia que construyen la identidad no son “malignas”, sino que estas puestas en relación a lógicas de poder o prácticas discriminatorias pueden conformar “emblemas identitarios” en pugna (Dietz y Mateos, 2008). Cabe recordar que los prejuicios o estereotipos, con frecuencia, son resultado de sentimientos de superioridad en el contacto con los *otros*.

Finalmente, creo posible definir el concepto de diversidad como aquel que hace alusión a la variedad o gran cantidad de variadas cosas distintas, es decir, enfatiza en la multiplicidad de fuentes de variabilidad humana incluyendo en ella la posibilidad de semejanzas existentes en y entre los grupos. Este concepto no tiene carácter comparativo, es un hecho en sí mismo y se puede referir a varios factores existentes que lo manifiestan (es multivariable). Desde esta perspectiva, el concepto de diversidad es aglutinador y proclive de ser utilizado si lo que se quiere señalar es la variabilidad social y cultural intra o inter grupal.

Si se asume que la diversidad es una constante humana, que forma parte de la vida misma (Schmelkes, 2005; Aguado, 2009) y, que en la actualidad, es un fenómeno creciente por la gran variedad de mundos vivenciales, estilos de vida e identidades que se configuran en este mundo globalizado (Dietz, 2008), que acaban mezclándose o hibridizándose (García Canclini, 2001) bastaría con hablar de diversidad para describir todas estas dimensiones de variabilidad humana que, por lo tanto, incluye la diversidad cultural. Entonces, ¿qué sentido o utilidad tendría considerar la dimensión cultural de forma aislada de ‘las otras diversidades’? Un enfoque comprensivo de la humanidad, tal como expresa Morín (2015, p. 57), “reconoce al otro a la vez parecido a uno y diferente de uno: parecido a uno por su humanidad, diferente de uno por su singularidad personal o cultural. El reconocimiento de la calidad humana del otro es una precondition indispensable para toda comprensión”.

Por esta razón, creo que resaltar lo cultural es necesario cuando se describe y analiza la realidad social. Por una parte, al describir la realidad desde el término diversidad en genérico, se puede correr el riesgo que el uso del término conduzca a una invisibilización de esta expresión que nos distingue como seres humanos, tan necesaria para el reconocimiento. Por otra parte, al analizar la realidad sobre su diversidad cultural, desde la simplificación de los términos diversidad y cultura, se puede llegar a legitimar situaciones de desigualdad bajo el pretexto del derecho a la diferencia cultural.

### **2.1.2. Diversidad cultural: uso descriptivo y analítico del término.**

Una vez situados en la diversidad cultural, nos trasladamos al complejo debate de qué uso y sentido le damos al concepto. Haciendo un esfuerzo por aislar el uso de este término de lo ideológico y valorativo, es posible identificar su presencia en al menos dos formas de representación, como concepto descriptivo y como concepto analítico.

En términos descriptivos, la noción de diversidad cultural en general expresa distintas formas de manifestación humana, ya sea la lengua, las creencias religiosas, las diferentes prácticas en el manejo de la tierra, el arte, la música, las estructuras sociales, la selección de los cultivos, la dieta y en todo número concebible de otros atributos de la sociedad. En todo aquello que el ser humano adquiere en su interrelación con el medio social en una comunidad o contexto específico. Esto que parecería simple, se vuelve complejo en relación con uso que se hace del término y de cómo se vincula con otros que circundan a esta temática.

La diversidad cultural no es una suma mecánica de diferencias, más bien serán las condiciones contextuales las que develen su presencia, algunas de las cuales se pueden sintetizar en

aspectos como: se manifiesta tanto individual como colectivamente; puede ser expresada por las personas de formas múltiples y en la práctica se manifiesta en una intersección de elementos; posibilita a las personas la significación, manifestación, adaptación y transformación de mundos de vida.

Como se ha visto, el término diferencia cultural también puede ser utilizado como sinónimos de diversidad cultural pero no siempre son equivalentes, ambas nociones pueden responder a concepciones distintas de la realidad. Homologar ambos conceptos tiene el riesgo de naturalizar categorías sociales que se instalan como la “normalidad” y terminan esencializando las distinciones externas de los seres humanos, considerando a éstas como inmutables e inalterables (Antolinez, 2013; Dietz, 2012; De Sousa, 2011). La noción de diferencia cultural suele distinguir de forma nítida –muchas veces “binaria”– las características de personas o grupos, dificultando la integración de “fuentes de diferencia” y de cómo actuar ante posibles intersecciones o solapamientos entre una u otra de esas fuentes (Dietz, 2012).

Así también, se arriesga a la naturalización de las desigualdades sociales, asumiendo, por ejemplo, que la pobreza es una cultura y, por lo tanto, se asume como una situación estática e inamovible. Sin duda, esta situación supone una valoración negativa de los sectores más desfavorecidos, que suele traducirse en una patologización de sus espacios (barrios, escuelas, calles, etc.). Esta representación es resultante de la sobre simplificación, los estereotipos y el etiquetamiento, desde los cuales emergen estigmas asociados a tipos de lugares habitados por “tipos de gente” (Bayón, 2012, p. 134), desde los cuales no se busca su transformación.

Desde una perspectiva descriptiva de una sociedad culturalmente diversa el concepto más utilizado es el de multiculturalidad (Osasuna, 2012; Shmelker, 2009; Kymlicka, 1996). A través de este concepto se reconoce sociológicamente esta realidad –en el plano fáctico– designando una situación de hecho: todas las sociedades complejas históricamente son multiculturales, en ellas coexisten individuos y grupos que poseen variadas culturas. Otro concepto que surge para reconocer la presencia de distintos pueblos en un Estado y, especialmente, la presencia de pueblos indígenas en Latinoamérica, es el de pluriculturalidad, ya que presenta características particulares en relación a otros espacios geográficos (Volpato, 2012; Antolinez, 2011; Schmidt-Welle, 2008; García Canclini, 1997)

Pero la multiculturalidad o pluriculturalidad no es “la cazuela en la cual se han conseguido mezclar culturas muy diferentes y que ha acabado produciendo otra nueva” (Imbernón, 2014, p. 69). Creer esto sería ingenuo. Los múltiples contactos, intercambios y relaciones entre culturas que hemos observado históricamente evidencian diferentes tensiones, prejuicios,

discriminación o exclusión social, que se hacen patentes en el discurso y la práctica que circunda al tema de las diferencias culturales, manifestando una fuerte carga ideológica y de lucha de poder.

Las problemáticas citadas han sido estudiadas por las ciencias sociales, intentando reducir la complejidad de la realidad utilizando distintas categorías para el análisis, es decir, procede a organizarla según determinados criterios de distinción, reducciones o clasificaciones que son arbitrarios, artificiales, y de ninguna manera constituyen la realidad en sí misma. En el discurso sobre diversidad cultural podemos encontrar clasificaciones como raza, etnia, religión, lengua, indígenas, inmigrantes, minorías o mayorías, entre otras, que figuran la realidad en función de las diferencias culturales.

De una u otra forma, esas categorías han sido traspasadas de la frontera científica transformándose en “clasificaciones *a priori*” sobre la realidad cultural de las personas o grupos, según sus “culturas de referencia” (Aguado, 2009), pasando a formar parte del “sentido común” (Torres, 2008), pero que en sí mismas nada dicen sobre la variabilidad cultural de las personas. Esta situación genera una distancia entre los atributos considerados en la clasificación, corriendo el riesgo de esencializar las diferencias e, inclusive, pueden acompañarse de una jerarquización de las mismas.

La concepción binaria de la diversidad culturales un ejemplo de lo anterior, que suele visualizarse mucho en el discurso público como un estado o situación bipolar de la identidad, donde además se oculta muchas veces las lógicas de poder subyacentes o las asimetrías dominantes: “indígenas” v/s “no indígenas”, “mujeres” v/s “hombres”, de manera que el polo dominante se percibe como lo “normal” (Dietz, 2012). Estos criterios de diferenciación, además, son apreciados de manera supuestamente natural mediante el proceso de esencialización al que hice alusión antes, que con mucha claridad se observan en el contexto educativo. (Aguado, 2009)

Esto también representa la dificultad de seguir percibiendo estos “grupos culturales” como residuales en la lógica hegemónica del conocimiento, lo que llama De Sousa (2011, p. 30) desde la Sociología de las Ausencias o la No-presencia, modos de producción desde lógicas monoculturales, que considera como: el ignorante o inculto, el retrasado, el inferior, el local o particular y el improductivo o estéril, todo aquello que no responde a la lógica monocultural imperante, apareciendo como obstáculos a realidades valoradas configurando una serie de prejuicios y estereotipos.

La valoración de unos determinados elementos culturales implica situarlos en su contexto. La diversidad de formas culturales también son resultados de procesos de cambio influidos por factores de diversa naturaleza y origen, es decir, aquello que se estima propio o singular en una cultura es el producto de la acción histórica de sus miembros en procesos de intercambio, incluidos *conflictos y rupturas*, tanto entre ellos mismos como en los llamados *otros* (Fornet-Betancourt, 2004).

Pero esta crítica realizada a la utilización de categorías de análisis de la realidad, no implica descartar la existencia misma de rasgos culturales distintivos, al contrario, ellos existen y son reflejo de la realidad social heterogénea. No obstante, creo que aquello que nos distingue debiera ser considerado en términos descriptivos, como algo que nos enriquece como humanidad, y en términos éticos, como una oportunidad nos permite disponernos a su reconocimiento, a descentrarnos y comprender que no existe una única cultura, que no hay culturas más o menos valiosas ni superiores o inferiores.

### **2.1.3. Diversidad cultural en la práctica educativa**

Paulo Freire (2007) señalaba que la educación no es neutral ni en sus sesgos ni en sus sistemas de inclusión-exclusión. La historia de la educación ha revelado que el tema de la diversidad cultural siempre ha estado presente, aunque de formas muy dispares.

Tedesco (2013, p. 26) describe que el sistema educativo tradicional actuó en sus orígenes como un dispositivo de distribución social de valores y conocimientos, en el que cada cual debía recibir la educación requerida por el lugar que ocupara en la estructura social. Es decir, “la base del sistema permitía difundir lo necesario para lograr la homogeneidad cultural [...] la cúpula garantizaba a una elite el acceso a las expresiones más elaboradas y al dominio de los instrumentos que permitían la creación de conocimientos”. Congruentemente con esto, su principal característica era la articulación entre los diferentes componentes del sistema y el contexto social, político y cultural para el cual fue elaborado. Su organización piramidal se correspondía con la pirámide de la organización del trabajo y de la estructura social.

Los países latinoamericanos recogieron esta visión, donde el origen del sistema educativo está estrechamente ligado a la creación de los estados nacionales y las políticas educativas estaban orientadas a la construcción de una identidad nacional como garante de la cohesión social y estabilidad política. Para ello, tenía por objetivo socializar al conjunto de la población en los valores propios del proceso de modernización y unidad nacional, así como a formar a la elite política dirigente para gobernar a la sociedad (Tedesco, 2013)



Evidentemente el sistema escolar en sus orígenes no fue pensado y desarrollado para la diversidad cultural, si no que para la generalidad, la uniformización, la aplicación de un modelo asimilacionista o segregador, privando a diferentes colectivos de su derecho a ser educado con las mismas garantías que el resto de los ciudadanos (Imbernón, 2014, p. 71). Por lo tanto, las instituciones educativas han sido parte esencial del proceso de asimilación cultural, a través de todos sus elementos: objetivos y planes de estudio; la vida escolar; los objetos culturales; la contextualización de la educación; y las actuaciones y creencias docentes.

Desde esta posición, parece ser que escuela y diversidad son ideas antagónicas, sin embargo, si se entiende la escuela como un lugar donde se forman las futuras generaciones para un ideal de sociedad, y si se espera que sea una sociedad abierta y respetuosa de la pluralidad, son perfectamente compatibles. Es importante preguntarse entonces en qué sociedad queremos vivir; qué sociedad es la que queremos construir.

Es posible constatar que la cuestión sobre qué hacer frente a la diversidad cultural en el espacio educativo no es algo nuevo, con distintos enfoques o lenguajes diferentes, desde hace tiempo ha sido un tema de preocupación. Con frecuencia la respuesta a esta pregunta se hacía desde una perspectiva homogeneizadora –escuelas diferentes para niños diferentes, aulas distintas para niños distintos– y, como máxima expresión de diversidad cultural, la folclorización de determinadas culturas, mediante sus tradiciones, costumbres o leyendas (Imbernón, 2014)

También es posible distinguir experiencias como la Educación Popular en América Latina que, si bien privilegiaron ámbitos de educación no formal, contribuyeron en desvelar la íntima relación existente entre los procesos educativos y los contextos socioculturales en que se desarrollan, llevando con ello a que las culturas de los actores implicados fueran incorporadas en el centro de las acciones pedagógicas. Desde esta perspectiva, la contribución de Paulo Freire ha sido fundamental. El autor es reconocido (Lee, 2011; Aubet, Duque, Fisas, Valls, 2009; Mc Laren, 2004; Flecha, 2004) por rescatar los saberes de los educandos en la escuela, como aportes al proceso educativo, por concebir la escuela como un espacio democrático:

...no debe tan sólo estar abierta permanentemente a la realidad contextual de sus alumnos para comprenderlos mejor, para ejercer mejor su actividad docente, sino también estar dispuesta a aprender de sus relaciones con el contexto concreto. De ahí viene la necesidad de, profesándose democrática, ser realmente humilde para poder reconocerse aprendiendo muchas veces con quien ni siquiera se ha escolarizado (Freire, 1999, p, 111).

La diversidad cultural, en cuanto a su valor y reconocimiento, viene a ser algo que se ha insertado recientemente en el desarrollo de los sistemas educativos. A medida que la

diversidad cultural se ha introducido como tema de debate y de definición de políticas educativas podemos observar su tránsito desde paradigmas hegemónicos a unos más heterogéneos. Las políticas, modelos y perspectivas propuestas para abordar este desafío han sido variados y han dependido de las características de la realidad social y cultural de cada territorio y las necesidades que estos presentan.

### **2.1.3.1. Modelos educativos de atención a la diversidad cultural**

En la actualidad es posible contar con un amplio cuerpo teórico desarrollado por autores como: Gibson (1984), Banks (2004; 1986), Aguado (2009; 1999), García Castaño et al. (1999), Muñoz Sedano (2001), Dietz (2003), Essomba (2006; 2008), Ferrão (2010), Jiménez (2012), Osasuna, (2012), Antolínez (2013), que ha dado cuenta de modelos y perspectivas en torno a las políticas y prácticas educativas desarrolladas para abordar la diversidad cultural.

En general, los modelos o las medidas educativas pueden ser organizadas en tres grandes grupos: (i) de asimilación cultural, (ii) de reconocimiento multicultural y (iii) hacia la interculturalidad. En cada una de ellas es posible distinguir perspectivas específicas de abordaje de la diversidad cultural en el ámbito pedagógico. A continuación resumen aquellos aspectos esenciales que los caracterizan.

#### **\* Modelos de Asimilación Cultural:**

Del análisis de estas medidas o acciones, puedo observar tres escenarios en los que se producen procesos de asimilación y que han manifestado modelos de atención a la diversidad cultural distintos: (i) aquel en que la diversidad en general no goza de importancia, se inspira en la cultura monocultural hegemónica, teniendo como referente los valores y conocimientos del grupo dominante; (ii) aquel en que la diversidad cultural es negada, que se refleja cuando esta pasa a ser un problema que amenaza la identidad y homogeneidad nacional, de ahí que se produzcan políticas que niegan su presencia; y (iii) la diversidad cultural como un obstáculo para el logro de los objetivos educativos, presenta una valoración deficitaria de las culturas no hegemónicas en la institución escolar y explica su “fracaso escolar” en función de la distancia cultural y la deficiente adaptación a la cultura escolar.

Este tipo de planteamientos curriculares ha tenido consecuencias como: la implementación de programas exclusivamente compensatorios o la asimilación indirecta de este alumnado, centrado en compensar las carencias del alumnado derivadas de su origen socio-cultural (Muñoz Sedano, 2001). En Latinoamérica, presenta vinculación con algunas políticas orientadas al mantenimiento de la lengua y cultura de origen. El discurso teórico defiende la

superación del monoculturalismo, pero en la práctica sigue siendo un “pluralismo condescendiente” basado en medidas compensatorias y folklorizantes (Jimenez, 2011).

Las consecuencias negativas de la lógica asimilacionista son muchas (Fernández Enguita, 1996; Santos Guerra, 2013, Jimenez, 2012), pero la que más destaca es que el intentar conseguir la igualdad educativa anulando las diferencias sólo conduce a incrementar aún más la desigualdad entre el alumnado (Essomba, 2006).

\* ***Modelos de Reconocimiento Multicultural:***

Estas medidas añaden un elemento central y diferenciador del anterior: énfasis en el reconocimiento y el respeto hacia las diferencias. Este enfoque busca poner freno a los conflictos generados por las políticas asimilacionistas, así como la imperecedera desigualdad y falta de integración de la lógica compensatoria, generando experiencias educativas que reconozcan las diferencias culturales pero que sean beneficiosas para todos los alumnos, independiente de la pertenencia a determinado pueblo, etnia, grupo social o profesión religiosa.

Las corrientes multiculturalistas aportaron mucho al desarrollo de este tipo de medidas, que han de ser comprendidas en el contexto histórico-político en el que se desarrollan (Dietz, 2003). Reúnen una amplia gama de movimientos sociales reivindicativos, bajo un horizonte político, social, étnico o cultural común (Muñoz Sedano, 1997; Giménez, 2003; Bolívar, 2004; Dietz, 2008; Antolinez, 2011).

Si bien esta visión suele ser catalogada de esencialista, puede ser una estrategia temporal y transitoria de algunos grupos, como la única manera de poder sobrevivir como una colectividad en una sociedad multicultural, pero que simultáneamente creará las condiciones que permitirán a los miembros de esas comunidades acceder a las instituciones educativas de la sociedad mayoritaria (Dietz, 2008). En América Latina por ejemplo, las luchas indígenas comenzaron a adquirir no sólo mayor reconocimiento, sino también mayor espacio. La experiencia de escuelas interculturales indígenas que se han desarrollado en el continente incluyó una nueva dimensión con relación a la idea de cultura en el espacio escolar. Las diferentes lenguas fueron el primer paso para que se propusiera un diálogo entre las diferentes culturas (Ferrão, 2010).

Cabe destacar que las políticas de reconocimiento multicultural han sido ampliamente desarrolladas en el ámbito educativo y extendidas por muchos países, derivando de ello una serie de modelos que adquieren matices contextuales, impactado principalmente en el

currículum escolar. Como consecuencia, se retorna hacia un único currículum centralizado, pero adaptado, introduciendo modificaciones que permitan incorporar a las culturas de los diferentes grupos culturales representados por el alumnado (Jimenez, 2012).

Algunos modelos representativos de este tipo de políticas se fundamenta en el paradigma de adición étnica (Banks, 1986): el *Modelo de orientación multicultural*, incorpora en el currículum contribuciones de los diferentes grupos culturales permitiendo la visibilización de contenidos étnicos, para incrementar el autoconcepto, autoestima y seguridad de los estudiantes procedentes de minorías étnicas; los *Modelos Bilingües y Biculturales*, que plantean el uso de la lengua materna y la incorporación de elementos culturales de origen en los programas educativos y; el *Modelo de competencias culturales*, se basa en la preparación de los educandos para vivir en sociedades donde conviven diferentes culturas minoritarias y mayoritarias.

El *Modelo de Pluralismo cultural* presenta algunos matices respecto de los anteriores. Se opone al carácter asimilador que sigue manteniendo la escuela, considerando que el modelo de currículum multicultural resulta insuficiente para garantizar la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo. Ante esto, postula que las escuelas deberían promover la identificación étnica y que los programas educativos deberían reflejar las características de los estudiantes pertenecientes a diferentes grupos culturales. Su objetivo prioritario sería promover el mantenimiento de los grupos y la educación como la forma de evitar la alienación cultural (Giménez, 2003).

Esta postura también cuestiona la política de Educación Intercultural desde el Estado, que reducen la noción de diversidad cultural, pues ha sido concebida desde una postura más bien propia del modelo culturalista o esencialista (Dietz, 2008; Dietz y Mateos, 2009; Schmelkes, 2011, 2012). Como consecuencia, se ha atribuido a “la cultura” de los grupos considerados como diferentes (los indígenas) una homogeneidad interna y atemporal –descartando su variabilidad y heterogeneidad interna y actual– y, a su vez, una diferenciación con respecto a la alteridad, pues no han configurado un cambio en la apertura hacia el indígena, el otro.

\* ***Medidas hacia la Interculturalidad:***

Amplias han sido las críticas a las medidas multiculturalistas asociadas al carácter simplificante y reduccionista de este tipo de argumentación (Gutiérrez, 2008). Reconocer las diferencias culturales sería un logro inicial y permitiría tener presente elementos que anteriormente eran ignorados, pero el énfasis en la diferencia puede generar graves consecuencias, como:

encerrar a los individuos en una identidad cultural fija e inmutable, reforzar las fronteras entre los grupos y acentuar los riesgos de intolerancia o enmascarar las desigualdades.

Una propuesta intercultural no sería una opción ecléctica, es una actitud y opción filosófica que se sustenta de manera directa en la ética del reconocimiento y la hermenéutica del diálogo (López, 2008; Salas, 2007; Tubino, 2001). Desde ella, el reconocimiento del *otro* implicaría algo más que respetar sus diferencias, pues involucra respetar su autonomía y percibirlo como valioso. El reconocimiento se produce en la experiencia del encuentro con el otro y sólo es posible en relaciones auténticamente simétricas y libres de coacción; presupone una actitud reflexiva en relación a nosotros mismos, es decir, tomar distancia de nuestra cultura para valorarla como un punto de vista más entre otros (Tubino, 2001).

Como opción filosófica la interculturalidad designaría aquella “disposición por la que el ser humano se capacita para... y se habitúa a vivir sus referencias identitarias en relación con los llamados otros, es decir, compartiéndolas en convivencia con ellos”. Una actitud que abre al ser humano, al sacarlo de sus seguridades teóricas y prácticas, y lo impulsa a un proceso de reaprendizaje y de reubicación cultural y contextual; una actitud que permite percibir nuestro analfabetismo cultural cuando creemos que basta nuestra cultura para leer e interpretar el mundo (Fornet-Betancourt, 2004, pp.14-15).

Como fenómeno social, la interculturalidad apunta a aceptar que en nuestras realidades multiculturales existen profundas asimetrías y relaciones de poder que discriminan a unas culturas en relación con otras (Schmelkes, 2009a). Sobre esto cobra importancia la afirmación de De Sousa (2010, p. 9): “lo que es diferente no tiene que ser injusto”. El desafío estaría en construir relaciones verdaderamente interculturales en sociedades donde la interacción se tiende a producir casi siempre en un plano de desigualdad, dominio y jerarquías.

Por lo anterior, desde un plano político, la interculturalidad se fundamentaría en la democracia (Tubino, 2001; Salas, 2007; Schmelkes, 2005, 2009), pues implica pluralidad, asumir que el juicio propio es limitado y egocéntrico. Si bien es cierto que la democracia no siempre disminuye los índices de pobreza ni asegura justicia social y cultural, sí nos aseguraría los espacios públicos para luchar por ella y para luchar por el reconocimiento de los derechos ciudadanos ilegítimamente denegados (Tubino, 2001).

También es posible distinguir que la interculturalidad –en tanto propósitos y manifestaciones– es distinta dependiendo del contexto en que ha surgido (Schmelkes, 2005; 2011; Antolinez, 2011). Pero, aunque los contextos son política y culturalmente diferentes –lo que impide

transferir directamente los planteamientos- en la mayoría de ellos se promueve transitar hacia la interculturalidad como propuesta educativa y social, desde la pluralidad cultural como hecho, al pluralismo como valor (Pérez Tapia, 2002; Bolívar, 2004; Mateos, 2011). Más allá de la geografía del origen del concepto, es una idea que se ha extendido y acuñado en diversos puntos del planeta y, en su adopción se ha matizado y dotado de significado según las necesidades de aquellos contexto.

Diversas corrientes han aportado al desarrollo teórico y práctico de una educación fundamentada en el valor de la heterogeneidad del alumnado. Por ejemplo, desde la corriente sociocrítica la valoración positiva y respetuosa de la diversidad cultural tiene sentido en el fomento de la actitud crítica en el alumnado, profesores y la comunidad educativa en general, sobre su situación en el sistema capitalista y en la estructura social desigual e injusta de las sociedades contemporáneas, para la exigencia de cambios estructurales y radicales en el sistema social y económico. En este sentido las aportaciones de García, Pulido y Montes (1997, p. 247) que, a partir del estudio sobre las dimensiones que adquiere el concepto de cultura en la educación, señalan que el objetivo específico de la educación intercultural está en *trasmitir, promover, facilitar la comprensión crítica de la cultura, de las culturas.*

Desde la Educación Intercultural se apuesta por reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad social; contribuir a la igualdad de derechos y de equidad; contribuir al establecimiento de relaciones interculturales positivas. Se fundamenta en principios pedagógicos basados en el respeto a la diversidad cultural y lingüística, el valor de la comunicación y la participación activa de la toda la comunidad educativa. De acuerdo con Essomba (2006), desde ella se busca conseguir que todas las personas adquieran una sólida competencia cultural –entendida como un bagaje de conocimientos, actitudes y procedimientos– que le permitan actuar adecuadamente en nuestras sociedades multiculturales promoviendo una relación comunicativa y crítica entre seres y grupos distintos. Extendiendo esa relación a la tarea de construir sociedades realmente plurales y equitativas.

Las medidas orientadas hacia la interculturalidad plantean que la educación no debe ser destinada sólo para contextos heterogéneos y multiculturales, sino que debe ser un principio orientador que permite superar el etnocentrismo de la escuela multicultural. Se ha vuelto indiscutible que la diversidad cultural es un hecho y que ha de ser reconocida, valorada y respetada, por lo tanto, las medidas educativas han de ser orientadas a estos principios.

Pero el debate sobre las políticas dirigidas hacia la interculturalidad aún sigue abierto, principalmente, por las condiciones de poder que subyacen a esas decisiones y la desconfianza

construida a partir de los resultados de las políticas antes señaladas (Quilaqueo *et al.* 2005; Hopenhayn, 2008; De la Maza, 2008; Castro, 2009; Quintriqueo, 2009; Zapata, 2014). En el contexto chileno, distintas acciones educativas que se han declarado desde la Interculturalidad han sido dirigidas a la población indígena, dejando al margen a toda la sociedad, con el riesgo de conformar discursos contrarios al favorecimiento de la convivencia y respeto a la diversidad cultural. En la actualidad emerge como una nueva propuesta teórica que tiene como finalidad la Educación Intercultural para todos, esto supone tener una mirada crítica a las relaciones de poder que se generan a través de los sistemas educativos y de la educación en general.

Desde la interculturalidad crítica, según Walsh (2010, p, 14-15), ésta involucra a todos los sectores de la sociedad, pues se entiende como un proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación. Por tanto, en su posicionamiento pedagógico, pone en cuestionamiento continuo los patrones de poder existentes, visibilizando maneras distintas de ser, vivir y saber, para el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto.

Finalmente, desde la perspectiva de la inclusión educativa, se encuentran las propuestas educativas sobre la *gestión de la diversidad cultural*. La inclusión como principio supera la idea de atención a la diversidad como compensación a grupos de población concretos dirigiendo su mirada más bien a todo el alumnado desde sus múltiples diversidades. Pérez Tapia (2010, p. 152) interpretando a Gimeno (2001) destacada que para llevar a cabo una educación intercultural de la mejor manera posible en escuelas, como comunidades educativas interculturales en una sociedad democrática, han de apostar por la inclusión.

La gestión inclusiva de la diversidad cultural es coherente con los modelos orientados a la interculturalidad, pues busca promover la equidad y la justicia social, se piensa como una educación respetuosa de la diversidad, plantea la participación democrática de todos los actores involucrados en los procesos de formación y enseñanza-aprendizaje y promueve la necesidad de generar cambios estructurales a nivel de la comunidad educativa así como en la sociedad en general (Essomba, 2006).

Se ha de tener en cuenta que cada uno de éstos modelos no constituyen en sí mismos etapas o procesos –variadas políticas y modelos pueden darse en planos distintos y en grados de

aplicación diferenciados incluso en un mismo contexto— ya que muchas veces dependerá de la institución que la desarrolle o, más aún, de la voluntad de los actores involucrados.

Inclusive, podemos hallar que, aunque con bastante frecuencia se alude al modelo intercultural como el ideal educativo creyendo superados los modelos asimilacionistas, en muchos países aún es posible que estos últimos permanezcan vigentes. Lamentablemente, el desarrollo teórico no siempre va de la mano con la práctica. Sin embargo, se asume que siempre se forma en diversidad cultural, su valoración es lo que hace diferencia en la práctica.

### **3. EL CONTEXTO UNIVERSITARIO Y DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE.**

#### **3.1. Desafíos que enfrenta la institución universitaria.**

Las instituciones universitarias se ven afectadas en este último tiempo por un sinnúmero de cambios sociales, económicos, profesionales, científicos y técnicos, entre otros, cuya confluencia han decantado en la exigencia a la Universidad de una rápida adecuación a las nuevas condiciones y demandas. Se observa un cambio de paradigma en relación a la función de la Universidad, a los procesos de enseñanza-aprendizaje, el rol que deben asumir docentes universitarios y, por cierto, todos estos influyen en la Formación Inicial Docente (FID).

Aunque con frecuencia sociedad y universidad responden a intereses y perspectivas hegemónicas, en ocasiones, estas son vistas como adversas al interior de las instituciones. Se configura una realidad con múltiples contradicciones, reflejándose en la coexistencia de conceptos-deberes, como: mejora, calidad, eficacia y sustentabilidad, así como los recientemente incorporados: acreditación, estándares, competencias y responsabilidad social (Jupp y Sleeter, 2016; Zeichner, 2010; Garrido, 2009). Esta situación permite validar la sentencia de Morín (2015):

...la universidad sufre pesadamente la presión de esa vulgata tecnoeconómica que exige rentabilidad según criterios del business. La autonomización de las universidades es su relación con el Estado las ha desautonomizado en relación con el dinero, y el modelo empresario tiende a imponerse en ellas, mientras que [...] la universidad no solo debe adaptarse al presente: también debe adaptar el presente a su misión transcecular. (Morín, 2015, p. 47)

El rol que se espera de la Universidad puede verse reflejado en los proyectos de Educación Superior (ES) desarrollados en diferentes contextos internacionales. Situados en un escenario próximo, el proyecto Metas Educativas 2021 (2010), de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), enfatiza en la importancia que tiene la calidad de la formación universitaria y el conocimiento que se pueda generar y acumular en ellas, para el desarrollo de



las naciones. Algunos avances en torno a estas metas describen la compleja realidad que envuelven a las instituciones universitarias en la actualidad y los desafíos que enfrentan (OEI, 2014):

- \* Los problemas que han acarreado el crecimiento de la ES en las últimas décadas, han derivado en la adopción de nuevas políticas centradas en la calidad, tales como la acreditación de los títulos e instituciones o la revisión de los estudios ofrecidos.
- \* Como consecuencia del interés concedido por los responsables políticos y gestores de la economía al papel del conocimiento, la definición de los temas y líneas de investigación ha dejado de estar solamente en manos de los investigadores y los académicos para pasar a considerarse un elemento fundamental de los planes nacionales de I+D.
- \* La atención a la investigación ha ido haciendo sitio a un énfasis creciente en las actividades de desarrollo y, posteriormente, las de innovación. Es así como se han extendido las referencias a la I+D+I. Aunque no se deba caer en el error de considerar que cualquier innovación es positiva por el simple hecho de serlo, no cabe duda de que ha llegado a situarse en un lugar destacado de la agenda pública.

En este contexto, el discurso predominante respecto del rol que debe cumplir la Universidad hoy en día gira en torno a tres ejes: la Docencia, como rol histórico, y la Investigación e Innovación, como elementos de mayor énfasis en el último tiempo.

Los programas formativos en las instituciones universitarias también se han visto afectados por los cambios ya señalados. En el contexto europeo, desde el año 2001 las universidades llevan un intenso trabajo en pos de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior como respuesta al desafío planteado por la Declaración de Bolonia<sup>2</sup>, desarrollando el Proyecto Tuning<sup>3</sup>, una metodología que busca la armonización de las estructuras y programas educativos respetando la diversidad y autonomía universitaria.

En Latinoamérica, si bien no existe un proyecto regional de convergencia, se ha tomado la experiencia europea a través del Proyecto Tuning-América Latina. Este proyecto ha sido concebido como “un espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior, que a través de la búsqueda de consensos, contribuye para avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de forma articulada, en América Latina” (Informe Final Proyecto Tuning-América Latina, 2007, p.13)

---

<sup>2</sup> Ver sitio oficial del Proceso Bolonia: [www.dfes.gov.uk/bologna/](http://www.dfes.gov.uk/bologna/)

<sup>3</sup> [www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General\\_Brochure\\_Spanish\\_version.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf)

En el citado informe se declara que la Universidad Latinoamericana asume las tendencias universales de Educación Superior (ES), identificando los alcances que éstas tienen en el modelo de universidad que se espera lograr. A modo de síntesis, sus procesos de innovación y renovación curricular se dirigen hacia: la actualización de contenidos y flexibilidad curricular; introducción de las TIC's en los procesos de enseñanza-aprendizaje; la formación por competencias (genéricas y específicas); procesos formativos centrados en el aprendizaje del estudiante; y la creación de sistemas de crédito académico que permitan la movilidad estudiantil mediante programas reconocidos en distintas universidades<sup>4</sup>.

Otra de las actuales tendencias sobre el rol de la Universidad mantiene la perspectiva de Docencia, Investigación e Innovación, no obstante, propone que éstas deberían apuntar hacia la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) (IESALC-UNESCO, 2015). Esto es, asumir un compromiso hacia sus integrantes, en todos los aspectos de su misión, tanto en su interior como con el exterior: (Didou, 2015, p. 79-80)

- \* Hacia el interior: proporcionando una educación de calidad a sus estudiantes, incluyendo a grupos vulnerables, sensibilizando a los universitarios en cuestiones de orden moral y cívico y elevando la eficiencia de sus procesos de organización y gestión
- \* Hacia el exterior: contribuyendo a resolver problemas de escala nacional o local, incidiendo en una convivencia armónica y participando de proyectos de desarrollo sostenible.

Desde la óptica de la RSU, las instituciones deberían responder a los desafíos y demandas de la sociedad basadas en la capacidad reflexiva y crítica de la comunidad universitaria para definir sus finalidades y asumir sus compromisos. En tal caso, su compromiso ha de ser con una educación superior inclusiva, accesible y viable que contribuya a la convivencia democrática brindando las oportunidades para quienes no las tienen a través de la transformación social y productiva de las sociedades (Aponte, Yudkin y Torres, 2015).

El sentido de la responsabilidad deviene sobre todo de una mirada de conjunto, tanto de la institución como del entorno en que vivimos, involucra reformar el modo de organizar el saber en un sentido autocrítico, y no sólo limitarnos a obedecer órdenes e instrucciones (Morín, 2015, p. 97). La universidad tendría la oportunidad de ampliar el sentido de su función social, a

---

<sup>4</sup> En Chile se firma el Acuerdo de Valparaíso el año 2005, donde los rectores de las universidades del CRUCH encomendaron a sus vicerrectores académicos abordar el desarrollo de un Sistema de Créditos Académicos (SCT-Chile) que permita mejorar la legibilidad de los programas de estudio, conocer la demanda de trabajo académico que los planes de estudio le exigen a los alumnos y generar movilidad estudiantil universitaria en Chile y en el extranjero. Este sistema está generando un proceso de transformación curricular en las universidades.

través del compromiso con el desarrollo y el bienestar de la sociedad (Aponte, Yudkin y Torres, 2015; Didou, 2015). Frente a esto, la construcción de las sociedades del conocimiento – en los nuevos Espacios de Educación Superior- y la RSU no resultan contradictorios. Al contrario, en su articulación, las instituciones universitarias tienen un poder transformador de la sociedad, aunque esto implicaría, necesariamente, romper con la idea de que el rol formativo de la Universidad es solo reproductor de ella.

Por supuesto que los cambios sociales y las demandas a la ES no pasan desapercibidos por las personas que componen y dan vida a la institución universitaria. La Universidad enfrenta algunas problemáticas que van a alterar las funciones, roles y tareas que deben asumir cada uno de sus actores, principalmente las del profesorado universitario, que influirán en el significado que le atribuyen y, en consecuencia, afectarán los procesos de formación (Imbernón, 2000).

Un primer aspecto a considerar es: *las universidades han transformado su objetivo prioritario*. Hasta hace algunos años el énfasis era la formación académica de los estudiantes, necesaria para desenvolverse en una profesión y, si bien este objetivo se mantiene en la actualidad, ha quedado supeditado a la preocupación por ir a la vanguardia en la investigación, por tener una presencia social y cultural en el entorno y por poseer capacidad de influencia política (Caballero y Bolívar, 2015; Sleeter, 2014; Zabalza 2009).

De lo anterior se desprende un segundo aspecto: *las funciones que ha de desempeñar el docente universitario*, las que responden básicamente a tres ámbitos: (a) Docencia, vinculada con el ejercicio como formador desde una o más áreas del conocimiento, (b) Investigación, vinculada al desarrollo de proyectos o estudios y (c) Gestión, relacionada con los roles y cargos dentro del gobierno universitario, los que están destinando a propiciar el funcionamiento de la institución en diferentes niveles.

Ambos aspectos se influyen fuertemente, las modificaciones del contexto donde el profesor universitario desarrolla su trabajo conllevan un cambio de paradigma educativo que replantea su función docente: dejar el papel de reproductor de conocimiento para ser un orientador de aprendizajes (Mota y Tejada, 2015; Mas, 2012, Imbernón, 2000). El cambio en el enfoque de la función Docente se conjuga con una función investigadora, en un contexto altamente competitivo, que demanda la creación de equipos multidisciplinares interuniversitarios, altos índices de publicaciones (que es lo que cuenta a la hora de las evaluaciones), todo esto en un contexto en que la investigación aplicada en ciencias sociales y humanidades habitualmente no se estimulan ni se reconocen (Mato, 2012, p. 25).

Todo lo anterior, sumado a las responsabilidades en la gestión institucional, crean un escenario complejo para la labor docente universitaria (Mas, 2012; Tomas, Castro y Feixas, 2012; Imbernón, 2000). Este hecho también se han visto fortalecido por la aparición de un discurso que propicia la construcción de indicadores para medir resultados, las políticas de acreditación de las universidades y programas de estudio<sup>5</sup> –como los Sistemas de Aseguramiento de Calidad que se vive en muchos países, por ejemplo Chile (OCDE, 2013)- o la omnipresencia del discurso de las competencias docentes para alcanzar la calidad en la formación universitaria (Ku Mota y Tejada, 2015; Imbernón, 2014; Mas, 2012, p. 300).

La docencia universitaria se ha ido transformando y coexistiendo con al menos dos problemáticas bastante complejas (Morín, 2015; Sleeter, 2014; Imbernón, 2014, 2000; Garrido, 2009): Por un lado, el rol que les cabe como miembros de una institución que, estando al servicio de la sociedad, debe propiciar la construcción y regeneración de conocimiento; por otro lado, aquel rol de agentes críticos de la realidad, esperando con ello contribuir a la reflexión y toma de decisión que los miembros de la sociedad esperan.

El énfasis en la investigación y el aumento del tiempo destinado a la gestión, además del propio tiempo que se utiliza en la docencia, muchas veces no deja espacio para la articulación entre investigación-docencia. ¿Cuánto de los conocimientos construidos sobre cómo deben ser los procesos de enseñanza-aprendizaje se ven reflejados en la práctica en la FID? Además, ¿Cuánto de los cambios propuestos para la Universidad irán en la misma dirección de las necesidades de cambio de la FID? ¿Quién y cómo se educará a los docentes en los nuevos saberes?

El panorama citado muestra algunas tendencias sobre el rol y sentido de la Universidad que responden a condiciones y tensiones presentes en la sociedad. Más allá de las críticas a estas perspectivas, lo que intento reflejar aquí es la gran cantidad de factores de cambio, intereses y necesidades que inciden en la comunidad universitaria, sus deberes y responsabilidades con la sociedad.

Será la institución universitaria, sustentada en el principio de autonomía, la que opta por lo que considera más apropiado para el desarrollo de la misma según la realidad en la que se encuentra inserta. Pero la autonomía universitaria, es decir, su independencia política, ética y

---

<sup>5</sup> En Chile, la acreditación es obligatoria para las carreras de Pedagogía. Sin embargo, acreditarse es indispensable para que sus estudiantes tengan acceso al financiamiento estatal (becas y/o créditos). La CNA determina la cantidad de años de acreditación que se le otorga a una institución o carrera, con un máximo de 7 años. Después de ese período, deberán repetir el proceso para mantener la acreditación. Si una carrera no se acredita significa que no cumple con las condiciones de calidad requeridas por la CNA, pero no significa que el título profesional o técnico sea inválido o que sus egresados no puedan ejercer legalmente su profesión. Información disponible en [www.bcn.cl](http://www.bcn.cl).

científica para la toma de decisiones en materia de presupuestos y recursos, de libertad académica, de planeación y de cumplimiento de su misión, en el escenario actual, cobraría más sentido si va a la par con el principio de pertinencia social (Herrera y Didriksson, 2015, p. 184).

Finalmente, los cambios que asuma la institución universitaria han de modificar los programas de estudio para adaptarlos a las nuevas necesidades de los nuevos conocimientos y competencias en que los estudiantes profesionalmente han de formarse. Más aún, aunque no siempre es evidente, los cambios en esta materia tendrían que tener presente que se han de formar personas, las cuales no solo han de aprender a adaptarse a los cambios, sino que habrán de ser los promotores de los mismos, en tanto colaboradores en una mayor y mejor convivencia. Los desafíos que enfrenta la institución universitaria condicionarán, de una u otra forma, las características de la FID, pues son las entidades directamente afectadas e involucradas en la mejora de la formación.

### **3.1.1. La Universidad ante el desafío de la diversidad cultural**

Cuando se alude al tema de la diversidad cultural en el sistema educativo se suele relacionar con la educación obligatoria y, con frecuencia, queda al margen de esta reflexión la Universidad, dejando de lado que al ser instituciones formadoras de personas también pueden ser homogenizadoras y reproductoras de desigualdades o de exclusión social. La preocupación por la diversidad cultural en el espacio universitario viene a ser una necesaria evolución interna producto de las nuevas condiciones del contexto externo, ante el cual no pueden mantenerse como simples observadores.

Lo anterior no significa que no se haya avanzado en materia de diversidad cultural en las instituciones universitarias. Desde organismos internacionales se han construido marcos normativos y ético-políticos para la IES en general, favorables hacia la diversidad cultural, interculturalidad e inclusión en estas instituciones. Grafican este escenario las alusiones realizadas en el informe final de la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior* (CMES, 2009) y la declaración de la *Conferencia Regional de Educación Superior* (CRES, 2008). Así también, en América Latina se han desarrollado una gran variedad de experiencias que intentan mostrar el compromiso de las IES con la inclusión de grupos vulnerables o poco favorecidos, atendiendo la raza, al origen étnico o a otras desigualdades (Didou, 2015; Mato, 2008).

No obstante, las reflexiones que distintos autores han realizado sobre experiencias de formación y/o políticas orientadas a la interculturalidad en la Universidad muestran la

existencia de diversas contradicciones a la hora de la práctica. Por ejemplo, en relación a los programas de inclusión de grupos vulnerables, en su mayoría se han estructurado en torno a tareas de nivelación-remediación y autoafirmación, más que de afirmación o reconocimiento de la diversidad cultural (Didou, 2015). Las políticas de desarrollo de la interculturalidad en la Universidad lo integra en lo formal-legal, pero en la práctica se la limita hasta el punto de no tener incidencia en el conjunto de la formación profesional de quienes acceden a ella, como tampoco en el ejercicio universitario (Castro, 2009).

En esta misma línea, aun existiendo programas exitosos –que generan capacidades, innovaciones y redes con organizaciones externas– no suelen producirse cambios significativos en la relación de las universidades con el exterior, ni en su posición en el entorno, ni en su funcionamiento. En ocasiones, también sucede que una práctica exitosa se mantiene en la confidencialidad y queda circunscrita a los pequeños núcleos de actores que la impulsan o sacan provecho de ella no logrando la transferencia hacia su territorio interno (Didou, 2015).

Este tipo de contradicciones corren el riesgo de ser excluyente en distintas dimensiones, ya sea porque las universidades que se han implicado en el tema intercultural, investigan sobre interculturalidad y realizan sus aportes hacia fuera de la Universidad y no abordan temas y problemas hacia el propio quehacer de la universidad (Leiva-Olivencia, 2014; Castro, 2009; Mato, 2008) o porque las políticas y programas de inclusión se quedan a menudo en definiciones universales y abstractas y no tienen los efectos esperados en la formación, al no asumir el carácter multidimensional de la exclusión (Chan, García y Zapata, 2013).

Las instituciones universitarias son espacios importantes dentro de los que se realizan investigaciones innovadoras, se generan conocimientos nuevos y se forma a los futuros profesionales que contribuirán al desarrollo a nivel local como global. Por esta razón, es importante que sea concebida como un entorno formativo donde es necesario la articulación de iniciativas de educación en la diversidad, de interculturalidad e inclusión con todos los estudiantes (Leiva-Olivencia, 2014; Mato, 2012).

Pérez Serrano y Sarrate (2013) afirman que la Universidad –como lugar privilegiado para la expresión y el desarrollo del conocimiento- tiene la responsabilidad de impulsar una educación de calidad para todos de carácter inclusivo. Ésta debe basarse en los valores que impregnan los derechos humanos y favorecer el ejercicio de una ciudadanía activa y responsable, reconocer la riqueza que aporta la diversidad cultural para superar la dicotomía entre cultura autóctona y cultura inmigrante. Fonet-Betancourt (2006) plantearía que:

...una humanidad conviviente que comparte y fomenta su diversidad cognitiva y cultural en general, necesita universidades contextuales vinculadas a sus regiones y a los saberes de sus comunidades. Pero las necesita no como escuelas de autoreferencias, sino como “hogar” de memorias para el diálogo y la convivencia planetaria, es decir, para abrirse a la riqueza de los otros y construir así, con la participación de todos, la universidad intercultural como espacio intercontextual de diálogo de saberes y culturas. (Fornet-Betancourt, 2006, p. 43)

De las experiencias desarrolladas y las nacientes reflexiones sobre el lugar que ocupa la diversidad cultural en la Universidad, he distinguido perspectivas que destacan su aporte en el proceso formativo en al menos en dos aspectos: (i) promover una ES intercultural e inclusiva y (ii) mejorar el currículum de formación profesional de sus estudiantes en todas las carreras.

**Sobre lo primero**, involucra llevar a cabo medidas orientadas a la equidad social, así como medidas que provoquen la validación de los modos de conocimiento del *otro*. Ambas medidas han de realizarse de manera conjunta, de lo contrario se generaría una discordancia, es decir, el carácter incluyente en cuanto a cobertura y acceso se vuelve excluyente si no se incorporan otras formas de conocimiento que no provengan de la cientificidad académica o desde una racionalidad hegemónica del conocimiento.

Se estima necesario que para alcanzar una educación equitativa y de calidad las instituciones educativas sean inclusivas, teniendo como imperativo ético garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes (Duk y Murillo, 2009, p. 11), ya que el planteamiento de procesos educativos homogéneos en contextos de alta heterogeneidad produce trayectorias dispares, por lo tanto desiguales y excluyentes (Leiva-Olivencia, 2014; Pérez Serrano y Sarrate, 2013; Chan, García y Zapata, 2013).

Pero además, la inclusión ha de darse desde la incorporación de *otros* saberes (Mato, 2012; 2008; Unicef, 2009; Castro, 2009), lo que supone necesariamente una ruptura epistemológica en los procesos de formación en las universidades (Zapata, 2014; Schmelkes, 2012, 2009b; Fornet-Betancourt, 2011). El desafío es construir nuevos marcos epistémicos que permitan de manera efectiva visualizar una realidad diversa e incluyente, desde la reflexión crítica sobre los marcos establecidos (Geeregat, Vásquez y Fierro, 2012). Este tipo de medidas son de especial interés para el desarrollo de elementos competenciales transversales para los estudiantes universitarios y, lógicamente, para todos los agentes de la comunidad universitaria.

**Sobre lo segundo**, es tanto consecuencia de lo anterior como de la necesidad de profesionales que requieren las sociedades en la actualidad. Esto implica entender que la diversidad cultural no es un problema de indígenas, de inmigrantes, de lo rural o lo lingüístico, sino como un entramado que atraviesa a toda la sociedad y sus distintos niveles de interacción y conflictos

(Leiva-Olivencia, 2014; Castro, 2009). Además, Implica concebir esta formación de modo ampliado, es decir, no sólo dirigido a “profesionales interculturales” –como en general ocurre en Latinoamérica (Zapata, 2014; Shmelker, 2012)- sino a toda la gama de la oferta educativa de pregrado.

Diversos estudios han demostrado el alcance que puede tener en la situación de discriminación y exclusión de determinados grupos la escasa pertinencia de las instituciones educativas respecto de la diversidad cultural que caracteriza su contexto(López, 2012; Besalú, 2011, 2004; Essomba, 2008, 2006; Poblete, 2006; Williamson, 2009; 2004; Del Arco, 1998); viéndose traducido tanto en los planes de estudio y la calidad de formación que proveen las mismas, y esto involucra también a la Universidad (Shmelker, 2005, 2012; Zapata, 2011; Mato, 2012, Leiva-Olivencia, 2014).La pertinencia curricular favorecería la formación profesional del estudiante perteneciente a estos grupos de población en particular, pero desde una mirada más amplia, favorecería también a las posibilidades de generación de conocimientos, tecnologías e innovaciones sociales y educativas a la sociedad en su conjunto.

Desde estas consideraciones se desprende la necesidad de reflexionar y evaluar el currículum de formación para revertir el carácter monocultural y etnocéntrico de los mismos y el sesgo logocéntrico de las disciplinas que se practican en su interior (Morín, 2015; Castro, 2009). De acuerdo con Shmelkers (2009, p. 45), “los intentos por volver a las poblaciones universitarias, acogedoras de la diversidad, son quizás los más difíciles, pero resultan indispensables”. La universidad debiera ocuparse de la representación de los diferentes sectores sociales, por lo que significa la formación integral de todos sus estudiantes, que difícilmente podrán desempeñarse con calidad en una sociedad plural si no aprenden a conocer, reconocer y valorar la diversidad cultural.

La discusión en el campo de la diversidad cultural en el contexto universitario es bastante reciente, sin embargo, se entiende que en el futuro las universidades deben pasar a ser reflejo de las aspiraciones culturales locales y globales. Como dijera Morín (2015, p. 93) “La universidad es ante todo el lugar de transmisión y de renovación del conjunto de saberes, de ideas, de valores, de cultura” y, en este escenario, en materia de diversidad cultural debe superar ser solamente un conjunto articulado y lógico de buenas ideas, principios e intenciones (Leiva-Olivencia, 2014).



### 3.2. Contexto de Formación Inicial Docente

Una transformación importante en materia de FID en las últimas décadas ha sido la formación universitaria de los futuros profesores (Vaillant y Marcelo, 2015; Imbernón, 2014; Tardif, 2013; Gimeno, 2008; Ávalos, 2002; Medina, 2001; Marcelo, 1994), ante la necesidad de dotar de profesionalismo a la tarea docente y concebir la enseñanza como una labor de expertos en pedagogía y aprendizaje. Como consecuencia de esta transformación, también se ha producido un cambio en la concepción de la Formación, en este contexto, Vaillant y Marcelo (2015, pp. 18-19) realizan un análisis de concepciones propuestas por distintos autores y proponen un concepto que tiene las siguientes características:

- \* No se identifica ni se diluye dentro de las nociones como educación, enseñanza, entrenamiento.
- \* Incorpora una dimensión personal, de desarrollo humano global, que es preciso entender frente a otras concepciones eminentemente técnicas.
- \* Se vincula con la capacidad así como con la voluntad. Es la persona, el responsable último de la activación y desarrollo de los procesos formativos. Ello no quiere decir que la formación sea necesariamente autónoma. A través de la formación mutua los sujetos pueden encontrar contextos de aprendizaje que favorezcan la búsqueda de metas de perfeccionamiento personal y profesional.

Por lo anterior, es posible sostener que la Formación Docente no es reductible a un conjunto de dispositivos técnicos, sino que implica la utilización de otros referentes que se anidan en forma dialéctica para incidir en el proceso como un continuo. Esta visión de la Formación entiende que el profesor/a es un profesional que “participa activa y críticamente, desde y en su propio contexto, en un proceso dinámico y flexible, en el verdadero proceso de su formación” (Imbernón, 2011, p. 15).

Además del cambio en la visión de la formación del profesorado, también es un hecho que las funciones y sentido de la labor docente se han ido transformando. En los orígenes del sistema educativo tradicional el maestro era concebido como la figura central del proceso de aprendizaje, pues su rol era de poseedor del conocimiento y la autoridad que lo legitimaba (Tedesco, 2013). En el siglo XXI se ha pasado de una función principalmente instruccional a su reconocimiento como un agente promotor de cambio educativo (UNESCO, 2015; OIE, 2014; UNESCO, 2012), conllevando la necesidad de mejorar distintos aspectos de la FID.

Hoy en día parece claro que hablar de la Formación Docente es hacer alusión a un proceso continuo y articulado, entre: (i) la etapa de experiencia pre-profesional, que todo docente vivencia por el hecho de tener que participar de la educación escolar; (ii) la formación inicial, participando de un programa formativo reglado; (iii) experiencia profesional novel, primeros años de socialización y participación como miembro de las comunidades de práctica formativa, y (iv) la formación continua o propia de un docente experimentado, quien participa de procesos de formación o especialización.

En consecuencia, el proceso para convertirse en profesor empieza mucho antes que el estudiante ingrese a la carrera y la docencia es un aprendizaje continuo, por lo tanto, es un proceso cíclico, que involucra a la persona y las experiencias con las que se vincula activamente. Esto no implica que la FID no tenga un carácter especialmente significativo, ya que es la primera etapa de formación profesional en la que el docente ingresa a un programa formativo reglado impartido por un centro académico especializado, que sienta las bases para que nuevos docentes puedan enfrentarse a la práctica en el aula.

Resalto aquí un primer elemento que me parece importante, *cuando se habla de FID se ha partir de la premisa que quienes pasan por este proceso son personas adultas*, que poseen formas características de aprendizaje y que, por tanto, es un proceso complejo y diverso. En consecuencia, se debiera considerar un segundo elemento: *el aspirante a profesor posee conocimientos y experiencias sobre lo que es ser profesor y estudiante, con todo lo que a ello subyace*<sup>6</sup>.

En el proceso de FID, con frecuencia, se dejan de lado el cuestionamiento de las creencias iniciales de los estudiantes, sus experiencias y concepciones previas. La mayor parte de los futuros profesores acaban el programa de formación sin haber examinado las premisas de sus creencias más fundamentales sobre lo que es la enseñanza, el aprendizaje, la diversidad de estudiantes, la influencia del contexto, etcétera (Pajares, 1993).

Las creencias e imágenes que los futuros docentes traen consigo influyen en la forma como enfrentarán la compleja tarea de enseñanza en el aula, por lo que resulta fundamental reflexionar sobre las experiencias que se han de ofrecer en el proceso de FID para promover su cambio, así como ofrecer estrategias de formación que permitan superar la distancia entre la

---

<sup>6</sup> Esta problemática ha sido objeto de variadas investigaciones y muchos autores han dado cuenta de ello. Destacan autores como Vaillant y Marcelo (2015), Imbernón (2014), Le Fevre (2014), Freire (2007), Marcelo (1992), Pajares (1993), Zeichner (1985), Lortie (1975), entre otros.

teoría y la práctica. “La reflexión no aparece espontáneamente; se provoca, se suscita; se aviva en la inquietud del estudiante” (Vaillant y Marcelo, 2015, p. 42).

Se entiende que la FID es una instancia en que se forman las personas que formarán a otras personas. Por ello, una dimensión que adquiere especial relevancia en este proceso dice relación con la ética y los valores, ya que el profesorado enseña más por lo que ha observado y vivido que por cómo debieran hacerlo (Imbernón, 2014). Freire (1997, p. 17-18) postularía que se trata de una ética inseparable de la práctica; la ética “que se sabe afrontada en la manifestación discriminatoria de raza, género, clase; la mejor manera de luchar por ella es vivirla en nuestra práctica, testimoniarla con energía a los educandos en nuestras relaciones con ellos”. Coincide con esto la propuesta de Morín (2015, p. 65): los docentes “tendrían que practicar y enseñar una ética del diálogo”, entre alumnos, entre los que enseñan y los que son enseñados.

En vista de lo expuesto, y considerando que las perspectivas de formación dan cuenta de un posicionamiento epistemológico sobre la forma en que se construye el saber docente, analizaré brevemente a continuación los siguientes aspectos: las diferentes tendencias que inspiran modelos u orientaciones para el desarrollo de programas de FID, y algunos elementos que caracterizan las estructura y contenidos del currículum de FID.

### **3.2.1. Modelos u orientaciones de Formación Inicial Docente**

El desarrollo teórico sobre la Formación Docente, donde autores como: Salazar (2010), Garrido (2009), Gimeno Sacristán (2008), Altet (2005), Imbernón (2004), Medina (2001), Perrenoud (2001), Marcelo (1994), Paquay (1994), Schön (1992), Zeichner (2010, 1983), Habermas (1982), han analizado las características y diferencias de los procesos de formación del profesorado, revelan la existencia de distintos modelos, perspectivas o paradigmas predominantes que están presentes en los procesos formativos, sean en etapa inicial o permanente.

En términos generales, en el espacio de la FID es posible organizar estos modelos u orientaciones de formación en cuatro grandes grupos: de orientación académica, orientada a la técnica, orientada a la práctica y orientada a la reflexión en la práctica. Así también, creo necesario incluir un quinto grupo, muy presente en la actualidad, cuyo eje central es el desarrollo de competencias. A continuación resumo algunos aspectos esenciales que los caracterizan.

\* **Orientación Académica:**

Desde esta perspectiva la enseñanza es un proceso de transmisión de conocimientos y de la cultura que ha acumulado la sociedad. El docente es especialista en diferentes disciplinas y su formación se vincula estrechamente al dominio y transmisión de las mismas (Gimeno, 2008). Esta orientación superaría los modelos *Tradicional o Artesano* (de Zeichner) o el *Magister o Mago* (de Paquay), que ven la práctica de enseñar como un oficio y que el docente no necesita formación. Esta orientación presenta dos variantes identificadas por los autores: una que se propone formar al docente como un especialista en una o varias ramas del conocimiento académico (*enfoque enciclopédico*), pues su función será poseer y transmitir los conocimientos. Otra más orientada a la comprensión de la estructura epistemológica y conceptual de las disciplinas (*enfoque comprensivo*), es decir, al dominio de las técnicas didácticas para una transmisión más eficaz, activa y significativa de conocimiento.

\* **Orientado a la Técnica:**

Distintos autores coinciden en que los modelos de formación orientados a la técnica –por ejemplo: modelo *Conductista o técnica* (Zeichner, 1983), maestro *Técnico* (Altet, 2005), *Perspectiva Técnica* (Gimeno Sacristan, 2008)– consideran la enseñanza como una ciencia aplicada. El docente es un técnico que cumple una función instrumental: debe aprender conocimientos, desarrollar competencias y actitudes adecuadas a su intervención práctica. Por lo tanto, su formación se basa en aprender las prácticas del maestro experimentado, quien transmite al estudiante los procedimientos y técnicas necesarias (Altet, 2005).

Este tipo de formación puede presentar al menos dos énfasis distintos: (i) en el “entrenamiento”, formando al docente en competencias específicas y observables, concebidas como habilidades para la intervención, su principal propósito es entrenar al docente en técnicas, procedimientos y habilidades que se han demostrado eficaces. (ii) en la “toma de decisiones”, donde se forma al docente en técnicas de intervención en el aula y para decidir cuándo utilizar unas u otras, pero en un marco de conocimientos aportados por la investigación. Se requiere una formación en competencias estratégicas, en formas de pensar apoyadas en principios y procedimientos de intervención (Gimeno Sacristán, 2008). Concuera con la concepción de maestro *ingeniero, especialista en aspectos técnicos*, donde la formación está a cargo de teóricos especialistas del diseño pedagógico o la didáctica (Altet, 2005).

Esta orientación de FID forma a los aspirantes a profesores en competencias y habilidades técnicas que les permita reproducir lo que los expertos han definido como necesario para la

enseñanza, lo que representaría una mirada simplificada de lo pedagógico. Esta racionalidad técnica (Schön, 1992) o instrumental (Habermas, 1982) supone un progreso frente al empirismo del enfoque academicista, aunque conserva elementos de un modelos conductista-técnico (Zeichner, 1983), pues en sí misma presenta la dificultad de establecer relaciones directas entre el comportamiento de los docentes y los resultados académicos de sus alumnos, dejando de lado la influencia del contexto cambiante, incierto y complejo en toda situación de enseñanza.

\* ***Orientada a la Práctica***

Este tipo de formación se orienta hacia los aspectos específicos que configuran de la vida del aula. La formación se basa en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica. Desde un *enfoque tradicional*, la orientación a la práctica concibe la enseñanza como una actividad propia de un artesano, artista o profesional clínico en la que se aprende por un proceso de ensayo-error. El futuro docente se considera un sujeto pasivo (Zeichner, 2010). La práctica es una actividad no reflexiva, intuitiva y rutinaria que se realiza en el mundo privado de aula, donde el docente tiene que desarrollar su sabiduría y creatividad para afrontar las situaciones particulares del aula (Gimeno Sacristán, 2008).

Desde un *enfoque reflexivo sobre la práctica*, al contrario del anterior, implicaría un cuestionamiento de la educación (Lipman, 1998), es decir, analizar lo que hacen los docentes cuando se enfrentan a problemas complejos, para comprender cómo se enfrentan a la práctica, cómo elaboran y modifican rutinas, cómo utilizan técnicas, instrumentos y materiales conocidos, entre otros. La formación integra aportaciones de los practicantes e investigadores, se utilizan conjuntamente teoría y práctica para que el maestro construya las capacidades necesarias de metacognición y análisis de sus propias prácticas (Altet, 2005). El proceso de formación está *Orientado a la indagación o reflexión sobre la práctica*, que observa la necesidad del docente de aprehender de su entorno para deliberar (Zeichner, 1983) y el maestro se concibe como un *profesional, practicante reflexivo* capaz de analizar sus propias prácticas, de resolver problemas e inventar estrategias (Altet, 2005).

Esta orientación tiene sus cuestionamientos en tanto que la reflexión sobre la propia acción es el punto de partida para conocer la realidad de la labor docente, ya que por sí misma nos puede llevar al conocimiento, pero no necesariamente a mejorar la práctica. La enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinados por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles y cargados de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas (Gimeno Sacristán, 2008).

\* ***Orientada a la Reflexión en la Práctica:***

Esta perspectiva agrupa aquellas posiciones que, con matices diferentes, conciben la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que rijan y estén presentes a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se considera al docente como un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como el contexto en el que ésta tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo. (Imbernón, 2014; Lee, 2011; Zeichner, 2010; Poblete, 2009; Shmelker, 2009; Sales, 2006; Besalú, 2004; Sleeter, Torres y Laughlin, 2004; Giroux, 1990; Lipman, 1998; Freire, 2007; 1999; 1997).

Por una parte, en su variante *de crítica y reconstrucción social*, el docente es considerado un intelectual transformador, con claro compromiso político en la formación de ciudadanos en el análisis crítico de la comunidad en que viven. Forma docentes que posean perspectivas críticas sobre las relaciones entre la escuela y las desigualdades sociales y un compromiso moral para contribuir a la corrección de éstas mediante las actividades cotidianas en el aula y en la escuela.

Por otra parte, la orientación *de investigación acción y formación del docente para la comprensión*, la práctica del docente es vista de manera autónoma e intelectual, como un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, en la que el profesor aprende a enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar procesos y no para imponer ni sustituir la comprensión de los estudiantes. La enseñanza es un arte en el que las ideas educativas se experimentan en la práctica de manera reflexiva y creadora.

\* ***Orientado al desarrollo de Competencias***

Esta orientación está eminentemente presente en la FID universitaria en la actualidad. Aquí la discusión es amplia y, además de existir múltiples definiciones, según el enfoque que se adopte su impacto en la estructuración de programas de formación será diferente (Tardif, 2008; Perrenoud, 2004b, 2001). Siguiendo la propuesta de Tardif (2008, p. 3) la competencia es “un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos”, insistiendo en tres aspectos esenciales sobre ellas:

- \* No es un objetivo y no es sinónimo de saber-hacer o de un conocimiento procedimental. Cada competencia está esencialmente ligada a la acción y le otorga un carácter más global.
- \* No constituye una forma de algoritmo memorizado y practicado repetidamente en vista a asegurar la perennidad y la reproducción, sino un saber actuar muy flexible y adaptable a diversos contextos y problemáticas.
- \* La flexibilidad y la adaptabilidad de la competencia justifican plenamente su movilización: todos los recursos disponibles y movilizables no son movilizados en una situación dada, sino solamente aquellos que parecen apropiados en circunstancias precisas. Se trata de una movilización selectiva de recursos

En la FID son conocidos los diez dominios de competencias, señalados por Perrenoud (2004b), que considera prioritarios para la labor docente, pero al mirar el punto en común de las diferentes propuestas curriculares en la actualidad (Vaillant y Marcelo, 2015; Hargreaves y Shirley, 2012; Marchesi, 2006; Perrenoud, 2001; Hargreaves y Fullan, 1998) un programa debiera estar orientado a desarrollar un “mejor desempeño en la coyuntura y para una mejor participación en la reinención de la escuela y los sistemas educativos”; para la enseñanza de calidad, promoviendo la indagación y la mejora continua en la escuela (Vaillant y Marcelo, 2015, p. 47); para desarrollar un compromiso con una escuela democrática, responsable de promover valores que preparen a los alumnos para que sean buenos ciudadanos (Imbernón, 2014)

Por esta razón, las actuales tendencias sobre la FID se sitúan más desde una *Perspectiva Reflexiva* como modelo que guíe el proceso formativo. Si bien este modelo no está consolidado en la FID, en la práctica del aula muchos docentes reflexionan sobre su tarea, el proceso de enseñanza que están llevando a cabo y el aprendizaje de sus estudiantes, y en base a esta reflexión actúa, modifican y/o verifican su labor en el aula. (Imbernón, 2014; Tardif, 2013; Hargreaves y Shirley, 2012; Márquez, 2009).

Cabe tener presente que el desarrollo teórico sobre la construcción sobre el conocimiento docente, en más de 30 años, ha aportado elementos muy importantes. Tardif (2013, p. 40) – basado en los aportes de Schön (1983, 1987), Blacker (1995), Durand (1996), Tardif y Lessard (1999)- los resume en los cuatro siguientes:

- \* *Los conocimientos de los docentes no son saberes teóricos:* son conocimientos arraigados en la acción y experiencia docente, por lo que tributan a una epistemología de la práctica antes que del conocimiento teórico.
- \* *Los conocimientos de los docentes suelen estar determinados por el contexto de las interacciones con los alumnos:* son conocimientos articulados con interacciones humanas y que llevan obligatoriamente las marcas de dichas interacciones.
- \* *Para los docentes, sus conocimientos están fuertemente amarrados a su experiencia de vida laboral:* Esto no significa que los docentes no aprovechen saberes externos que provengan de su formación, la investigación u otras fuentes de conocimientos, sino que esos saberes externos han sido reinterpretados en función de las imposiciones específicas de su actividad laboral.
- \* *Los conocimientos de los docentes están marcados por el contexto socioeducativo e institucional.* Pero este contexto está caracterizado por profundas mutaciones de las bases tradicionales de la enseñanza escolar. Lo que la escuela debe hacer aprender a los niños y cómo debe lograrlo no es solamente una cuestión pedagógica: se trata de una verdadera cuestión cultural y política.

De acuerdo con este autor, los conocimientos de los docentes no son una suma de saberes o de competencias que uno podría describir y encerrar en un libro o un catálogo de competencias. Se trata de saberes integrados a las prácticas docentes cotidianas, las cuales están ampliamente condicionadas por intereses normativos, cuando no éticos y políticos.

En este panorama general, se observa que no existe un único modelo de FID y, en algunos casos, asumir uno implica dejar de lado otros. Cada orientación o perspectiva descrita ofrece una visión de lo que ha de ser la formación del profesorado, pero ninguna ofrece un marco completo para la elaboración de un programa de FID, aunque la perspectiva que se asuma influirá en el carácter y diseño del programa.

### **3.2.2. Estructura de programa de Formación Inicial Docente**

Autores como Vaillant y Marcelo (2015), Imbernón (2014), Cox (2009) y Ávalos, (2002), alertan sobre la importancia de la estructuración y el rol que cumplen los saberes pedagógicos y los saberes disciplinarios especializados en el currículum, considerando cada uno de los niveles educativo reglados existentes. Señalan por ejemplo: que los programas de FID tienen un carácter técnico, disciplinario o pedagógico según el nivel educativo al que se dirija; que la



formación brinda una excesiva fragmentación del conocimiento que se imparte y; tiene una escasa vinculación con la realidad de la escuela.

El amplio debate respecto de este tema en la FID ha generado multitud de propuestas, sobre la forma en que debe estructurarse el currículum y la relación que entre los diferentes componentes pedagógicos y disciplinares sea la adecuada. Aun así, se halla cierto consenso sobre las áreas que debiera cubrir el currículum (Vaillant y Marcelo, 2015; Medina Moya, 2001): Conseguir un resultado o finalidad formativa; Transmitir conceptos y teorías y desarrollar destrezas, habilidades o desempeños; Vehicular los contenidos o saberes a través de determinadas actividades formativas; Evidenciar los cambios obtenidos respecto de la finalidad propuesta.

La primera de las áreas resulta fundamental, pues da cuenta de la necesidad de establecer metas, de modo que se conozca el docente que se está formando y para qué contexto, por lo que orientará todas las áreas siguientes. De tal manera, los currículum de FID tienden a presentar características comunes en estructuras, aunque pueden diferenciarse sustancialmente dependiendo del modelo de profesor sobre el cual se funda la propuesta formativa.

En relación a la segunda temática, diferentes estudios han analizado programas de FID con el propósito de identificar componentes y/o tipos de contenido más idóneos y pertinentes para responder a las necesidades de formación. Por ejemplo:

- \* Perrenoud (2001) propone que cualquier programa de formación de profesorado debe abarcar tres elementos básicos: Una formación general que incluya aspectos psicopedagógicos; una formación especializada relacionada con el área o la etapa en la que el docente va a desempeñar su labor y; una formación práctica que conecte con la realidad de los centros educativos.
- \* Murillo (2006), en Latinoamérica, identifica una serie de criterios que son de aplicación a los planes de FID innovadores: Formación basada en el desarrollo de competencias como elemento superador de los contenidos; interrelación teórica-práctica en la FID; presencia de prácticas profesionales de distribución temporal en el plan de estudios; prácticum en contextos diversos; prácticas de calidad y; desarrollo de la investigación.
- \* Vaillant y Marcelo (2015, p. 52-53) elaboran una propuesta a partir de los conocimientos que deben poseer los docentes para que la enseñanza sea de calidad, que contiene cuatro tipos de conocimientos fundamentales: *Conocimiento de la*

*materia que se enseña* (conocimiento sustantivo y conocimiento sintáctico), *Conocimiento psicopedagógico*, *Conocimiento didáctico* y *Conocimiento de dónde y a quien se enseña*.

- \* Imbernón (2014, p. 66) propone que el currículum debería incidir en aspectos que no faciliten la fragmentación profesional, contemplando: el conocimiento pedagógico general y el conocimiento didáctico específico, permitiendo “construir un marco conceptual, crítico y explicativo amplio de referencia de las diversas disciplinas articuladas en diferentes propuestas curriculares mediante situaciones problemáticas multidisciplinares”; que facilite al profesorado en formación “seleccionar y organizar contenidos y actividades globalizadoras e interdisciplinares integrando los diversos conceptos de forma reflexiva”. Comprendiendo los diversos contextos donde ejercerá la profesión, realizando esas tareas con colegas desarrollando capacidades relacionales y de intercambio, y no de recetas didácticas.

Para el caso chileno<sup>7</sup>, el currículum debe articularse en torno a cuatro grandes áreas temáticas de contenido para la formación, “sin perjuicio de la flexibilidad e integración curricular que determine cada Unidad” (CNA, 2009, p. 7):

- 1) *Formación General*. Aborda la formación personal y conocimiento de las bases sociales de la educación y la profesión docente: factores sociales y culturales que afectan los procesos educativos, el aula y la escuela como formas de organización social; el sistema educacional, su forma de operar, problemas, demandas, dimensiones históricas; y las actitudes y disposiciones requeridas del profesional de la educación: ética relación profesional entre pares y responsabilidad por los educandos.
- 2) *Formación en la Especialidad*. Aborda contenidos relevantes para el nivel de la carrera y las asignaturas y actividades curriculares que permiten a los estudiantes de pedagogía, apropiarse de los conocimientos y las habilidades necesarias para adquirir nuevos conocimientos, con el fin de enseñar eficientemente los contenidos.
- 3) *Formación Profesional*. Incluye el conocimiento de las personas a quienes se va a educar; conocimiento del proceso de enseñanza; conocimiento de aspectos instrumentales para la docencia.
- 4) *Formación Práctica*. Actividades relacionadas con el aprendizaje de la docencia y la reflexión sobre este aprendizaje, organizadas en forma progresiva a través de la

---

<sup>7</sup> En Chile no se cuenta con una entidad o mecanismos regulatorios para el diseño de programas de FID. Las Universidades poseen la autonomía de organizar y establecer la oferta de programas formativos, así como de elaborar y proponer los planes de estudio para la obtención del título de profesor (Ávalos, 2009).

formación docente. Las experiencias prácticas deben incluir actividades en terreno, contar con la participación de los principales responsables de las áreas de formación (disciplina y profesional) e involucrar asociaciones con escuelas y profesores mentores en ella.

Se observa que uno de los centros de interés en las propuestas del currículum de FID está en la formación en la práctica, como medio para aproximar al futuro profesor al conocimiento del contexto educativo y su realidad profesional. Aun siendo así, como se ha evidenciado en variados estudios, la FID recibida, a menudo no responde a los intereses y necesidades que los futuros docentes observan en la práctica (Vaillant y Marcelo, 2015; Zapata, 2014) o tienen escaso vínculo con las condiciones reales del ejercicio de la docencia (OREALC/UNESCO, 2012; Ávalos, 2009; Vaillant, 2005; Jordán, 2004). Por lo que, a pesar de la valoración positiva que tienen las Prácticas, se puede observar que la sola introducción de ella no es garantía de mejora. Kagan (1992, p. 148-150, citado en Bretones, 2003, p. 33) ya distinguía un factor importante que puede obstaculizar el vínculo entre la formación universitaria y la escuela, en la experiencia práctica:

...la persistencia de los formadores de la universidad de no proporcionar conocimiento procedimental a los aspirantes, que se ven empujados a obtenerlo del profesor cooperante en el centro de prácticas, podría ser la causa de la separación entre la universidad y la escuela, o de la inutilidad del conocimiento abstracto que en ella se da. (Kagan, 1992, p. 148-150)

Vaillant y Marcelo (2015, p. 55-56) advierten de la existencia de factores que intervienen en las Prácticas que presentan ciertas limitaciones o lagunas que se han de tener presente en la FID, como:

- \* Para los futuros profesores, la profesión docente en su vertiente práctica les resulta familiar. Lo que les lleva a creer incluso que podrían realizarla sin necesidad de una formación complementaria.
- \* Los estudiantes perciben que la formación tiene poco que ver con los conocimientos y prácticas profesionales. Cuando se incorporan a la actividad académica, comienzan a desechar la necesidad de ciertos conocimientos que fundamentan el trabajo práctico, por creerlos menos importantes.
- \* Se espera que las prácticas contribuyan a la formación profesional y que las escuelas en que se realizan sean contextos de aprendizaje guiado. Pero muchas escuelas no están siempre en condiciones de asumir esta tarea.

Reconociendo este hecho, y considerando la docencia como una profesión práctica reflexiva (Perrenoud, 2004, Kagan, 1992), un foco de interés en la FID ha sido desarrollar este aspecto

en los futuros docentes y, en las últimas décadas, en los docentes universitarios (Imbernón, 2014), como aspecto esencial para ayudar a mejorar la práctica de enseñanza asumiendo como auténticos protagonistas a los propios aspirantes a profesores y docentes.

En síntesis, en el marco de las exigencias y desafíos de la FID en la actualidad, las principales conclusiones que se desprenden de las distintas propuestas, son:

- \* la necesidad de centrar los procesos de formación en el estudiante (tanto sus características individuales como socioculturales),
- \* profundizar y ampliar la presencia en el currículum de los contenidos profesionales y pedagógicos, pero sin que esto vaya en detrimento de los imprescindibles contenidos disciplinares,
- \* que el currículum de FID debe dotar de herramientas a los futuros profesores/as competencias profesionales para seguir aprendiendo a lo largo de toda su carrera, para lo cual es necesario prestar atención al aprendizaje de la práctica y
- \* el currículum de un programa ha de tener en cuenta tanto las finalidades más generales como el plan de estudios de la carrera, que preferentemente debiera basarse en formar al futuro docente en la reflexión y la adaptación a los distintos contextos educativos.

Como he insistido a lo largo del capítulo, el modelo de profesor que se espera como deseable influirá en los conocimientos que se seleccionen como adecuados para la FID y las actividades formativas que se empleen para vehicularlos. En base a estas consideraciones se estructurará el currículum y los contenidos que se incluyan en la formación, la metodología de trabajo que se siga y los criterios de evaluación que se tengan en cuenta. En este contexto ¿qué lugar ocupa la diversidad cultural en el proceso formativo?

#### **4. INVESTIGACIÓN SOBRE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN DIVERSIDAD CULTURAL**

##### **4.1. ¿Qué se ha documentado sobre la FID en diversidad cultural?**

De acuerdo con lo declarado en el informe *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge*, del Centre for Educational Research and Innovation (CERI-OECD, 2010, p. 13), la diversidad es una oportunidad para los educadores y la sociedad en general y deben hacerse esfuerzos para aprovechar este recurso tan valioso. “This approach contrasts with the view that diversity is a problem that needs to be avoided, or, if this is not possible, “solved”. En este

sentido, la preocupación por el fenómeno de la diversidad cultural en la FID es vista como una necesidad de reconocer la realidad social y cultural presente en las instituciones educativas.

El profesorado deberá asumir nuevos retos, como aprender a trabajar con un público cada vez más heterogéneo y enseñar a las futuras generaciones la complejidad de ser ciudadano, que se respeta a sí mismo, a los demás y a su entorno (UNESCO, 2015; Vaillant y Marcelo, 2015; OIE, 2014; Imbernón, 2014; Hargreaves y Shirley, 2012). Como alerta Imbernón (2014):

El siglo XXI configura una nueva forma de ser maestro, puesto que tiene que participar activa y críticamente en su contexto y transmitir a los futuros ciudadanos y ciudadanas unos valores y unas formas de comportamiento democrático, igualitario; respetuoso de la diversidad cultural y social, del medio ambiente, etc. Y eso cuesta más que antes (Imbernón, 2014, p. 52).

Esta realidad supone dar cabida y sentido a los discursos culturales presentes en las aulas, aceptando que ellos son experiencias legítimas desde las que se puede construir conocimiento y es también una oportunidad para el profesorado –al relacionarse con la diversidad de sus alumnos y familias– pueden acceder a un nivel que enriquece su práctica cotidiana, aprendiendo de y con la diferencia.

Adquiere especial importancia aquí uno de los principios del educador señalado por Freire (1997, p. 24), pues sostiene que “quien está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convence definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción”. El profesorado ha de ser capaz de reflexionar sobre su praxis, favoreciendo la construcción de nuevos saberes desde su compromiso ético-político con la educación y el modelo de sociedad que se está construyendo.

Con el interés de profundizar en la FID en el campo de la diversidad cultural, presentaré panorama general de lo que se ha documentado, considerando tres ámbitos de referencia: (i) características de los actores de la FID frente a la diversidad cultural, en base a investigaciones en FID (ii) modelos o tendencias de formación en diversidad cultural propuestas para la FID y (iii) experiencias de FID en torno a la diversidad cultural, que reflejan situaciones y uso de determinadas estrategias que han presentado una mejora de la formación.

#### **4.1.1. La investigación en FID ante la diversidad cultural.**

La investigación educativa sobre la FID en diversidad es bastante reciente, se trata de un campo joven –predominando un enfoque cuantitativo de la investigación (Paz, 2014; OREALC/UNESCO 2012; Zapata, 2011; CERI-OECD, 2010; Council of Europe, 2008)- en el que destacan, principalmente, estudios sobre conocimientos, creencias y actitudes que poseen los

futuros profesores entorno a la diversidad cultural. También se haya referencias sobre las habilidades o competencias que debe desarrollar en la FID para atender a la diversidad cultural y, en menor medida, el análisis de programas de formación en diversidad cultural. A continuación describiré un panorama general de lo que en relación a cada una de estas vertientes se ha documentado.

Sobre **la primera vertiente**, los estudios evidencian que muchos estudiantes entran a la FID con una comprensión limitada de lo implican las nociones relativas a la diversidad cultural, la inclusión o la educación multicultural (Bhopal y Rhamie, 2014; Acquah y Commins, 2013; López e Hinojosa, 2012; Zapata, 2011; Aranda, 2011; Shultz, Neyhart, y Reck, 1996; Barry y Lechner, 1995). La incompreensión de estas nociones muchas veces no les permite visualizar la discriminación y el racismo en el aula (Bhopal y Rhamie, 2014; Acquah y Commins, 2013; Aranda, 2011; Sleeter, 2010; 2001).

Por ejemplo, los resultados de un estudio sobre las creencias iniciales de los estudiantes de pedagogía en relación con la población gitana, realizado por Pecek, Macura-Milovanovic y Vujisic-Živkovic (2014) en Eslovenia y Serbia, sugieren que la mayoría de los estudiantes están a favor de la escolarización de los alumnos romaníes en las escuelas regulares; Sin embargo, la mayoría de ellos no les gustaría tenerles en sus clases. Si bien hay gran conciencia en los estudiantes sobre la discriminación contra los alumnos romaníes en las escuelas, no están dispuestos a participar en las interacciones más estrechas con las familias gitanas.

Otras investigaciones también han documentado que profesores en formación –en una posición de cultura dominante- tienden a una visión ingenua de la realidad, por ejemplo, estudios en Estados Unidos señalan que los profesores en pre-servicio creen que el racismo y el sexismo no existen en la sociedad o que su sociedad es justa para todos (Ahlquist 1991; Carpenter, 2000; Causey, Thomas y Armento 2000, citados en Acquah y Commins, 2013). Un estudio situado en España indica que los maestros en formación no creen que el actual sistema de evaluación perjudique al alumnado culturalmente diverso (López e Hinojosa, 2012, p. 214).

Peggy McIntosh (1989, citada en Gallavan, 2005, p. 36) afirmaría que las personas nacidas en privilegio no han sido educadas para reconocer sus propios privilegios y, de ser reconocido, niegan las ventajas resultantes. Por ello, como lo señalara en el capítulo anterior, se ha de tener presente que los estudiantes han sido socializados, a lo largo de su escolarización y experiencias familiares y personales, en “unos” valores culturales, en “un” conocimiento de la historia, en “unas” costumbres, etcétera, que pueden no ser apropiadas para la enseñanza en una situación diversa culturalmente (Besalú, 2011; Zapata, 2011; Zeichner, 2010).

La investigación en torno a las actitudes de los estudiantes en formación hacia la diversidad cultural da cuenta también de una realidad compleja. Por un lado, estudios en varios países muestran que en general los estudiantes manifiestan una actitud positiva hacia la diversidad cultural (López e Hinojosa, 2012; Zapata, 2011; CERI, 2010; Clarke y Drudy, 2006) a la multiculturalidad (Acquah y Commins, 2013; Carrillo, 2012; Navas y Sanchez 2010) o a la inclusión educativa (Pecek, et al., 2014) y, en general, esta percepción favorable aumentaría cuando ha asistido un curso o alguna modalidad explícita de formación en torno a la diversidad cultural (Ahsan, Deppeler y Sharma, 2013; Acquah y Commins, 2013; Zapata, 2011; CERI, 2010; Evans y Warling, 2006). Por otro lado, estudios dan cuenta que, a pesar de la apertura, sensibilidad y su preparación en diversidad cultural, en mayor o menor grado, no siempre les dispone a atenderla (Pecek, et al., 2014) y, en el mejor de los casos, no se sienten preparados para ello (Maged, 2014; Zapata, 2011; CERI-OECD, 2010). Navas y Sanchez (2010, p. 59) en Chile, indicaban que un grupo de estudiantes manifestó un *prejuicio sutil o encubierto* hacia la multiculturalidad derivada de la inmigración, lo que no se ha de perder de vista.

Si bien algunos investigadores sugieren que realizar cursos sobre multiculturalidad produciría cambios en los sistemas de creencias y actitudes previas (Ahsan, et al., 2013; Evans y Warling, 2006; Grant y Secada 1990), otras investigaciones señalan que sólo tomar un curso sobre diversidad cultural o multiculturalidad no siempre resulta en un cambio de ellas (Maged, 2014; Acquah y Commins, 2013; Carrillo, 2012; Sallán, 2012), ya que el cambio en el sistema de creencias del profesorado en general es algo difícil de transformar (Vaillant y Marcelo, 2015, Imbernón, 2014; Bullough, 2000; Marcelo, 1994; Pajares, 1998). Para Muñoz Sedano (2005), los conocimientos y actitudes que los programas de formación pretenden transmitir a los estudiantes tienen escasas probabilidades de ser incorporadas en el repertorio cognitivo y conductual del futuro profesor; y esto, frecuentemente, porque las prácticas –durante el período de formación– confirman sus concepciones y creencias iniciales al lado de los profesores de los centros escolares, que mayoritariamente no están preparados para una educación que atienda la diversidad cultural.

Sobre la **segunda vertiente**, los resultados de numerosos estudios indican que los profesores en formación entran aulas culturalmente, racial y étnicamente incompetentes (Acquah y Commins, 2013) o no desarrollan las competencias necesarias para la educación inclusiva (Vaillant, 2011) o la educación multicultural (Maged, 2014). Por este motivo, las conclusiones de los estudios se orientan al desarrollo de distintas habilidades y/o competencias, de las cuales se puede encontrar una multiplicidad de propuestas para desarrollar en la FID en relación a la diversidad cultural, entre ellas: la comprensión de la diversidad cultural (Díaz-Rico,

2000); la capacidad para el trabajo en equipos colaborativos (Imbernón, 2014); la capacidad de investigar y reflexionar sobre la práctica consciente de las facetas sociales y morales de su profesión (Sales, 2006); el dominio de estrategias para la inclusión de todo el alumnado (Durán y Giné, 2011); la competencia cultural (Maged, 2014); las competencias para atender la diversidad cultural de los estudiantes y sus familias (Zapata, 2011); la creación de ambientes positivos en el aula que faciliten el aprendizaje autónomo (López, 1997); la tolerancia y la aceptación de las diferencias (Pecek, et al., 2014)

Según se desprende de las investigaciones, el futuro profesorado debería aprender a reconocer, respetar y valorar la heterogeneidad, la diversidad cultural o la multiculturalidad, para promover justicia social, igualdad educativa o cohesión social, (Maged, 2014; Paz, 2014; Grant y Gibson, 2011; Zapata, 2011; Sleeter, 2010; Sales, 2006; Aguado, 1999; Ryan, 1999). Donde comprender la complejidad del hecho multicultural y su incidencia en educación, adquirir una mayor sensibilidad para comprender y percibir la diversidad cultural como una dimensión enriquecedora, y no desde la asimilación o como un déficit, desplegando actitudes favorables a ella, desde un sentido crítico que tiene en cuenta el contexto socio-económico-político y las lógicas de poder subyacentes, son una constante.

Sobre la **tercera vertiente**, de acuerdo con Acquah y Commins (2013) los estudios sobre alcance o eficacia de programas de formación a nivel internacionales son más bien escasos. Aunque poco a poco comienzan a realizarse, predominan los estudios descriptivos cuantitativos, de tipo encuesta (Paz, 2014) en algunos casos desde perspectivas cualitativas. Ejemplo de esto, es el trabajo desarrollado por Maged (2014), en Nueva Zelanda, *Teacher Education for Cultural Diversity*, que desde un estudio de caso en la Curtin University exploró en cómo se preparan los maestros en pre-servicio para atender las diversas culturas en el aula. La investigación de Acquah y Commins (2013), *“Pre-service teachers’ beliefs and knowledge about multiculturalism”* en Finlandia, donde examinaron la eficacia de un curso de educación multicultural desde un enfoque mixto de la investigación. El estudio de Gallavan (2005), *“Helping teachers unpack their ‘invisible knapsacks’”*, en Estados Unidos, donde se analizó el impacto de estrategias de auto-reflexión en estudiantes en pre-servicio.

Dentro de esta vertiente, es posible encontrar trabajos que dan cuenta de distintas iniciativas que se desarrollan a nivel universitario en la FID en torno a la diversidad cultural o multiculturalidad, por ejemplo, Maged (s.f.)<sup>8</sup>, en su ponencia *The Culturally Diverse Classroom:*

---

<sup>8</sup>Ponencia publicada en la web de la Curtin University. Disponible en: [http://hgsconference.curtin.edu.au/local/pdf/Maged\\_Shireen.pdf](http://hgsconference.curtin.edu.au/local/pdf/Maged_Shireen.pdf)



*Challenges for Teacher Education* recoge muchas de estas experiencias –con variadas modalidades- que han sido realizadas en Estados Unidos. Así mismo, el texto coordinado por Murillo (2006) *Modelos innovadores en la Formación inicial docente*, de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO) recoge una serie de estudios de casos en América Latina y Europa, que dan cuenta de innovaciones en FID en materia de diversidad cultural.

De lo expuesto hasta aquí, se observa que las condiciones que interfieren en las percepciones y disposiciones de los estudiantes hacia la diversidad cultural están vinculadas con los conocimientos previos y creencias que, si no se transforman, difícilmente se pueden cambiar las actitudes hacia ella. Se ha planteado que la sola inclusión de un curso de formación no bastaría para producir esos cambios, por lo tanto, de acuerdo con autores que han estudiado el tema (Zapata, 2011; Besalú, 2011, 2004; Sleeter, 2010; Schmelkes, 2009a; Essomba, 2006, 1999; Jordán, 1999, 2004; López, 1997), la FID ha de considerar la presencia de tres dimensiones en el proceso formativo que se interrelacionan e influyen mutuamente: dimensión cognitiva, dimensión técnica-pedagógica y afectiva-actitudinal. No obstante, la incorporación de estas tres dimensiones son favorecedoras si se articulan en torno a estrategias que permitan una toma de conciencia crítica de la realidad.

La experiencia, reflexión y auto-reflexión son aspectos claves a considerar en la FID en diversidad cultural, para facilitar el verse a sí mismos dentro de una sociedad culturalmente diversa, principalmente, para aquellos que no reconocen la existencia de diversidad cultural en cualquiera de los niveles educativos. De igual manera, es importante que los futuros profesores no sólo asimilen aquellos conceptos y nociones que giran en torno a la educación en una sociedad culturalmente diversa, si no que los hagan suyos, es decir, lo que realmente importa es llegar a ser conscientes de los propios valores y de cómo estos influyen en la percepción de los valores de las otras personas.

Finalmente, un **campo emergente** de interés en la investigación sobre la FID en diversidad cultural es la formación de formadores. Estudios recientes sugieren: que los significados que atribuyen a la diversidad cultural presentan similares características a las de los estudiantes (Zapata, 2014); que presentan dificultades para la asistencia práctica que los estudiantes requieren para aumentar su comprensión de la diversidad y tratar con el racismo en el aula (Bhopal y Rhamie, 2014; Maged, 2014).

Entre los expertos predomina la alusión sobre el importante rol que los formadores de profesores cumplen ante una FID de calidad, que debe abordar la diversidad cultural y la

educación inclusiva, lo cual no es una tarea fácil (Bhopal y Rhamie, 2014; Maged, 2014; Zapata, 2014; CERI-OECD, 2010; Milner, 2010; Sales, 2006). Llama la atención que, aun siendo considerado un actor importante en la formación de estudiantes de pedagogía, se conoce muy poco sobre la propia formación y preparación de estos docentes (Burns y Shadoian-Gersing, 2010, p. 33).

El estudio de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (EADSNE) (2011, pp. 70-71), señala algunas necesidades formativas de los formadores de docentes para la educación inclusiva, como: desarrollar esta relación “simbiótica” entre ser investigador y profesional para la mejora de la formación docente (Cochran-Smith, 2005); aprender a adaptarse al trabajo con alumnado adulto (Swennen y Van der Klink, 2009); entender su nuevo papel en la formación en ES, así como el trabajo con los centros educativos y participar en investigación (Boyd et al., 2007), considerando que los formadores de docentes no han experimentado “formas de aprendizaje innovadores necesarias para romper con los supuestos más conservadores que subyacen en muchos programas de formación de docentes”, lo que hace necesaria la formación en cuestiones como el racismo, la diversidad y la justicia social en educación (Cochran-Smith, 2004).

En su experiencia en FID, Sales (2006, p. 206) plantea lo importante que es la coherencia en la enseñanza universitaria, es decir, transformar su forma de enseñanza para exigirle al futuro profesorado esa transformación. Para darle coherencia a la acción formativa se ha de introducir en el aula una metodología de carácter eminentemente práctico que desarrolla una serie de actitudes, valores y habilidades en la propia interacción del aula.

Lo expuesto sobre la formación de formadores y los cambios en la enseñanza universitaria, se corresponde con lo que planteara Imbernón, (2000):

En una nueva forma de transmitir y compartir el conocimiento académico se ve, cada vez más, que la formación inicial y permanente del profesorado universitario es necesaria e imprescindible en una Universidad que pretende mirar hacia el futuro con una nueva forma de enseñar. Una nueva Universidad que supere los viejos esquemas y las antiguas ideologías académicas sobre la docencia predominantes desde hace ya siglos, y que hoy día están mayoritariamente obsoletas. (Imbernón, 2000, p. 41)

El autor además plantea una primera pregunta a responder, para profundizar en la necesaria reflexión sobre la formación de los formadores: “¿cuál es la parte sustantiva de la profesión universitaria: la investigación, la docencia, la gestión, todas ellas? (Ob. cit. p. 41)”. Como señalara en el capítulo anterior, los diferentes desafíos y demandas a la Universidad afecta a

todos sus actores implicados, principalmente, a la función docente universitaria, lo que de una u otra forma, afecta los procesos de FID.

#### **4.1.2. Modelos o tendencias de FID en el campo de la diversidad cultural.**

Como se ha podido apreciar anteriormente, la FID puede ser asumida desde diversos enfoques, modelos u orientaciones que ponen énfasis en distintas dimensiones. No obstante, según la literatura consultada, existe consenso en el supuesto que al concebir la diversidad cultural como un valor intrínseco de la educación, es necesario concebir la FID de una manera distinta a lo que tradicionalmente se ha venido desarrollando.

Las distintas propuestas de cómo debiera ser la FID en el ámbito de la diversidad cultural, multiculturalidad o interculturalidad –según especialistas en la temática y en base a estudios o análisis de la mismas en distintos contextos (Maged, 2014; Zapata, 2014; Durán y Giné, 2011; Burns y Shadoian-Gersing, 2010; Sleeter, 2010; Zeichner, 2010; Pugach y Blanton 2009; Torres, 2009; Aguado, Jaurena y Benito, 2008; Sales 2006; Besalú 2004; Parrilla, 2003; López, 1997; Banks, 1991)- concuerdan en que esta formación no estriba tanto en determinar el tipo de contenidos y metodologías que el futuro profesorado debiera dominar, como en el modelo de formación a seguir para conseguir modificar los comportamientos, actitudes y su percepción de la realidad. En consecuencia, el enfoque de FID más congruente con estos supuestos sería el de *Orientada a la Reflexión en la Práctica*, que ve al profesor como un intelectual transformador, comprometido socialmente con la enseñanza, el desarrollo de la mentalidad crítica de sus estudiantes y la transformación de la sociedad.

Pero la existencia de este consenso teórico no supone menor complejidad para abordar la FID en diversidad cultural en la práctica, teniendo en cuenta la multiplicidad de facetas que involucra la FID en este ámbito, como: los componentes del currículum, la distribución de los contenidos, las metodologías o tipos de formación, las estrategias, entre otras, que están en relación con el Diseño de un programa de FID que considere la Diversidad Cultural. Algunos ejemplos que grafican el análisis en este ámbito se presentan a continuación.

En relación a los **componentes del currículum** de la FID en diversidad, por ejemplo, desde la educación multicultural Banks (1991) propuso cinco elementos clave: (1) incorporación de contenidos en el plan de estudios sobre la raza, la etnia y los grupos culturales minoritarios; (2) aumento de experiencias culturales para reducir los prejuicios y estereotipos; (3) desarrollo de una pedagogía para la equidad, es decir, el uso de estrategias de enseñanza apropiadas mediante el reconocimiento de las diversas formas de aprender y saber; (4) comprensión de

cómo los diferentes marcos culturales de referencia han influido en la construcción del conocimiento; y (5) examen de la cultura de la escuela para fomentar la igualdad y empoderamiento.

Por su parte, Besalú (2004) proponía que, desde un enfoque crítico de la FID en educación intercultural, los programas debieran contemplar tres bloques igualmente importantes: (a) La adquisición de un bagaje cultural amplio y sólido, de clara orientación política. (b) El desarrollo de las capacidades de reflexión crítica sobre la práctica (c) La práctica de las actitudes que definen al intelectual transformador: la actitud crítica, la investigación y mejora de las propias prácticas, el compromiso ético y político con la educación, con todos los alumnos y con la sociedad, y el trabajo cooperativo.

En relación a la **distribución u organización de estos contenidos**, Pugach y Blanton (2009) identificaron que los planes asumidos para la FID en diversidad se resumen en dos grandes opciones: (a) *los genéricos o discretos*, que incluyen la opción de cursar módulos o asignaturas específicas sobre la atención a la diversidad e inclusión; (b) *los fusionados o integrados*, en los que la temática de la diversidad y la inclusión se contempla como eje transversal. Sin embargo, no existe consenso sobre la conveniencia de una u otra opción.

Sobre la primera, autores que sugieren que es una instancia que permite asegurar unos contenidos específicos y estrategias para desarrollar en los futuros docentes conocimientos, actitudes y habilidades que les facilite desempeñar su futura labor, desde una pedagogía crítica en contextos multiculturales (Besalú, 2004), así como favorecer el aumento en la toma de conciencia y conocimiento de los estudiantes sobre esta temática, siempre que esté mediado por un proceso de auto-reflexión (Acquah y Commins, 2013).

No obstante, la evidencia empírica muestra que no siempre la inclusión de un curso o asignatura tiene los frutos esperados. Por este motivo, hay autores que manifiestan más cercanos a la segunda opción, es decir, proponen un enfoque transversal que dé sentido al programa de FID (Aguado, Jaurena y Benito, 2008) o sugieren que un modelo fusionado permitiría que todos los formadores de profesores, desde sus respectivas materias, adquirieran la obligación de fomentar el desarrollo de competencias en sus estudiantes para asumir la responsabilidad de educar en y para la diversidad y la inclusión (Lee, 2011; Sleeter, 2010; Pugach y Blanton, 2009). Burns y Shadoian-Gersing (2010, p. 30) incluso van más allá y destacan la necesidad de abordar la diversidad en los programas de formación docente de forma holística y sistémica, que articule la FID y la formación permanente.

Una fórmula de formación del profesorado que iría en la dirección de lo que Burns y Shadoian-Gersing (2010) plantean, se puede extraer del análisis sobre los resultados de las actividades relevantes de SIRIUS 2012-14, realizada por Severiens (2014). La autora sugiere tres estrategias de formación del profesorado para el éxito académico de todos los estudiantes en un contexto de inmigración: (1) formación de comunidades profesionales de aprendizaje centrado en la diversidad, (2) formar redes de expertos en diversidad, en escuelas y centros especializados, y (3) desarrollar programas de formación docente dedicados a la diversidad. Si se analizan en conjunto, estas estrategias ponen a la diversidad como centro de la formación de todo el profesorado, resaltando la necesidad de convertirse en expertos en el tema, con la capacidad de lograr desarrollar el máximo potencial de todos sus estudiantes.

Al situar la problemática en el **tipo de formación**, Maged (2014) y Acquah y Commins (2013) coinciden en que gran parte de la oferta formativa es de tipo *deductiva* y diseñada por expertos sin partir de las necesidades o intereses de los destinatarios. La formación suele ser demasiado teórica o, por el contrario, muy técnica, dejando sin explorar la dimensión afectiva-actitudinal y la reflexión crítica sobre la práctica que subyace a la educación multicultural. Por ello, recomiendan que los programas de FID en educación multicultural presten más atención a cómo enseñar estos cursos, cómo organizarlos de forma interactiva para fomentar perspectivas sociales críticas al tiempo que proporciona oportunidades para experiencias de campo y la reflexión sobre todos los aspectos del curso.

Para Acquah y Commins (2013) lo anterior tiene implicancias variadas en la FID, como: la importancia de tratar las cuestiones de poder, privilegio y diferencia; el énfasis que se hace de la auto-reflexión, el diálogo y la acción, en lugar de simplemente participar del estudio teórico del tema; considerar las nociones de poder y privilegio en relación con las propias vidas de los estudiantes; la toma de conciencia de que el trabajo de la educación multicultural es un trabajo que todos y cada maestro y profesores miembros debe entablar.

En esta misma línea, Ragoonaden, Awneet y Baxan (2015, p. 2, citando a Gay, 2002) sostienen que formar a un pedagogo sensible culturalmente no es sólo enseñarle a relacionar técnicas de instrucción y/o adaptarlas para integrar rasgos o costumbres de grupos culturales específicos, sino de ir adquiriendo una mentalidad que busca conscientemente promover la diversidad en la experiencia de aprendizaje (Sleeter, 2010). Por lo tanto, un programa de FID tiene como desafío último preparar profesionales reflexivos con la comprensión de la diversidad y dotar de una pedagogía culturalmente relevante que se pueda conectar,

comprometerse y practicar una ética de la atención con heterogénea los estudiantes y sus familias.

Lo señalado no quiere quitar importancia a la planificación o a los aspectos técnicos de la enseñanza. De hecho, la FID necesariamente ha de considerar la planificación curricular y su desarrollo reflexivo en para ofrecer oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes. No obstante, la discusión tiende a trasladarse en si los formadores de docentes tienen el conocimiento y las habilidades para planificar y desarrollar programas de estudio significativos. (Milner y Blake, 2010, p. 167)

Como sugiere Imbernón (2014, p. 79), “aceptar la multiculturalidad implica facilitar la flexibilidad curricular, cambiar la cultura de la institución y las estructuras educativas”, por lo tanto, sería importante atender a las necesidades de formación, a los conocimientos y práctica de estudiantes y formadores de profesores para poder producir los cambios en esta materia, desde la participación, la reflexión y el diálogo sobre ellas mismas. Esto supone un desafío mayor, pues, para pensar en reformas, debemos reformar nuestro pensar (Morín, 2003), y la institución universitaria en la FID tendrá que asumirlo como una prioridad.

No cabe duda que cualesquiera sean las estrategias asumidas para el diseño de la FID en el ámbito de la Diversidad Cultural, teniendo en cuenta lo propuesto por Severiens (2014, p. 5), presupone una toma de conciencia y acción socio-política entre los maestros, líderes escolares y legisladores, que considere el contexto de desigualdad en que se encuentran los estudiantes según sus orígenes étnicos/culturales.

Lamentablemente, son escasas las evaluaciones empíricas a programas o cursos desarrollados para ayudar a los futuros maestros a hacer frente a los retos de diversidad cultural en las aulas, pero esto no impide considerar los aportes teóricos para identificar temas y cuestiones que son importantes en este campo.

Como se ha planteado, existen diversos modelos u orientaciones de FID que representan formas distintas de concebir la función docente y, por lo tanto, el lugar que ocupa la diversidad cultural en la formación. La discusión en torno al modelo adecuado para la FID en el campo de la diversidad cultural no es un obstáculo para el desarrollo de la misma, al contrario, a mi juicio es el ejercicio mismo de reconocimiento y valoración de la diversidad cultural en el debate. Esta disposición de diálogo reflexivo permitirá potenciar la FID y avanzar hacia propuestas más acordes con las necesidades socioculturales de los contextos en que los futuros docentes se han de desempeñar profesionalmente.

#### 4.1.3. Aproximación a experiencias de FID en torno a la diversidad cultural

En los trabajos empíricos y teóricos sobre la FID en torno a la diversidad cultural se han propuesto una amplia variedad de estrategias metodológicas consideradas como más pertinentes para la formar en esta materia (Tabla 1).

FOCO DE ATENCIÓN	ESTRATEGIAS
<b>Realidad sociocultural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Cuestionar los discursos racistas, los estereotipos y prejuicios presentes en los medios de comunicación.</li> <li>* Proporcionar medios explícitos a través de los cuales los estudiantes puedan prepararse para reconocer e identificar el racismo y exclusión sistémica.</li> <li>* Plantear a los estudiantes perspectivas distintas a las que poseen en general.</li> </ul>
<b>Realidad educativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Reflexionar sobre la práctica ajena, acercándolos a ejemplos auténticos de la realidad educativa.</li> <li>* Cuestionar los datos estadísticos del sistema educativo formal propio.</li> <li>* Conocer sobre sistemas educativos formales de distintos países.</li> <li>* Exponer a los estudiantes al conocimiento y reflexión sobre experiencias y luchas personales de éxito de personas pertenecientes a grupos culturales diferentes.</li> <li>* Participar conscientemente en situaciones donde esté presente la variedad socio-cultural y económica y explorar la complejidad de la diversidad en la educación</li> </ul>
<b>Experiencia personal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Reflexionar sobre el posicionamiento de los estudiantes ante la diversidad cultural y social.</li> <li>* Promover actividades de elaboración y análisis crítico de metáforas, relatos y reflexiones sobre su historia y experiencias de vida</li> <li>* Utilizar medios de registro de vivencias personales para el análisis y toma de conciencia sobre creencias, valores, actitudes que han dado sentido a sus acciones.</li> <li>* Proporcionar vivencias que permitan al estudiante conocerse a sí mismo.</li> <li>* Promover la demostración práctica de las propias ideas sobre determinadas situaciones y ponerlas a escrutinio público.</li> </ul>
<b>Experiencia profesional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Realizar prácticas guiadas y reflexivas, con una cuidadosa y bien supervisada inmersión en los centros educativos.</li> <li>* Utilizar evaluaciones que permitan reflexionar sobre su aprendizaje.</li> <li>* Facilitar experiencias orientadas a la solución de problemas y toma de decisiones, de cooperación entre iguales estableciendo procesos de comunicación y diálogo para la resolución de conflictos.</li> <li>* Vivenciar la práctica educativa en distintos contextos, no siendo exclusivo el espacio escolar formal.</li> <li>* Promover el diseño de proyectos interdisciplinarios o que involucren a la comunidad educativa (incluyendo familia)</li> <li>* Promover un diálogo amplio sobre la experiencia práctica en el que no sólo participen los grupos de referencia.</li> <li>* Facilitar la posibilidad de compartir e intercambiar conocimientos y experiencias con docentes en formación de otras regiones o países.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 1: Síntesis de estrategias para la FID en diversidad cultural, según foco de atención.

Del análisis de estas estrategias, es posible observar tres elementos comunes: reflexión-externa/auto-reflexión/experiencia-vivencia. Estos elementos se han de abordar de forma integral, interactiva, participativa y colaborativa, para provocar la inquietud crítica –no sólo teórica y técnica- en el futuro docente, y disponerlo a transformar sus concepciones, creencias y prácticas en torno a la diversidad cultural, por lo tanto, centran el proceso formativo en el aprendizaje del estudiante.

Es posible también observar que las estrategias metodológicas propuestas para la FID en el campo de la diversidad cultural, han sido sugeridas para la formación en general, lo que nos sitúa nuevamente en plantear que la diversidad cultural es una cualidad –humana y social- que debe ser asumida por todo el profesorado y en todo proceso formativo, más allá del contexto o situación particular multicultural. Aunque, sin duda, esto último le ofrece al matiz o foco de atención específico.

Algunas estrategias señaladas se vinculan con más de un foco de atención, precisamente, es por su potencial para el abordaje de necesidades distintas de los estudiantes, por las que son más valoradas como importantes de ser asumidas en el proceso de FID. Además, en la variedad de formas de vehicular el proceso de formación parece estar la clave (ver Tabla 2), es decir, la diversificación metodológica puede contribuir a las demandas y necesidades que surgen en el aula, siempre heterogéneas.

Orientadas a la reflexión-externa	Orientadas a la auto-reflexión
* Estudios de caso	* Redacción de diarios
* Conferencias	* Uso de fotografías.
* Seminarios	* Estudios autobiográficos
* Simposios	* Grupos de discusión (pequeños y ampliados)
* Debates	* Tutorías individuales y grupales
* Lecturas de diversas perspectivas	* Aplicación de cuestionarios
* Análisis de noticias.	* Visionados de películas o documentales.
* Visionado de películas o documentales	* Trabajo en equipo colaborativo
* Observaciones escolares.	* Juegos de rol
* Prácticas reflexivas y guiadas	* Investigación-acción sobre la práctica
* Micro-etnografías	* Prácticas guiadas
* Análisis de información estadísticas	* Portafolios
	* Foros online
	* Tutorías individuales y grupales

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2: Síntesis de métodos para abordar en la FID la diversidad cultural



Como dije antes, todas estas estrategias tienen factores en común y están orientadas desde una reflexión crítica tanto sobre la realidad social como de sí mismo, pero las estrategias como tales no aseguran el “éxito” deseado en la promoción de cambios, la atención debe centrarse en cómo se llevan a cabo, por ello, las acciones formativas han de ser analizadas en su utilidad y eficacia en cada situación. Con este propósito identifiqué algunos trabajos que destacan la puesta en práctica de las mismas.

El trabajo de Maged (s.f.) señala algunas iniciativas realizadas para desarrollar la “competencia sociocultural” en los estudiantes en pre-servicio en Estados Unidos. Una de ellas, el proyecto llamado PhOLKS (Photographs of Local Knowledge), proporcionó a los estudiantes cámaras para fotografiar personas y/o cosas que eran importantes para ellos en sus casas o barrio. Los estudiantes y su familia escribieron narraciones acerca de cada imagen. El objetivo del proyecto era ver a los estudiantes en formación “en contextos distintos de las aulas y en relación con los adultos o los niños en sus vidas. Al hacerlo, la centralidad de las relaciones sociales en el aprendizaje y en el desarrollo de las comunidades en el aula se hizo evidente” (Moll 2005, p. 245, en Maged, s.f., p. 3).

También se han desarrollado algunas investigaciones que dan cuenta de cómo funcionan en las prácticas algunas de estas estrategias y la valoración que docentes estudiantes y/o formadores les atribuyen. Se encuentra por ejemplo los trabajos de Acquah y Commins (2013) y Gallavan (2005), citados anteriormente.

Acquah y Commins (2013) realizaron un curso cuyo objetivo era ayudar a los profesores en formación a entenderse mejor ellos mismos y a los demás como seres culturales, comprender las dimensiones de la diversidad y cómo el poder, privilegio y estatus social afectan el rendimiento escolar de los estudiantes de diferentes grupos, y aplicar este entendimiento para mejorar la enseñanza y el aprendizaje para los niños y adultos. Utilizando estrategias como: definición de pre y post-curso de términos clave (cuestionario), conferencias, seminarios, observaciones escolares (experiencia de campo), diarios y reflexiones aprendizaje de los estudiantes y evaluaciones finales.

Los hallazgos indicarían que un curso con estas características favorecería la formación de los maestros de pre-servicio en diversidad cultural. “The findings indicate that pre-service teachers made gains in knowledge after taking the course, which led to restructuring of their cognitive models. Further, pre-service teachers felt they were more competent and prepared to teach students from minority backgrounds” (Acquah y Commins, 2013, p. 14).

Además, se identificó que los estudiantes sintieron que la multiplicidad de métodos empleados por el profesor, sobre todo la oportunidad de reflexionar sobre su aprendizaje, les permitió ampliar su conocimiento; se evidenció una evolución respecto de la concepción de educación multicultural, sintiéndose más seguros, entusiastas y optimistas acerca de la enseñanza de los niños de diversos orígenes después tomar este curso, reconociendo también su ignorancia sobre estos temas. En general, la experiencia fue valorada como beneficiosa por los futuros profesores por el crecimiento del conocimiento, y por ser herramienta de empoderamiento que podrían utilizar para invertir positivamente en la vida de sus estudiantes (Acquah y Commins, 2013).

El estudio de Gallavan (2005, p. 37), desarrollado en su curso de educación multicultural, destacó el fuerte impacto del análisis y la auto-reflexión como medios necesarios para que los profesores en formación puedan “desempaquetar sus mochilas invisibles” (McIntosh, 1989) mediante la participación en actividades dirigidas, seguido de diálogo reflexivo en grupos focales. Después de reflexionar los participantes adquirieron una visión más clara de la dinámica de privilegio y poder. Los participantes de clase media blanca, especialmente, fueron desafiados cuando se les pidió identificar algunos de sus artefactos culturales que los representaran a ellos y su familia. “The students detail how they perceived that they had no culture, called their parents, walked around their homes, and thought for long periods of time” (Gallavan 2005, p. 37).

Según Gallavan (Ob. cit., p. 39) los estudiantes aprendieron que tenían una riqueza de características culturales que desconocían y que sólo se hicieron evidentes después de la reflexión y al compartirlas con los demás. Los estudiantes comenzaron a entender, no sólo la invisibilidad histórica de privilegio, sino las formas en que el privilegio sigue funcionando en las escuelas y en la sociedad contemporánea. Los estudiantes dieron a conocer que rara vez se ve el mundo a través de cualquier lente, si no por los suyos y reconocieron la vitalidad de este ejercicio para quienes van a convertirse en un maestro.

El panorama general expresado en este capítulo muestra un gran avance, que sin duda son conocimientos útiles para la renovación y mejora de los programas de FID universitaria en el ámbito de la diversidad cultural, así como para la identificación de áreas y aspectos escasamente desarrollados y que requieren una mayor atención. Los desafíos en esta materia son muchos y, como docente, creo que el cambio pasa porque todos los actores implicados participen en la mejora, teniendo en cuenta el contexto sociocultural e histórico que los desafía diariamente y, en él, el reconocimiento de la pluralidad de voces existentes que, en un

plano de igualdad, cuestiona sus certezas en el quehacer cotidiano y complejo de la práctica educativa.

Existe un amplio consenso que los cambios en esta materia no son fáciles, pues, para provocar una ruptura epistemológica, se requiere cuestionar la propia forma de estar en el mundo. ¿Cuánto de esto está presente hoy en los itinerarios formativos del futuro docente? a través de esta breve aproximación a la realidad, he tratado principalmente de distinguir algunos elementos que permitan interpretar los significados de la experiencia de los actores involucrados en los procesos de formación para mejorar la FID en torno a la diversidad cultural, el cual, como se ha visto, es un tema complejo. Entiendo que esta mirada es limitada, tanto por la amplitud de desafíos dirigidos hacia la formación del profesorado, como a la concepción y práctica de la misma, no obstante, creo importante dibujar esta realidad para comenzar a avanzar hacia la comprensión del fenómeno para definir acciones sobre el mismo.

## **TERCERA PARTE**

---

### **METODOLOGÍA Y DISEÑO DEL ESTUDIO**

## INTRODUCCIÓN

---

A continuación presento la metodología utilizada para el logro de los objetivos orientadores del estudio. En una primera parte, explico los aspectos teóricos que se materializan en la adopción de un posicionamiento desde la investigación cualitativa. Luego, presento el recorrido de la investigación donde se indican las consideraciones contextuales que definen la pregunta de investigación y los participantes de la misma. Posteriormente, se indican los pasos seguidos en el diseño de la investigación y en el análisis y procesamiento de los datos. Finalmente, se plantean los límites de la investigación.

## 5. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

### 5.1. Investigación cualitativa.

Dentro de los actuales modelos de investigación en las ciencias sociales y humanas, destaca la investigación cualitativa, con este término se entiende: “cualquier tipo de investigación que produce hallazgos [...] sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como al funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales” (Strauss y Corbin 2002, p. 11).

Para indagar en la comprensión del fenómeno de estudio desde la perspectiva de los propios sujetos, la elección de esta metodología resultó una alternativa idónea, pues me permitió flexibilidad y apertura para obtener detalles de situaciones y elementos que le fueron dando forma en su complejidad en su contexto, sin dejar de ser sistemática y rigurosa en las decisiones sobre lo investigable.

Además, considerando la propuesta de Flick (2007, pp. 26-27), interpretando a Toulmin (1990), este estudio se orienta en las tendencias que hacen necesaria en la actualidad la investigación cualitativa, que reflejan la pertinencia de esta metodología con el trabajo desarrollado de la siguiente forma:

- \* Este estudio releva las voces de los protagonistas del proceso de FID –docentes y estudiantes- a través de entrevistas por las cuales se accede al conocimiento y reflexión que ellos hacen sobre el fenómeno estudiado. Además, en la diversidad de personas entrevistadas se reconoce la variabilidad de voces, pero no existió el interés de compararlas, sino a partir de ellas comprender la experiencia misma de la FID universitaria en Diversidad Cultural desde distintas perspectivas.

- \* Este estudio reconoce las particularidades del contexto y la diversidad de personas que lo componen. Si bien los distintos aspectos que considera la FID en diversidad cultural son de interés de toda formación universitaria, cada realidad contextual tiene sus particularidades que las diferencian de otras, así como los grupos humanos implicados la vivencian. Por ejemplo, en la presencia o no de pueblos indígenas o de población inmigrante; la realidad social, económica y política del lugar; son aspectos que influyen de una u otra forma en los significados y experiencias expresadas, en este caso, las perspectivas desde la región de La Araucanía en Chile.
- \* De acuerdo con los resultados detectados en investigaciones anteriores (véase el Capítulo 4), se hizo necesario proponer un acercamiento a uno de los temas considerados de gran importancia, pero al que no se le ha dedicado suficiente atención: la FID universitaria en diversidad cultural considerando los significados y experiencias que propios actores involucrados en el proceso formativo expresan, lo cual es una base para comprender la complejidad que rodea a este desafío.

Por otro lado, en tanto actividad sistemática, la investigación cualitativa en educación también está orientada a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (Tello, 2012; Sandín, 2003). En este sentido, desde el reconocimiento del contexto y las experiencias de los actores del proceso, la investigación propone alcanzar la profundidad que permita no solo describir la realidad, analizarla y comprenderla, sino que también busca orientar la mejora de los procesos formativos.

La idea es describir el conocimiento –significados, reflexiones y sentidos sobre la realidad– haciendo uso de las expresiones propias de los participantes del estudio, organizándolo en apartados cuyo sentido surgirá de las ideas por ellos expresados. En algunas oportunidades se utilizarán expresiones de la investigadora, las que también estarán influida por un cuerpo de conceptos derivados de la disciplina pedagógica. Al finalizar estas descripciones, que se corresponden con la organización y comentario del material “en bruto”, se agregan síntesis o consideraciones finales, que intentarán promover un nivel más cercano al interpretativo-comprensivo de la realidad.

#### **5.1.1. Entre la Fenomenología y la Teoría fundamentada**

Dentro de la perspectiva general de la investigación cualitativa, cuando el interés desde la investigación está en los significados y sentidos que resguardan las acciones nos acercamos a una mirada fenomenológica-interpretativa (Flick, 2007; Latorre, Rincón y Arnal, 2005; Van

Manen, 2003). Sus características más destacadas que se reflejan en este estudio son: otorgar valor a la experiencia subjetiva que los actores de la FID frente al fenómeno de estudio; reconoce sus perspectivas frente al fenómeno, teniendo en cuenta su marco referencial; y conocer cómo los propios actores experimentan la FID en diversidad cultural, como personas que viven un mismo proceso formativo. Por lo tanto, aquí me interesa obtener un conocimiento profundo del significado y sentido de las experiencias cotidianas en el contexto sociocultural y educativo en que está inserta la FID. Comprender aquellos elementos que llevan al conocimiento de la vivencia formativa en diversidad cultural en la universidad.

Desde este enfoque se debe tener en cuenta, o por lo menos intentar, dejar de lado el conocimiento teórico y enfatizar el trabajo de campo para lograr que desde éste surja algo novedoso. Esta investigación tiene como punto de partida la “situación”, que, para los propósitos del análisis, la descripción y la interpretación, funciona como punto neurálgico ejemplar de los significados expresados por esa situación. (Van Manen, 2003, p. 36-37)

La revisión teórica y bibliográfica se inicia en este trabajo a lo largo del proceso de análisis, como elemento de comparación constante. De esa manera se transformó en una herramienta para el análisis y no una condicionante de la misma. Además, si bien la aproximación al conocimiento sobre la FID en diversidad cultural, presentada en el capítulo anterior, ha podido influir en la forma de preguntar, ello también tiene ciertas ventajas: conocer los trabajos previos sirve para identificar cuáles son los temas menos desarrollados en relación con lo que se desea investigar.

Esta investigación entiende que los fenómenos también son susceptibles de ser interpretados desde la perspectiva de los procesos sociales que tienen lugar y que interaccionan con aquellos. Dentro de este marco, un enfoque metodológico complementario usado para desarrollar los objetivos propuestos es la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) (Hernández, 2014; Flick, 2007; Strauss y Corbin, 2002). La Teoría Fundamentada, desde el punto de vista de los principios, no se diferencia del enfoque fenomenológico.

Además, se esboza desde algunas ideas que se complementan con la Fenomenología que facilitan la recogida de información y el análisis de los datos, como: acercarse al conocimiento a partir de las categorías usadas por las personas entrevistadas; fundamentarse en los propios datos, permitiendo conservar las descripciones sobre la experiencia relatadas; toma en cuenta las categorías propias de la disciplina desde donde se investiga, pero dándole especial énfasis a lo que emerge de los datos, desvelando los significados sobre la experiencia, para elaborar Teoría Sustantiva.

## **5.2. Diseño del estudio.**

Uno de los ejes que mayor peso tiene en la elección de una propuesta metodológica son los objetivos que guían todo el proceso de investigación. Como ya se expresó en el Capítulo 1, en este estudio el Objetivo General es: *Comprender los significados que los actores, involucrados en el proceso de FID universitaria, poseen de su experiencia en formación en diversidad cultural y las condiciones que las favorecen y obstaculizan desde un ideal formativo*

A continuación se presentan los procedimientos y actividades efectuadas en la práctica. Cuando corresponda, se hará referencia a algunos planteamientos de los dos enfoques metodológicos ya señalados: Fenomenología y Teoría Fundamentada.

### **5.2.1. Criterios de selección de los participantes.**

Con el fin de alcanzar los objetivos señalados en esta investigación, en coherencia con los enfoques metodológicos Fenomenología y Teoría Fundamentada, la principal consideración en la selección de los participantes ha sido su relación directa con el fenómeno de estudio. Siendo así, la búsqueda de los actores fue “por conveniencia” (Flick, 2007), que hace referencia a la selección de los participantes que son de fácil acceso, aunque siempre relacionados lo más directamente posible con el fenómeno de estudio.

En consecuencia, la elección de los participantes se centró en docentes universitarios y estudiantes de pedagogía que participaran del mismo proceso de FID universitaria, ya que me disponía a conocer cómo éstos significan esa experiencia de formación inicial en torno a la Diversidad Cultural. En la elección del lugar donde se realizaría la investigación primaron dos criterios de conveniencia: por un lado, requería un contexto formativo que incluyera explícitamente la diversidad cultural en el currículum de FID; por otro lado, se buscaba la facilidad de acceso al campo, para lo cual se identificó una universidad de la región de La Araucanía, conocida por la investigadora, cuyo proceso formativo considera estos aspectos.

El que todos los participantes pertenezcan a la misma institución universitaria, no reviste importancia en ambos enfoques metodológicos. Desde la Fenomenología no son las personas sino sus vivencias las que interesan, ya que por su cercanía al fenómeno pueden ofrecer diversas perspectivas para la comprensión del mismo (Van Manen, 2003). Así también, desde la Teoría Fundamentada, los procedimientos se usan de manera flexible y creativa (Strauss y Corbin, 2002) pues el interés está en la teoría que emerja de los datos brindados por los participantes. Por lo tanto, la investigación no indaga en aspectos de la institución.



La muestra se fue configurando por un “muestreo intencional indicativo no probabilístico” (Bisquerra, 2004), seleccionando a participantes que presentaran algunas características específicas, así como otras de variabilidad. Estas características no pretenden buscar representatividad en la muestra, sino que variedad de visiones sobre el fenómeno de estudio.

Con todo, los **criterios de inclusión** de los actores considerados como participantes de interés para el estudio se presentan a continuación:

**a. Características específicas:**

- \* Docentes universitarios, que se desempeñaran en distintos roles del ámbito universitario, que realizaran docencia en cursos orientados a la práctica pedagógica y que tuvieran experiencia profesional como Profesores/as o Educadores/as ya que esto les permitiría tener mayor aproximación a la realidad educativa en la cual forman.
- \* Estudiantes universitarios, de carreras de pedagogía y que estuvieran en el último año de la misma, ya que en su experiencia les permitiría reconocer también la realidad para la cual estaban siendo formados.
- \* Docentes y Estudiantes que deseen participar voluntariamente del estudio y hayan aprobado el consentimiento informado<sup>9</sup>.

**b. Características de variabilidad:**

- \* Docentes y Estudiantes de distintas carreras de pedagogía que representen los distintos niveles educativos (Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Media)
- \* Docentes que presenten variabilidad en años de experiencia docente en FID.

Como **criterio de exclusión** se tuvo presente el conocimiento de la institución, ente lo cual no se incluyeron a Docentes y Estudiantes de cuyas carreras de pedagogía no contaran con al menos una cohorte formada en diversidad cultural, para asegurar la cercanía de los participantes al fenómeno de estudio.

Sobre **el número de participantes**, o muestra, desde la Teoría Fundamentada, este no se determina a priori sino que se constituye mediante muestreo teórico paralelo al transcurso de las entrevistas y el análisis. Por ello, fue de suma importancia la interpretación inmediata de los datos que iban arrojando las entrevistas, ya que es la base en la que se sustenta la toma de decisiones e indica el límite del muestreo, lo que se denomina “saturación teórica” (Strauss y

---

<sup>9</sup> Incluido en anexo N°1

Corbin, 2002), haciendo referencia al momento en que las entrevistas no aportan ningún dato más a los ya recogidos en las precedentes. No obstante, debido a la buena acogida y disponibilidad de los actores a participar en el estudio, se decidió llevar a cabo todas las entrevistas concertadas, lo que ha explicado la gran variabilidad de perspectivas frente al fenómeno de estudio, a la vez que se fortalecían los hallazgos del mismo.

ACTOR	SEXO	CARRERA
<b>Docentes</b>	15 mujeres	6 Educación de Párvulo
	9 hombres	5 Pedagogía General Básica
		2 Pedagogía Básica Intercultural
		4 Pedagogía Media en Educación Física
		5 Pedagogía Media en Historia y Geografía
2 Otras pedagogías *		
<b>Estudiantes</b>		7 Educación de Párvulo
	15 mujeres	7 Pedagogía General Básica
	8 hombres	2 Pedagogía Básica Intercultural
		5 Pedagogía Media en Educación Física
		2 Pedagogía Media en Historia y Geografía
47	Total de participantes	

*Fuente: elaboración propia. \*Corresponde a Directivos/as de la Facultad*

Tabla 3: Características generales de los participantes

Finalmente, **la muestra** quedó conformada por 24 docentes universitarios y 23 estudiantes de pedagogía. De los docentes, 14 poseen grado de Magister y 10 de Doctor; teniendo en cuenta que todos se desempeñan en los tres roles, 14 tienen como rol principal la Docencia, 9 Gestión y 1 Investigación; la experiencia en docencia universitaria varía entre un mínimo de 4 años y un máximo de 41 años, siendo el promedio de 12,5 años. Cabe señalar que seis docentes participantes ocupaban cargos directivos y otros cuatro participaron como expertos en algunos temas, lo que permitía una perspectiva más amplia del fenómeno de estudio.

De los estudiantes de pedagogía, la edad promedio es de 23 años; 13 se encontraban en el noveno semestre de su carrera y 10 en el décimo; solo un tercio de ellos eran procedentes de la región de la Araucanía –sólo cuatro vivían en la ciudad de Temuco, capital regional- y dos tercios en otras regiones del país. Todos se encontraban realizando sus prácticas profesionales en jardines infantiles, escuelas y liceos de la región, principalmente en la ciudad de Temuco, según su área de especialización.

### 5.2.2. Acceso al Campo

Una vez obtenido el permiso formal de acceso a la Facultad de Educación de la institución universitaria, se acordó un encuentro con cada Director/a de Carrera para exponer los propósitos de la investigación y los procedimientos que se llevarían a cabo, acordándose que

ellos/as informarían a los/las Docentes (según criterios de inclusión), aportándoles información básica sobre el estudio. Luego la investigadora tomaría contacto directo con los docentes para su participación voluntaria en las entrevistas. Ante la confirmación de su interés en participar, se concerta el encuentro. Este mismo procedimiento se llevaría a cabo con los/las Estudiantes que participarían en los grupos focales.

La toma de contacto con los docentes y estudiantes se finalizaría cuando la investigadora considerase que se ha alcanzado la saturación de los datos, aunque como se ha expresado, se desarrollaron todas las entrevistas que se pudo concertar.

### **5.2.3. Recogida de información**

Para la recogida de información, en este estudio se planteó principalmente la realización de Entrevistas Cualitativas y, como complemento a los procesos de reflexión y análisis de las entrevistas, apoyé en las Notas de Campo. En los siguientes párrafos se realiza una breve justificación del uso de estas técnicas en la presente investigación.

#### **5.2.3.1. Entrevistas cualitativas**

Desde la complementariedad metodológica, la Fenomenología y la Teoría Fundamentada, este estudio se proyectaba a recoger información de manera que, partiendo de los datos emanados de las experiencias particulares de los participantes, poder identificar aquellas características esenciales del fenómeno de la FID en diversidad cultural, sin pretender abarcar todos los aspectos y dimensiones del fenómeno, pero sí ofrecer una visión amplia y profunda del mismo. Por esta razón, la Entrevista Cualitativa es la técnica que mejor se ajustaba a las necesidades del estudio. Específicamente, se han utilizado dos modalidades de entrevistas: Entrevistas en Profundidad y Grupos de Discusión.

##### **\* *Entrevistas en Profundidad.***

Técnica escogida para la recopilación de datos de los Docentes, basada en la mayor oportunidad de privacidad que aporta frente a otras técnicas de investigación (Flick, 2007; Taylor y Bogdan, 1987). La intimidad del encuentro entre dos personas permite la expresión con más facilidad, o cuando menos, con menor presión de la que un grupo puede ejercer. Se tuvo en cuenta que factores como pertenecer a la misma institución, conocerse o no entre ellas, podían llegar a interferir en las narraciones, sobre todo cuando uno de los propósitos era conocer sus experiencias de vida.

Para el desarrollo de estas entrevistas se utilizó de manera muy flexible, un guion<sup>10</sup> temático que contenía preguntas abiertas, que facilitaran la narración profunda y reflexiva de sus vivencias, a la vez que se orientaran hacia los objetivos de la investigación (Capítulo 1). Por este motivo, se organizó los temas en función de tres grandes dimensiones del fenómeno, tal como se grafica en la Tabla 4.

Hay que destacar que las entrevistas nunca tuvieron un carácter lineal, los relatos de experiencia sobre una u otra dimensión del fenómeno, llevaron a los actores a situarse en distintos escenarios para ir respondiendo a las preguntas planteadas, situación que fue la tónica general del proceso. Por lo tanto, siempre estas entrevistas serán sometidas a cambios según la evolución individual, personal y singular de cada uno de los participantes.

DIMENSIONES	PREGUNTAS
<b>Educación en sociedades culturalmente diversas</b>	¿Cómo es el contexto chileno, y en particular de la región de la Araucanía, en cuanto a su diversidad cultural y cómo se manifiesta en el ámbito educativo?
	¿Cómo es el proceso de escolarización en torno a la diversidad cultural en la región y las implicancias que tiene para cada uno de los agentes involucrados?
<b>FID universitaria ante la sociedad culturalmente diversa</b>	¿Cómo la formación inicial del profesorado debiera responder a esa realidad reconocida por usted?
<b>Experiencia de FID universitaria en diversidad cultural</b>	¿Cómo es su experiencia en la enseñanza de estrategias que le permitan al futuro profesor atender la diversidad cultural en el aula?
	¿Qué hace usted para abordar la diversidad cultural presente en la sociedad local en la formación de sus estudiantes?
	¿Cómo ha sido su experiencia de formación inicial del profesorado respecto de la diversidad cultural?

*Fuente: elaboración propia*

Tabla 4: Relación entre Dimensiones del estudio y preguntas de Entrevistas en Profundidad

En términos operativos, todas las entrevistas fueron realizadas por la investigadora. Se pactaron con cada uno de los participantes adaptando el momento escogido a su disponibilidad en lo relativo al lugar y hora de realización. Se buscó en todos los casos un espacio adecuado a la intimidad pretendida, a salvo de interrupciones (Oficina personal o Sala de reuniones de la institución). Aunque, en el caso de los docentes directivos, en más de alguna oportunidad se vieron interrumpidas.

Al inicio de la entrevista se hizo una breve presentación del estudio y se ratifica la confidencialidad y la conformidad de libre participación en el estudio quedando registrado al

<sup>10</sup>La guía para la entrevista tiene como sustento teórico los antecedentes levantados en el marco del Treball de Recerca del Màster de Recerca en Educació (2010), fue validada a juicio de expertos y, además, mejorada en su aplicación a docentes en el mismo estudio exploratorio. Ver Guion de entrevistas a Docentes en Anexo 2.

inicio de la grabación. La confidencialidad es un compromiso presente tanto a lo largo de las entrevistas, en las que la solicitud de detener la grabación se respetó respetuosamente, como al tomar medidas rigurosas para asegurarla durante el análisis y transcripción. Luego se realizarían preguntas sobre datos personales del entrevistado, cumpliendo dos propósitos clave: (i) caracterizar de la muestra y (ii) generar poco a poco un ambiente de confianza para el desarrollo mismo de la entrevista. Al final, se brinda la posibilidad de añadir pendientes, dando oportunidad a la aparición de nuevos temas o completar lo ya comentado con nuevos matices.

Una vez realizado el análisis de las entrevistas de los primeros docentes, en las siguientes, además de seguir el guion mencionado se añadían otras preguntas acerca de temas específicos que hubiesen emergido de los resultados anteriores y registrados en el cuaderno de campo. Así, se incluirían en algunas ideas enunciadas, para que los docentes pudieran expresar lo que les sugerían según sus propias vivencias. De esta manera se buscaba lograr una comprensión densa del fenómeno de estudio, a la vez que se aclaraba las posibles interpretaciones erradas sobre los mismos, que pudiera estar haciendo como investigadora.

\* ***Grupos de Discusión.***

Técnica utilizada para la recolección de datos con los estudiantes de pedagogía. Se trata de conversación en grupo, donde existe un guía de la conversación, y en la que los participantes describen los detalles de sus experiencias complejas y razonamientos que dirigen sus acciones, creencias, percepciones y actitudes (Morse, 2005; Edwards y Stoke, 2004). Hacer esta entrevista grupal, permite revelar los significados que las personas interpretan sobre el tema de estudio, generando debate sobre el mismo, permitiendo recoger convergencias y divergencias sobre el mismo (Flick, 2007).

La realización de los grupos de discusión fue con posterioridad al desarrollo de la mayoría de las entrevistas, incluso bien avanzado el análisis. Los intereses que motivaron el uso de esta técnica fueron: por una parte, poder acceder a la visión de un mayor grupo de estudiantes en un único momento y, por otra parte, lograr profundización en la comprensión del fenómeno de estudio, pues se entiende que la interacción entre los participantes puede enriquecer la visión sobre el mismo y, sobre todo, interesaba profundizar en aquellas dimensiones que emergieron de las entrevistas que los involucraban más directamente.

La preparación de los Grupos de Discusión también incluyó la elaboración de un guion flexible, con preguntas y temas que guiaran su desarrollo. En este caso, se conservó el guion utilizado

en las entrevistas en profundidad, incluyéndose y enfatizando en los aspectos que se quería profundizar, como se representa en la Tabla 5:

DIMENSIONES	PREGUNTAS
<b>Educación en sociedades culturalmente diversas</b>	¿Cómo caracterizan el contexto chileno, y en particular de la región de la Araucanía, en cuanto a su diversidad cultural y cómo se manifiesta en el ámbito educativo según su experiencia? ¿Cómo viven el proceso de escolarización los estudiantes según su diversidad cultural y cómo actúan los profesores frente a ello?
<b>Experiencia de Formación Inicial Docente en diversidad cultural</b>	¿Cómo han sido sus experiencias de formación inicial docente respecto de la diversidad cultural? ¿Qué harían ustedes para abordar la diversidad cultural presente en el aula?
<b>Formación Inicial Docente ante la sociedad culturalmente diversa</b>	¿Cómo son las fortalezas y debilidades de su formación inicial para responder a esta realidad diversa culturalmente?

Fuente: elaboración propia

Tabla 5: Relación entre Dimensiones del estudio y preguntas de Grupos de Discusión

La selección de los participantes se realizó a partir de criterios de inclusión y exclusión antes señalados, realizando finalmente cinco Grupos de Discusión. Los encuentros se pactaron de dos formas: (i) según se fue tomando contacto con los integrantes de cada grupo y (ii) a través de la gestión del director de carrera. Se consideró flexibilidad en el horario, el lugar de realización fue preparado procurando la intimidad y libre de interrupciones, en espacios de la Universidad para facilitar el acceso de los estudiantes (sala de reuniones de la institución o salas de clases). La confidencialidad y conformidad de libre participación en el estudio fue ratificada en un documento de Consentimiento Informado.

En términos concretos, al igual que en las entrevistas en profundidad, al inicio del desarrollo de los grupos se emplearon preguntas generales, fáciles de responder para los estudiantes, como lugar de procedencia y lugar donde realizan la práctica, así como su apreciación personal de cómo está siendo este proceso, con el objeto de crear un ambiente de confianza entre los participantes y con la investigadora, para luego pasar a las preguntas más focalizadas al tema de estudio.

\*\*\*

La duración de las Entrevistas Cualitativas no fue regular, aunque se prolongaron aproximadamente una hora. La conversación fue grabada en audio digital, autorizada por todos los asistentes, facilitando luego la escucha para su transcripción. Se estableció que los participantes serían entrevistados, en principio, una sola vez. Sin embargo, se ofreció la posibilidad de contacto posterior no solo para completar informaciones que hubieran quedado

en el tintero, sino para volver a compartir aquello que el docente o estudiante necesite. Se quiere con ello dar valor al hecho de que la entrevista puede no resultar inocua.

Es destacable el beneficio sentido que las entrevistas cualitativas tuvieron para algunos participantes, sobre todo por la oportunidad de reflexionar sobre su práctica o su formación en el tema de la diversidad cultural. Se dieron reiteradas expresiones del mismo. Esto hace reflexionar sobre la importancia de reconocer el conocimiento de los actores en la práctica y de oír sus perspectivas, inquietudes, preocupaciones y necesidades sobre este tema.

En realización a la participación de la investigadora durante los encuentros fue generalmente puntual, aunque hubo mayor intervención en momentos en los que la conversación necesitaba ser reconducida o cuando la aparición de un tema resultaba de especial interés y se requería profundizar con explicaciones adicionales. Se procuró siempre un clima cálido en la acogida de los participantes y se puso énfasis en los aspectos favorecedores de una comunicación cómoda y fluida.

Las expresiones del tipo *tú sabes, usted conoce o me entiendes*, se repiten en muchas entrevistas y hablan de una certeza de comprensión ante lo expresado. De la importancia de compartir con alguien que también sabe, que conoce porque ha vivido lo mismo. Esto, lejos de interferir, creo que ha dado un aliento a la confianza, apertura y profundidad de las explicaciones. No obstante, si este conocimiento de la investigadora se utilizaba como pretexto para el paso superficial por alguno de los temas, se alentaba a profundizar intentando evitar la pérdida de datos ocurrida cuando en comunicación algo se da por entendido.

#### **5.2.3.2. Notas de campo.**

Durante las entrevistas se inició un registro de notas de campo que después se amplió como cuaderno de reflexiones, ideas y primeros esbozos de conceptos teóricos. Este cuaderno es una herramienta muy útil, ya que se convierte en un anexo de la mente que evita la dispersión y pérdida de información. En él se crearon los primeros esquemas, pensamientos y reflexiones despertados a través de los relatos.

Este cuaderno me acompañó permanentemente, registrándose todo aquello que surge en los momentos más extraños y en las actividades más distantes y dispares, que posteriormente permitieron ir y venir en el mismo proceso de estudio, retomando las reflexiones y poniéndolas en perspectivas. Este material resultó muy importante a la hora de escribir el documento final.

#### **5.2.4. Consideraciones éticas.**

La investigación cualitativa incluye las consideraciones éticas de la ciencia general, aunque sus características en cuanto a la singularidad de las personas como individuos y como seres sociales ocasionan conflictos adicionales. La investigación interpretativa es sensible y cercana y, por este motivo, puede exponer a las personas implicadas a una vulnerabilidad que no se debe obviar. Se exige por ello a la investigadora una consciencia ética respecto a las relaciones, los procedimientos y herramientas y análisis de los datos.

Considerando el contexto institucional universitario, se procedió siguiendo el conducto regular en la solicitud de autorización para la realización del estudio. Una vez aprobada, a cada participante se le solicitó su participación voluntaria en la investigación, informándoles que podían retirarse en cualquier momento si lo deseaban, además se solicitó y registró el consentimiento informado.

Para asegurar la privacidad de los datos y el anonimato, así como para que la investigadora pudiese identificar a cada participante, se realizó el siguiente proceso de codificación: una vez finalizada la entrevista se han registrado los datos biográficos en el cuaderno de campo y se ha escrito un código para cada participante. Esta codificación se realizó con una letra, que distingue a Docentes (D) de Estudiantes (E), y un número, que no corresponde al orden en que se realizó la entrevista, por ejemplo, D1 y E1-1. En el caso de los estudiantes, además se incluye un segundo número para distinguir entre Grupo de discusión.

Para la redacción de los resultados del estudio he utilizado el genérico del masculino, tanto por evitar dificultades sintácticas y de concordancia en la lectura del texto, como por razones que fundamentan metodológicamente este estudio. Este trabajo no busca hacer diferencia de género en la comprensión del fenómeno, como se ha dicho, su objetivo es comprender el fenómeno en sí mismo desde las voces de los actores implicados en el proceso.

#### **5.3. Análisis de datos**

En esta investigación cobra especial relevancia las voces y perspectivas de los actores de la FID, utilizando el texto de las transcripciones como material empírico. La gran cantidad y variedad de información compartida por cada una de las personas ante una pregunta, puede llegar a resultar sorprendente, incluso angustiante en algunos momentos. Por este motivo fue importante disponer de un método de trabajo claro y de unas herramientas que facilitaran los análisis en momentos de críticos.



Se dispuso de los audios de las grabaciones para volver una y otra vez a los relatos y repasar los detalles. Aunque el principal material de trabajo fue el texto escrito, resultado de la transcripción de las entrevistas realizada en su mayoría por la investigadora. Esto generó la ocasión de convivir con los datos de manera intensa, en esta interacción con los datos se producía el análisis, haciendo también una lectura y relectura intensa de los escritos, intentando acercarme a comprender los significados y sentidos de las palabras de los participantes, más allá de lo preguntado. En esta situación, se pudo alcanzar un alto grado de conocimiento de los textos progresivamente, lo que permitió ir localizando nuevas dimensiones del fenómeno de estudio.

El análisis de los datos se realiza a través de un proceso de categorización, es decir, un desmenuzar de párrafos, frases y palabras (codificación abierta), para ser luego reagrupados y dar forma a grupos de pensamientos o temas emergido de ellos. Las categorías se relacionan en este momento con las subcategorías para explicar de manera más precisa una situación o fenómeno (codificación axial). La investigadora da una lectura y una vida al dato a través de sí misma, reconociendo las propias experiencias en el análisis del material, pero tratando de conservar siempre el sentido de lo expresado por las personas entrevistadas. A todo este proceso se denomina Codificación Teórica (Flick, 2007; Straus y Corbin, 2002) Así comienza el proceso de construcción de una teoría sustantiva: oraciones que establecen relaciones entre las categorías y que explican las características de los acontecimientos. Es, en definitiva, la manera que tienen de relacionarse los datos centrales (codificación selectiva) y está latente en los mismos datos.

### **5.3.1. Estrategia de triangulación**

En la investigación cualitativa son reconocidos los cuatro criterios de rigor científico de Guba (1981, cit. en Sandín, 2003), pero en la elección de cualquier propuesta es importante tener presente las características metodológicas de la investigación. Por ejemplo, utilizar el criterio de Confirmabilidad no es pertinente a los estudios de enfoques fenomenológicos o interpretativos, pues en ellos la experiencia del investigador forma parte de los datos.

La estrategia que más se ajusta al diseño de esta investigación es la *Triangulación*, que denomina “la combinación de métodos, grupos de estudio, entornos locales y temporales y perspectivas teóricas diferentes al ocuparse de un fenómeno” (Flick, 2007, p. 243), permitiendo comparar y someter a contraste la información sobre la FID en Diversidad Cultural desde distintas perspectivas.

TIPO DE TRIANGULACIÓN	CARACTERÍSTICAS EN EL ESTUDIO
<b>Triangulación de participantes</b>	Se realiza la interpretación de datos desde distintas perspectivas, al menos: Docente, Estudiante e Investigadora. Se considera además la variabilidad entre los propios participantes.
<b>Triangulación temporal</b>	El proceso de recogida de información se produce de forma gradual, entre los mismos tipos de participantes y entre grupos.
<b>Triangulación de investigador</b>	Comparación sistemática de las influencias de diferentes investigadores en el problema y los resultados de la investigación, como: tutor de tesis; investigadores en temáticas a fines; influencia de expertos a partir de asistencia a seminarios, congresos, talleres, etc.
<b>Triangulación de la teoría</b>	Varios puntos de vista teóricos se pueden colocar uno al lado del otro para evaluar su utilidad y poder. Propósito del ejercicio es extender las posibilidades para producir conocimiento.

*Fuente: elaboración propia. Basada en criterios de triangulación de Denzinger (1989, cit. en Flick, 2007)*

Tabla 6. Criterios de Triangulación

La triangulación no solo cumple la función de validar los resultados obtenidos, sino que constituye un aporte a la construcción misma del conocimiento. Por un lado, las distintas perspectivas van aportando a las múltiples posibilidades que van ofreciendo los resultados, los enriquece y le da profundidad a los mismos en el análisis constante. Por otro lado, permite generar condiciones para un trabajo sistemático en la interpretación dando consistencia metodológica.

Especialmente durante el análisis de los primeros datos he intentado mantener una clara posición de reconocimiento de mis experiencias y opiniones; mostrándome alerta a su identificación y alejándolas del mismo para evitar intromisiones que perjudicaran la interpretación de los datos de los participantes. Ser sensible a sus voces, porque lo importante no es mi experiencia y mi conocimiento, sino la de ellos. Intentar en definitiva mantener objetividad y sensibilidad al mismo tiempo. Esta disposición a los datos permite también la triangulación, entendida como un acto de ver las descripciones desde ángulos diversos, de ampliar el campo de visión desde una óptica abierta y creativa.

En cuanto a la revisión teórica y bibliográfica se inicia en este trabajo a lo largo del proceso de análisis, como elemento de comparación constante y tanto en la literatura científica como en la no catalogada como tal. Además, se ha considerado adecuado reconocer los conocimientos que la investigadora posea en relación al fenómeno. El reflejo de los mismos constituye gran parte del marco teórico, cuya ubicación responde más a requerimientos formales que al momento real que ocuparon en la investigación. Reconocer estos bagajes significa un ejercicio de aceptación, porque a pesar del grado de suspensión conseguido es claro que su influencia se dejará sentir en el análisis de los datos.

El seguimiento del proceso de análisis por parte del Tutor de esta tesis, experto reconocido en el tema de interés de esta investigación, supuso un mecanismo de triangulación constante cuyas aportaciones son insustituibles. También fue fuente de contraste el contacto con otros Doctorando/as que abordaban temáticas a fines a este estudio y con Investigadores vinculados al contexto de estudio (FID universitaria) que, desde sus diferentes perspectivas sobre los resultados que se iban develando potenciaron la interpretación y el análisis. Se obtenía en ellos afirmación y aceptación sobre los mismos o ejemplos de variabilidad y casos negativos de profesionales ajenos al estudio.

### 5.3.2. Tratamiento de los datos.

Como ya se ha señalado, el análisis ha sido continuo y constante, iniciándose en el momento mismo de la entrevista, alternándose con la recopilación de nuevos datos aportados por nuevos participantes, convirtiéndose el procedimiento de análisis en un proceso dinámico de interpretación del material textual, de ninguna manera lineal.

En esta investigación se utilizó un software, Atlas-ti 6, reconocido por las posibilidades que brinda al investigador cualitativo para gestionar una gran cantidad de datos textuales, que facilitó el proceso de codificación abierta (Figura 2). Esta codificación se aplicó con diversos grados de detalle (oración por oración o párrafo por párrafo) estableciendo comparaciones entre los códigos que emergían, identificar similitudes y diferencias entre ellos para formar categorías. Del análisis de 29 documentos en una misma Unidad Hermenéutica, se obtuvo finalmente 298 códigos que representaban a 1076 US. De estas surgieron las primeras categorías de análisis, respecto de las propiedades del fenómeno de estudio.

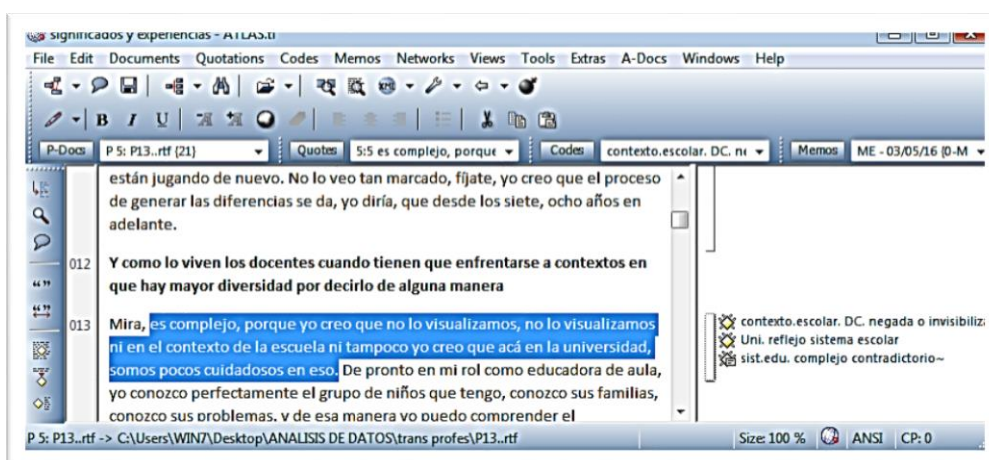


Figura 2. Ejemplo de codificación abierta en Atlas-ti.

El análisis de las categorías iniciales fue muy importante, ya que permitió ir configurando, por un lado, las propiedades y dimensiones del fenómeno estudiado y, por otro, ir identificando los vacíos que se producían para la comprensión del mismo. Así también, el ir estableciendo relaciones entre los códigos, fue posible identificar temáticas emergentes que ampliaban las dimensiones del fenómeno de estudio, involucrando necesariamente, mayor búsqueda de referencias teóricas para su comprensión.

Esta situación constituyó un primer indicio de la complejidad que rodea a la comprensión del fenómeno de estudio, es decir, los significados y sentidos que los actores tribuían a su experiencia particular de FID en diversidad cultural y las relaciones e interdefiniciones que estos presentaban con los significados del contexto social, educativo y universitario en general que relataban. Esta situación dio forma a los fundamentos y antecedentes teóricos de esta investigación. Así se identificaron distintos temas y subtemas -categorías y subcategorías- que se asociaban a las dimensiones presentes en los objetivos de la investigación (ejemplo en Tabla 7<sup>11</sup>). Toda esta etapa es denominada Codificación Axial (Strauss y Corbin, 2002).

Dimensiones	Categorías	Subcategorías	US
<b>Realidad social y educativa en la que se desarrolla el fenómeno de estudio</b>	La sociedad ante la diversidad cultural	Caracterización demográfica respecto de la diversidad cultural	44
		Noción de diversidad cultural “como tema” en el discurso social	24
		Tensión en el discurso de la práctica hacia la diversidad cultural	26
		El mapuche: el otro significativo	26
		Condición socioeconómica define una cultura	32
	El contexto escolar ante la Diversidad Cultural	Presencia de la diversidad cultural	33
		Atención a la diversidad cultural	34
		“vivir la diversidad en la escuela”	42
		Práctica docente ante la diversidad cultural	44
	Sistema educativo en general ante la diversidad cultural	Reproduce la realidad social	36
		Complejo y contradictorio	33
		Tendencias de la práctica docente	24
	Realidad universitaria y espacios para la Formación en diversidad cultural	Desafíos-deberes desde la política educativa	36
		Docente universitario ante la realidad universitaria	25
		Diversidad cultural en el contexto universitario	33
Desafíos “de la academia” ante la diversidad cultural		29	

Fuente: elaboración propia

Tabla 7: Ejemplo de categorización, surgida del análisis de los datos.

De los distintos análisis que surgieron de la etapa previa, ya que la exploración de los datos es infinita en la búsqueda de relaciones entre ellos mismos, siendo un arduo trabajo que

<sup>11</sup> Información más amplia en Anexo 3

involucró tomar distintas decisiones y etapas de análisis, la mejor guía en el momento final de “levantamiento de la Teoría” fue centrarse en los objetivos específicos de la investigación.

Durante el proceso de análisis se fueron seleccionando y clasificando los párrafos que serían utilizados en el documento final. Se organizaron en función de temas y subtemas provisionales, intentando utilizar palabras de la manera más cercana posible a lo señalados por los participantes entrevistados o “en vivo”. No obstante, también se utilizaron palabras o frases creados por la investigadora que representaran la información o contenido. Así, se dio origen a los títulos y subtítulos que se presentan en el apartado de Principales Resultados del Estudio.

Cabe destacar que esta clasificación de la información ha sido necesaria para la organización de los datos, pero éstos han de ser vistos siempre desde su complejidad relacional. Por ello, será recurrente que algunos de estos temas sean abordados en más de una ocasión en dimensiones distintas, siendo necesario para la profundización en la comprensión del fenómeno en sus distintas facetas.

Finalmente, el reconocer en este estudio que cada realidad contextual tiene sus particularidades que las diferencian de otras, así como grupos humanos que la vivencian –lo cual implica asumir que son aspectos que influirán en los significados expresados- el contexto del estudio y de la región de la Araucanía en Chile, se va desprendiendo del relato de las personas entrevistadas, pues son ellas las que han sido formadas, forman y formaran en el ámbito de la diversidad cultural. En caso necesario, se incluye información adicional que permita la comprensión del significado de lo descrito.

#### **5.4. Límites del estudio**

Desde el punto de vista de los contenidos, cada uno de los apartados creados incorpora citas textuales directas de las personas entrevistadas. Por lo tanto, cada dimensión se conocerá a través de sus voces vivas. De esta manera, mi limitación como investigadora está en la organización información; mientras que los contenidos, la lectura, el pensamiento, siempre será el que ha expresado por las personas entrevistadas. Comentar estas experiencias y organizarlas ha sido el producto final más significativo de esta investigación.

## **CUARTA PARTE**

---

### **PRINCIPALES RESULTADOS DEL ESTUDIO**

## INTRODUCCIÓN

---

El objetivo central de este apartado es dar cuenta del análisis de los principales resultados de la investigación, desde la interpretación de los significados y aproximación a los sentidos que las personas entrevistadas dieron al fenómeno de estudio. Tratando de ajustar lo que ha sido el proceso de análisis con el producto de él, he orientado la redacción de los resultados en función de las preguntas que han guiado el proceso de esta investigación (identificadas en el capítulo 1) lo que, a mi juicio, permitirá ir encontrando los elementos que hacen de este fenómeno de estudio una experiencia compleja experiencia de vida.

En primer lugar, se abordan los significados que los actores atribuyeron a la diversidad cultural y su expresión social, luego se grafican las expresiones de estos significados en el espacio educativo, en el que adquirirá protagonismo el docente. Estos tres elementos ofrecen un panorama de la complejidad del fenómeno estudiado, que dan sentido y significado a los apartados siguientes.

Continúa la redacción de los resultados, presentando la experiencia de formar y formarse en diversidad cultural en la FID, distinguiendo los distintos elementos que los actores identifican para dar forma a su experiencia, entre los cuales se presentan las estrategias más significativas. Finalmente, se construye un apartado en el que confluye la experiencia vivida con el ideal formativo. Desde ello se trata de dar una mirada general a los elementos que reconocen necesarios para mejorar la FID en diversidad cultural.

## 6. DIVERSIDAD CULTURAL Y SU EXPRESIÓN SOCIAL

### 6.1. Definiendo la diversidad cultural.

El intento por definir o explicar la noción de diversidad cultural surge de forma espontánea en diferentes momentos de las entrevistas, son contadas las ocasiones en que se hace directamente. Se recurre en su relato a definir los conceptos que la componen por separado, a otorgar representaciones o a recrear situaciones en las que la diversidad cultural está presente. En general, los actores hablan de diversidad cultural desde la experiencia vivida, sea personal o profesional, utilizando expresiones como: *para mí, yo creo, yo entiendo*, sin recurrir a expresiones teóricas del mismo.

**Yo creo** que, **el común de la gente**, suele a relacionarlo con **cultura** y más bien de carácter **étnico, pero** la diversidad cultural **es más amplio** (D3)

Desde una perspectiva global, la noción de diversidad cultural significada por los actores se va construyendo según: el escenario desde el que se define, su relación con la experiencia vivida, el conocimiento que se posee del *tema* y la presencia de esta en el contexto social. En consecuencia, los límites de estas definiciones nunca son claros (Figura 3)

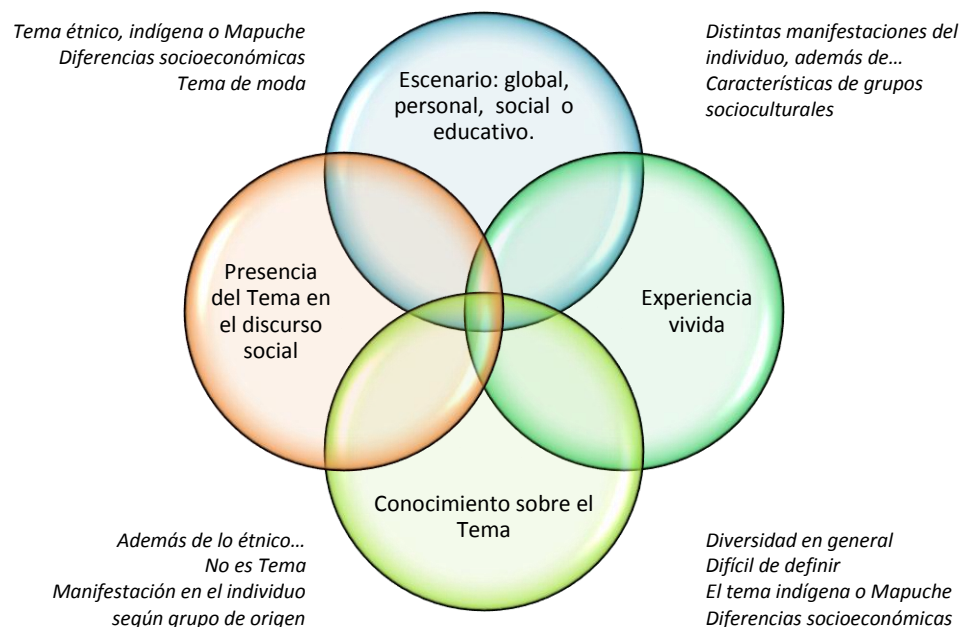


Figura 3. Elementos que influyen en la definición de Diversidad Cultural, según estudio.

Cuanto más se acercan a la experiencia vivida, más se desvanece la diversidad cultural como distintas manifestaciones, para centrarse en las diferencias socioculturales. En el escenario



educativo, se enfatiza en la *diversidad en general*, siendo lo cultural una categoría de análisis, o una característica más propia de *otros* grupos o personas en función de su origen.

**Para mí**, la diversidad cultural es **parte** de las **características** de los **diversos contextos** en los cuales los estudiantes en este caso se van a desempeñar, yo creo que **no es algo propio de ciertos sectores**, sino que es propio de un **mundo globalizado** como el de hoy, entonces, cualquiera que se desempeñe tanto en un **sector rural o urbano, en la periferia, en el centro**, va a atender a **grupos diversos** y, yo creo que, si bien **no se trabaja mucho el concepto de diversidad cultural**, siempre hemos apuntado a que **el aula es diverso**, y dentro de la diversidad del aula hay **distintas dimensiones**, desde el cual **analizarlas**, la **cognitiva**, la **social**, la **cultural** y ahí yo creo que quizás el énfasis, **no se le da tanta relevancia al propio concepto**, pero sí a la diversidad. (D8)

Recurren frecuentemente a aislar la noción de diversidad a la de cultura. Sobre la primera se refieren a un concepto que representa distintas dimensiones, entre ella lo cultural. Sobre la segunda sus expresiones transitan desde ser entendida como un privilegio, pasando por homologar cultura con identidad cultural, como características de un grupo o formas de expresión, a caracterizarse como una condición humana que se manifiesta tanto el individuo como en el grupo, a través de rasgos culturales distintivos.

Estas diversas perspectivas sobre la noción de diversidad cultural, según su recurrencia en los relatos y recogiendo las voces de los actores, se han organizado en cuatro categorías: *distintas manifestaciones, además de..., grupos de origen, difícil definirla y tema de moda*.

**a. Diversidad cultural: *Distintas manifestaciones, además de...***

Las expresiones más utilizadas en los relatos para definir la diversidad cultural son: *distintas manifestaciones, más amplio..., además de..., no sólo..., todo*. Es que los entrevistados reconocen que no es un tema sobre el cual *se detengan a reflexionar a menudo* y, al mismo tiempo, intentan en su relato ampliar los horizontes del mismo. La diversidad cultural se aborda desde los múltiples elementos que la componen y se va entretejiendo en la narración como un fenómeno social multifactorial que le constituye.

Las *distintas manifestaciones* son atribuidas a *la persona, ser humano o individuo*. Esta expresión es significada como *genérica o amplia*, pues contiene en ella *todo* aquello que el ser humano idea, hace y utiliza para mediar con el mundo. Está relacionado con las formas de vida de las personas, por lo tanto, es resultado de lo humano en la *sociedad*, es *en* la persona.

**Yo creo** que la más particular es la de cada **individuo**, o sea, la cultura es **todo** lo que vamos **creando como sociedad, pero también personalmente**, entonces cada uno tiene su propia cultura, y después se pueden ir enmarcando o clasificando en conjuntos más amplios, no sé, la cultura que tengo en mi familia, la cultura de mi región, depende del parámetro donde... o desde el punto de vista donde me esté mirando la situación. (E4-3)

Así entendida, la diversidad cultural se expresa individualmente, pero se construye en los grupos en los que se participa. Según la situación, o *perspectiva* que se observe, se expresa en forma *distinta*. Lo *distinto* es más una expresión de esencia que reconoce las manifestaciones culturales de las personas en intersección, que una expresión esencializada de cultura. Desde esta expresión se toma distancia de una concepción binaria de cultura.

Si nosotros hablamos de **diversidad cultural**, que lo que vemos nosotros en las aulas, hay **diversidad cultural hasta en los niños que viven en la misma zona** y no necesariamente tienen que ser algunos chilenos y otros mapuches, **nosotros ya podemos hablar de diversidad cultural desde los mismos chilenos que viven una realidad diferente**, que se desarrollan con realidades diferentes. (E3-5)

La experiencia vivida permite *darse cuenta* de las distintas manifestaciones que hay incluso dentro de los grupos culturales diferenciados. En este escenario, la idea de identidad cultural es una dimensión de la expresión personal de sentidos de pertenencias a los grupos culturales en los que se participa.

**Yo pertenezco al norte** y mi **identidad** viene cargada de todo el **sincretismo cultural** que se da en la Décimo quinta región que es Arica (E5-3)

Hay situaciones en que *distintas manifestaciones o diversidad cultural* se complementa con expresiones como *no sólo...*, *además de...* o *todos somos diversos* culturalmente. Estas expresiones emergen siempre cuando se hace alusión a la *etnia mapuche* o a *los indígenas*.

Yo creo que **todos somos diversos**, la diversidad cultural está presente en todos lados, **no tan sólo** cuando hablamos de **interculturalidad** o de **etnia mapuche** (D4)

Yo pensé en el **tema mapuche**, pero era como para no redundar, no limitar el tema (E4-1)

Esta situación responde necesariamente a la construcción que se ha ido haciendo de las diferencias culturales en el entorno social inmediato. Se busca ampliar la definición del término. Claramente, reconocerse también diverso culturalmente se valora a través de la experiencia personal como punto de comparación. Pero a esto también subyace la idea negación o invisibilización de estos rasgos culturales que nos distinguen.

#### **b. Diversidad Cultural: grupos de origen.**

Para definir la diversidad cultural, los entrevistados recurren a identificar su presencia en la región de la Araucanía. El entorno social inmediato les permite tener un punto de comparación de sus experiencias, de sus representaciones y creencias que los llevan a categorías de análisis de diversidad cultural. En los *grupos de origen* las diferencias culturales se reconocen como diferencias sociales.

Yo creo que son las **características propias** que tienen **distintos grupos sociales**. Y dentro de estas características propias, inclusive al interior de ella, igual hay **características de los individuos** que lo hacen **ser diferente**, no quiero decir especial, pero tiene sus características propias, inclusive al interior de una **familia**. (D5)

La diversidad cultural también se transforma de alguna manera en una **diferencia geográfica** donde **es posible reconocer determinados grupos** que tienen patrones, conductas, comportamientos, formas de vida que son lo que los diferencia del otro. (D20)

La diferencia cultural y social se atribuye a un conjunto de personas que conforman un sistema organizado, pero que al interior de ellas también se expresan diferencias. Así surgen nociones de cultura relacionadas con aspectos de la localidad, de la territorialidad y de la sociedad. Es decir, el entorno geográfico o territorial determina una forma de ser y estar en ese lugar, lo que configura la *identidad cultural* y el sentido de *pertenencia*.

No obstante, esta definición de diversidad cultural como *grupo de origen* expresa también posiciones esencialistas de o estáticas de cultura. El *grupo de origen* determinaría formas de vida, pero también las condiciones de vida determinan al grupo. Por lo cual, un grupo en determinadas condiciones sociales y económicas, también conforman una cultura.

Hay **diferencias culturales** entre los grupos, por ejemplo, **económicos diferenciados**, que los hacen diferentes y eso se ve de manera **bastante clara** en una **sociedad** que es bastante más **segregada** que la que nosotros conocimos **fuera de Chile** (D20).

Desde esta concepción centrada en la diferencia, se reconoce al otro en relación a las características atribuidas al grupo socialmente. Asume que lo cultural es una característica que separa y condiciona a los grupos, que deja de lado la individualidad. Esta no es una posición negativa en sí misma, ha de ser comprendida en el contexto social y el conocimiento que se ha expresado respecto de la Diversidad Cultural.

También, cuando *grupo cultural* es sinónimo de *diferencia cultural*, la identidad de las personas es resultado de identificación que se hace de ellas a un grupo específico. Ejemplo de ello es cuando la cultura se atribuye a la nacionalidad.

Hay **migraciones** de cada uno de los **países** vecinos, más [...] los **inmigrantes** que hubieron de muchos años o **colonizadores** en cada una de las regiones y, por lo tanto, es una **mezcla seguramente de culturas**, de temas **identitarios propios**, desde aspectos tan básicos como la alimentación, hasta aspectos tan complejos como el pensamiento o temas de deidad (D18)

Otros términos utilizados para significar la diversidad cultural, son: interculturalidad y *multiculturalidad*. En el contexto de la definición de diversidad cultural el concepto de *interculturalidad* se utiliza como sinónimo de ella. El término interculturalidad en la mayoría de los relatos está en relación con la *etnia*, *pueblos indígenas* o, específicamente, hacia *el mapuche*. No obstante, la noción de interculturalidad va adquiriendo más presencia en el

discurso de la práctica social y en el contexto educativo en general, haciendo énfasis en el tipo de relaciones que se construyen en contexto de diferencias culturales.

Por su parte, el concepto de *multiculturalidad* tiene escasa presencia en los relatos de los entrevistados. Aparece en la descripción de la sociedad culturalmente diversa relacionada con *grupos de origen*. En este caso, el vínculo es directo con aspectos de nacionalidad, migración y colonias de extranjeros.

### c. Diversidad cultural: *difícil definirla*

Un grupo amplio de docentes manifiesta abiertamente *dificultades* para definir la diversidad cultural, así como la *interculturalidad*. Recurren a explicar la *diversidad en general*, donde lo cultural es una categoría que está subsumida en ella como una diferencia.

Cuando hablamos de **diversidad** estamos hablando... **somos distintos** en todas estas otras áreas y cuando hablamos de **diversidad cultural**, ahí **me complico** un poco más (D1)

Yo creo que también, cuando **se entiende mal el concepto** o cuando uno tiene **mal** construido el concepto de **interculturalidad** o de **diversidad** es donde empiezan los **conflictos** (D7)

También recurren a explicar las condiciones que afectan la construcción del concepto. El *mal uso* de los conceptos, el *uso restringido* que se tiene de conceptos asociados o el desconocimiento que se tiene de él, dificultan la definición misma.

Buena tu pregunta, dices, lo que yo entiendo por diversidad cultural, porque aquí mismo [...] entre nosotros hay diferencias, porque como está la carrera de **educación diferencial**, ellos miran la diversidad desde un punto de vista, en la **educación intercultural** lo miran desde otro punto de vista, **entonces no es muy fácil**... (D9)

Si bien todos los actores son parte de un proceso de FID que incluye la diversidad cultural, no todos se sienten con la facilidad de definir la diversidad cultural. La pregunta por su definición se transformó en un espacio de reflexión sobre la misma. Esta reflexión permitió en la mayoría de los casos identificar necesidades de formación, sobre las cuales se profundiza más adelante.

### d. Diversidad cultural: *tema de moda*

En la reflexión sobre el concepto de Diversidad Cultural, un grupo de docentes exponen que es una idea que adquiere característica de *tema de moda* en la sociedad actualmente. Desde esta concepción se simplifica su presencia o no reviste importancia, pues las modas son *pasajeras*.

Está casi **como una moda**, porque justo, **las modas pasan**. Yo creo que eso, **no todos estamos tan conscientes de que es importante** (D12).

**Se están dando pasos por moda**, o sea, porque es bien visto aceptar al otro que es distinto, porque es bien visto socialmente tener un amigo gay, [...] **porque socialmente estás como bien**

**ubicado.** Pero **no conscientemente** de que eso es necesario para un proceso de **crecimiento personal**, o sea, un cambio de entender y ver el mundo, o sea, yo creo que **todavía estamos lejos** de eso, y si lo llevamos al aula aún estamos más lejos (D10).

El concebir la Diversidad Cultural como un concepto de *moda*, también es una forma de *resistencia a los cambios* y, en consecuencia, se le otorga una carga ideológica que invisibiliza la problemática asociada a las *relaciones entre los grupos* culturales diferenciados en el contexto social.

Muy vinculado a esta especie de **diversidad**, o de las **diferencias individuales**, con la diferencia que después se le coloca **el elemento cultural para marcar otro aspecto de lo diverso** [...] no se genera una visión que pueda, es como una categoría que pueda establecer ciertas **diferenciaciones**, más bien **homologa una totalidad**, como que mapea, esto es lo diverso, **pero no entra al tema de las relaciones** que ahí se generan en la sociedad que son, en la cual coexisten sociedades distintas, pueblos distintos, historias distintas, procesos de colonización, eso no entra allí. (D25)

Asociado al *tema de moda* está entender que la diversidad cultural *no es tema*. Es decir, no es algo de lo que la sociedad en general se preocupe. Esta condición de no ser *tema* o ser una *moda* conduce a que sea un *desafío asumirla*, para quienes la consideren importante

**La diversidad cultural, la interculturalidad no es tema** en general, no solo en las **universidades**, entonces como no es tema no es prioridad nacional **no es nada**, [...] y como no es tema **queda como desafíos personales**, en desarrollos personales (D23).

Esta forma de significar la noción de diversidad cultural, va a estar siempre ligada en los relatos a las expresiones que adquiere ésta en el ámbito social. Lugar en el que predomina una noción de diversidad cultural más próxima a las diferencias socioculturales.

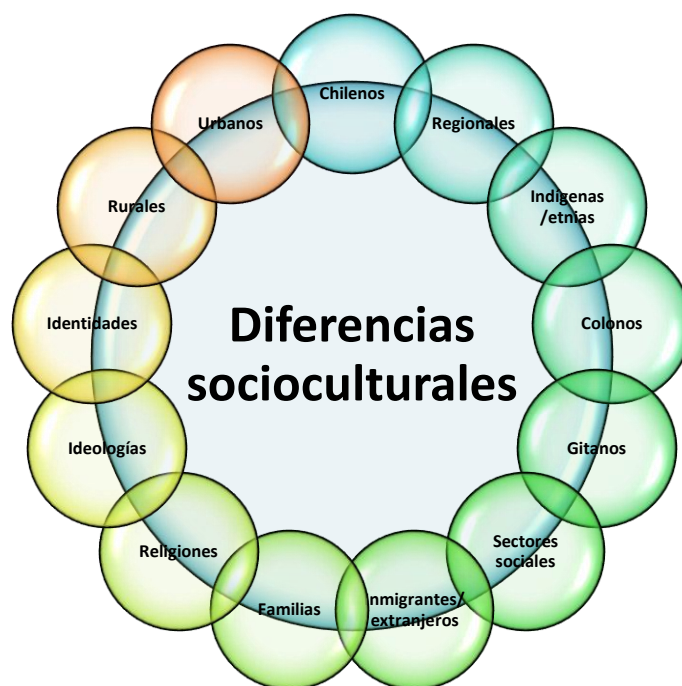


Figura 4. Expresión de diferencias socioculturales en Chile, surgidas del estudio.

Los actores van a construir con más facilidad el significado de diversidad cultural a través de su caracterización en la expresión social. En la caracterización de la sociedad chilena y la región de la Araucanía en su composición sociocultural (Figura 4).

## 6.2. Describiendo las diferencias socioculturales.

El grupo cultural que más se distingue en Chile según el relato de los entrevistados es: *indígenas, etnias o pueblos originarios*. Esta es una característica *fundamental, principal u obvia* en la sociedad chilena. En la región de la Araucanía, esta categoría destacada adquiere nombre propio: Mapuche<sup>12</sup>.

El **tema indígena** yo creo que debiera ser uno de los **fundamentales** (D15)

Aun cuando desde el punto de vista de la **condición nacional los mapuches son chilenos**. Creo que hay ahí también **un rasgo que distingue a los chilenos, culturalmente** hablando, de los Mapuche que se **autodefinen** como mapuches (D19)

Chile es un país que se construyó sobre la existencia de **pueblos originarios** (D25).

Otra categoría que va describiendo las características de la región en su diversidad cultural, es aquella que distingue a *grupos culturales*, definidos por su condición de *Nacionalidad*, lo que genera *multiculturalidad*.

El tema más **multicultural**, que tiene que ver con las **colonias italianas**, con las colonias **alemanas**, con las colonias **árabes**, actualmente con la colonia **colombiana que se ha instalado muy fuerte acá**. (D15)

Esta *condición nacional* tiene presencia a través de diversas expresiones, destacando al menos tres:

- i. *Chilenos*, asociada al grupo cultural que emerge cuando se trata de distinguir, por ejemplo, entre chileno-indígena o chileno-colono, desde la distinción del *otro*.
- ii. *Inmigrantes*, relativo a las personas provenientes de otros países que se encuentran trabajando en Chile, que últimamente han aumentado su presencia en el país.
- iii. *Colonos*, son los que, pudiendo ser chilenos por haber nacido en el territorio, viven en sectores en donde a sus antepasados les *entregaron* tierras para *producirlas*. La expresión *colonias* también está siendo utilizada para designar a los nuevos inmigrantes que tienen presencia en el territorio.

---

<sup>12</sup> Ley Indígena (Ley 19.253/1993), "Reconoce que los indígenas de Chile son los descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias, siendo para ellos la tierra el fundamento principal de su existencia y cultura". Los grupos indígenas reconocidos son: Mapuche, Aymara, Rapanui, Likanantai, Quechua, Colla, Diaguita, Kawésqar, Yagán o Yámana. Según censo 2012, la población indígena con mayor presencia en el país es la Mapuche, se encuentra en todo el territorio nacional y la mayor concentración está en la zona centro-sur del país, principalmente en la región de la Araucanía. (INE, 2013)

Para los entrevistados, las características del *territorio* de Chile, un país *tan largo* y con variedad de paisajes, son generadoras de rasgos culturales distintivos. Identifican que las *zonas geográficas* representan una forma distinta de expresión cultural. Se asume así que los chilenos en el norte tienen una *forma de ser* distinta a los del sur, así como *ser de regiones* es diferente a *ser de Santiago* (Capital de Chile).

**La tierra de donde uno proviene.** Por ejemplo mi caso, **yo pertenezco al norte** [...] en la Décimo quinta región que es Arica, y para mí ha sido bastante llamativo **la cultura que hay acá en Temuco** [capital de la región de la Araucanía]. (E5-3)

Esta relación entre *ser* y localidad se traslada también a un plano más micro, en distinciones asociadas a *rural* y *urbano*, *marginal* y *central*.

La **diversidad sociocultural** que está inserta dentro de las mismas **ciudades**, dentro de las distintas, no sé, **vecindarios**, **sectores** (D15).

Las personas que viven en el **cordón marginal de Temuco** tienen una **cultura distinta** a los que viven a lo mejor en el área más **central** y a lo mejor los que están y viven en el **barrio inglés** también tienen una cultura totalmente distinta a la de los otros grupos (D2).

Especialmente para los docentes, la condición de vivir en determinados *sectores de la ciudad*, se cruza con un factor de condición social, que determina la presencia de diferencias culturales asociadas a la *condición socioeconómica*, *estratos sociales* o *clases sociales*. Para los estudiantes esta condición emerge en relación a las instituciones educativas.

**Estratificación social**, ahí hay también un **claro componente de diversidad cultural**, creo que aquellas personas que tienen más **acceso a ciertos bienes**, materiales o simbólicos, se vinculan a ciertos espacios comunitarios donde se generan ciertas experiencias y expresiones culturales más o menos compartidas y lo mismo ocurre con **sectores sociales** que a lo mejor están participando en la **distribución de los beneficios** de esta sociedad de una manera más **marginal** (D19).

Uno como que lo divide: **niños con dinero**, **niños sin dinero**, es como eso: **colegios particulares**, **colegios municipales**. (E5-3)

Continuando con las otras categorías, se distingue que las experiencias asociadas a la vida *Familiar* y *Religiosa* también nos hacen diferentes culturalmente. Estas expresiones muchas veces van unidas y se entiende que en ellas se transmiten principios, valores y creencias que los diferencian como colectivo.

**Los credos**, [...] eso responde también a una diversidad cultural, porque tiene que ver con una forma de vida que desde sus **grupos familiares**, ellos han construido (D3)

**Las creencias religiosas**, en ese sentido [...] al menos yo pienso que es así, que el mundo evangélico es más **consecuente** respecto de los **principios** que profesa (D19).

Los *gitanos* son un grupo cultural claramente diferenciado en la Araucanía. Su presencia es señalada es nombrada como una categoría de diversidad o en el contexto de una curiosidad de algunos estudiantes por conocerlos, durante una experiencia pedagógica:

Incluso hasta con los **gitanos**, mucho **no se sabe**, siempre como que **uno se va para al lado**, casi no se mira como una **cultura** los gitanos (E2-4).

El tema de los **gitanos**, que también como siempre aquí hay mucha cultura de los gitanos, que se vienen, entonces **ellos querían conocer, querían meterse en la cabeza de los gitanos, como piensan, como viven, entonces...** pero también les generó como ciertas **resistencias un poco ideológicas** (D15).

Del párrafo anterior se desprende el poco conocimiento que se tiene de este grupo cultural y, también, se resaltan las *resistencias ideológicas* que supone acercarse a conocer otras realidades sociales. Esto último se ha significado como una categoría de la diversidad cultural de la sociedad chilena: las *ideologías*. Esta manifestación es vista desde las formas de pensamiento, discurso y relaciones que se establecen desde ellos, que afectan las relaciones entre grupos.

Estamos en una sociedad en la cual **mucho de los patrones culturales diferenciadores se mezclan** y, que al parecer, la relevancia de hacerme distinto está también en el sentido de las **identificaciones** de donde **pertenezco** quien soy y, por lo tanto, yo sé hacer una diferencia de ti, porque eso significa entonces que encuentro mi propio lugar en mi espacio, y eso se transforma en una **discusión política**, y cuando se transforma en una discusión política, eso se transforma en una discusión de **representación**, y esa discusión de representación que se puede ver tanto en **centro del estado chileno y se puede ver también en la sala de clases**. (D20)

Estas características *ideológicas* y su relación con las *resistencias* y las *reivindicaciones*, son aspectos que van a estar muy presentes en los relatos de los entrevistados cuando se hace referencia a las actitudes presentes en la sociedad chilena hacia las diferencias culturales, principalmente hacia los Mapuche y a los grupos diferenciados por condición socioeconómica.

### 6.3. Valorando la relación social en la diferencia sociocultural

Los entrevistados han identificado la diversidad de expresiones culturales que se encuentran en el territorio. Sin embargo, uno de los elementos centrales para la valoración de la FID en diversidad cultural dice relación con las actitudes que en la sociedad chilena se expresan hacia lo diferente. Se entiende de manera general que la diversidad cultural siempre está presente en todas las sociedades, sin embargo, la sociedad chilena siempre se ha percibido homogénea.

#### a. Somos un país homogéneo

Los entrevistados explican que el origen de esta forma de verse como sociedad homogénea estaría en la construcción de Chile como Estado-Nación. El devenir histórico ha configurado



esta forma de ser y de relacionarnos con lo diferente, desde lógicas monoculturales, que han estructurado la forma de ser. Desde esta situación, las diferencias culturales no existen.

Hemos creído, como ciudadanos chilenos, que nosotros vivimos en un espacio **homogéneo** y yo creo que nos mal criamos y que es una cuestión de **estructura profunda** y que no es fácil de romper, porque tú **no ves la diferencia** [...] **no lo visualizamos**, nosotros creemos que la **sociedad es homogénea** y yo creo que eso también está **cuando enseñamos** y como que le tuviésemos un poco de **miedo reconocer** que la diversidad no es un **problema**, sino que la diversidad es una tremenda **oportunidad** (D20)

Desde esta concepción de nación, única y definida por el Estado instala un pensamiento de homogeneidad *homogeneizante*, que tendrá su alcance en todos los sistemas. *La historia marca la biografía no solo individual, sino que marca la biografía más colectiva* (D19), lo que provoca *ciertas distancias entre el espacio de construcción del discurso deseable socialmente y el del espacio real* (D24).

Somos muy **prejuiciosos** y hemos aportado poco a construir relaciones empáticas, relaciones a lo mejor más amenas entre las diferentes, **entre las personas que pertenecen a diferentes grupos étnicos y culturales**, porque, también hablamos de la **discriminación** que existe a la gente que viene del **campo**, a la gente tiene un **lenguaje distinto**, que se **visten diferentes** (D17)

De los estudios que uno ha leído [...] efectivamente hay una especie de **racismo**, de **prejuicios** que están operando, y también con las **políticas actuales de no discriminación**, yo creo que la gente busca **recursos para esconder su pensamiento**, pero sigue habiendo, yo diría, **prejuicios, racismo** en el trasfondo del pensar humano y del pensar chileno. (D25)

En este análisis de la sociedad, los actores recurren tanto a expresiones como “*somos*” o “*nosotros*” que los incluye como sujetos parte de esta realidad, a la vez que *habla de la gente*, los *otros* tomando distancia de la misma. A diferencia de la definición de diversidad cultural, existe escasa presencia del “yo” al referirse a los prejuicios, discriminaciones o racismo existente. Lo que va a ser significativo para comprender la constante *tensión* que se manifiesta *entre el discurso y la realidad*.

Pero estas *distancias* se *tensan* más con unos aspectos sociales que con otros, llegando a generar actitudes *racistas, clasistas, excluyentes, prejuicios y estereotipos* a las que subyacen lógicas de *poder*. Esta realidad no favorece la construcción de relaciones empáticas desde la diferencia de distinto tipo, sean culturales, sociales o ideológicas. Al contrario, se dispone a una actitud de negación e invisibilización de la diversidad cultural, que generan sentimientos de *temor a aceptar las diferencias*.

Lo que más cuesta es **aceptar las ideas distintas**, más que aspectos culturales distintos. **Ideas**, porque al final esto tiene que ver con **qué grupo controla a qué grupo**, al final se reduce a temas de **poder**. Yo creo que ese es un elemento importante a considerar, tanto en un plano macro, como micro, que tiene que ver con que **otros grupos ocupen mi posición** (D13)

Ante el reconocimiento social que poco a poco se comienza a manifestar hacia la presencia de diferencias socioculturales, los entrevistados significan que en la sociedad se actúa de manera *políticamente correcta* en el discurso, pero en la práctica es *homogeneizante*. Existe una expresión *declarativa normativa* de respeto y valoración de la diversidad, en todos sus aspectos, pero se vive una constante *distancia* entre el discurso y la práctica.

La **actitud es políticamente correcta**, todos se declararan que están muy, muy de acuerdo y tremendamente perceptivos y permeables, pero en realidad [...] **nos encanta lo igual**, las cosas como más **homogéneas**, nos encanta estar con los que son iguales a nosotros en todo punto de vista. La sociedad chilena es una sociedad donde estamos **declarando hace poco** mucha, mucha, mucho... respeto por la diversidad pero lo **declaramos**, de repente **en el nivel de las acciones** estamos **muy lejos de poder aceptar a otros distinto**, de todos, de todos lados. (D12)

Los avances en materia de diversidad son reconocidos por los entrevistados. Estos avances son caracterizados en general como de carácter normativo. Chile, *es un país que funciona por normas* (D7). Estas normas surgen de forma *reactiva* frente a *problemáticas* evidenciadas por grupos específicos, en el marco de *demandas reivindicativas*<sup>13</sup>. Esta forma de actuar *normada*, sostiene la idea que existe un discurso *políticamente correcto* hacia la diversidad en general.

Vivir a partir de una ley que es la **ley Zamudio**,[...] me choca que el tema de la diversidad lo tengamos que **normar** a tal punto que lleguemos a una ley, porque eso nos está diciendo que entonces **como ciudadanos** tenemos tan poca perspectiva, somos personas que **no nos podemos comunicar**, que no somos **capaces de transar**, que no somos personas que tengamos esta **capacidad de empatizar** con el otro que al final mi comportamiento lo voy a genera en función a una ley, [...] dentro de **lo políticamente correcto** todos hablamos de diversidad (D7)

La forma de concebir que el tema de la diversidad es una *moda*, se puede comprender en el contexto en su presencia en las discusiones de leyes que, generalmente, son para *otros*. Entender la diversidad como moda muestra también, para los entrevistados, que la sociedad chilena hoy en *no está preparada para asumirla aceptación del otro con sus diferencias*, no está preparada *conscientemente* para *ver el mundo de otra forma*.

Tiene que ver **con procesos**, va a depender como **evolucionamos socialmente**, de cómo vamos desarrollando capacidades de mayor entendimiento [...] yo creo que una de las cosas más difíciles de **asumir**, es este tema de **aceptar al otro con sus diferencias** (D7).

La diversidad es algo muy fácil de definir, pero **muy difícil de llevar a la práctica**, de **asumirlo** realmente, sin confundir, sin que eso implique confundir la diversidad **como una auténtica condición humana** con gente que le gusta haloween (D13).

Los procesos sociales, en tanto experiencias individuales y colectivas, toman su tiempo en hacer consciente las necesidades de transformación. Hablar de diferencia cultural es algo

---

<sup>13</sup> Se encuentran, por ejemplo, la señalada Ley Indígena (1993), que crea un marco para la relación con los indígenas de Chile; la Ley 20.609/2012, que establece medidas contra la discriminación, conocida como Ley Zamudio; o la Ley 20.845/2015, de Inclusión Escolar que regula, entre otras cosas, la admisión de los y las estudiantes a establecimientos escolares.

reciente en la sociedad chilena. Como se ha visto, las mismas *normas*, como la Ley indígena (1993) son de apenas unos años. Este hito marcaría sin duda su presencia en la sociedad, lo puede ser un factor por el que se encuentra más presente en el imaginario colectivo la distinción de los *pueblos indígenas* como una cultura distinta.

En consecuencia, el tono esperanzador respecto de la valoración de la diversidad cultural está depositado en la *juventud movilizada*, por producir cambios sociales de distinto tipo. Esta juventud es la que se está formando hoy en día para ser docentes.

Es la **juventud** la que está haciendo **que la sociedad se ponga** a tono con las necesidades. En ese sentido yo creo que **nuestros estudiantes** están, no solamente ávidos de generar estos cambios en los que van a ser sus estudiantes, sino también están **exigiéndolo**, y eso nos hace de pronto movilizarnos, no tan rápido como a veces quisiéramos [...] quiero pensar que no es solo un discurso de protesta y discurso crítico de la sociedad, sino que es un **real sentido de visualizar por parte de los jóvenes que esto tiene que cambiar** (D16).

La diversidad cultural tiene diversas expresiones en la sociedad chilena. De ellas se desprenden unas más significativas que otras. Además, estas tienen mayor o menor presencia en el significado que los entrevistados atribuyen a la diversidad cultural.

#### **b. El tema mapuche**

Sin duda el *otro* significativo en el relato sobre las diferencias culturales –tanto en la experiencia personal, como profesional– es el Mapuche. Este grupo cultural es categorizado al menos de tres formas distintas: *etnia*, *pueblo indígena* y *pueblo originario*, reflejando cada uno de estos conceptos distintas formas de reconocimiento de su presencia en el territorio y de valoración de la misma.

Hay un **estereotipo**, un **prejuicio**, desde la concepción de la **ley indígena**, desde el detalle de que son **denominadas etnia**, que es no considerada **pueblo**, por una cuestión parece semántica, pero tiene un **trasfondo político**. (D23)

La expresión de pueblo originario, reconoce tanto su presencia en el territorio antes de la conformación del Estado de Chile, como sus rasgos culturales distintivos como sociedad.

[Chile] es una **Nación que subsume** todos los tipos de personas que existimos en este país incluidos los **pueblos originarios** en la **población chilena** (D24)

Chile es un país que se construyó sobre la existencia de **pueblos originarios**, y en ese sentido tendríamos que decir que hoy día hay un **predominio de las condiciones políticas del estado nacional** sobre aquel territorio, **incluido el territorio de los pueblos originarios** (D25).

No obstante, en esta relación entre el pueblo Mapuche y el Estado de Chile, históricamente se han instalado una serie de *estereotipos* y *prejuicios* sociales respecto del ser Mapuche reconocidos por los entrevistados, como: *indios*, *flojos* o *borrachos*, en su mayoría presentes

hoy en día. En la actualidad ha adquirido presencia mediática el de *terrorista*, asociados al *problema mapuche*.

Sumado que se habla del **conflicto mapuche**, porque no es el **conflicto de la Araucanía**, sino que cuando se habla de conflicto se está hablando de los **terroristas mapuches**, etc. (D9)

Hoy en día, el que se habla de la diversidad y esto de **lo cultural**, creo que **esto de la lucha y esta zona roja**, creo que ha generado un **debate** hoy en día (D6).

Tenía niñas de **primer año básico** de que eran de... de **apellido mapuche** y que ellas **no querían decir** que tenían apellido mapuche, por el **estigma** que había de los mapuches, porque los mapuches solamente se cuenta que... **lo que se ve en las noticias** y lo que los papás les cuentan a los niños que **“los mapuches sacan armas, que los mapuches van quemar autos, que los mapuches hacen protestas, que los mapuches son flojos, que no hacen nada”**... (E5-2)

El *problema Mapuche*, presente como tal en los medios de comunicación y en el discurso social, no es fácil de abordar. Para los entrevistados es un tema complejo y presenta muchas aristas. Una de ellas, trata de un tema político e ideológico, por lo que implica necesariamente tomar una postura frente a esta situación. Diferentes situaciones de conflicto se han vivido en una *zona* de la región de la Araucanía, de ahí que se le llame *zona roja* por los medios. Una cosa es innegable, para muchos esta situación es un *problema* y, en este escenario es donde las posiciones ideológicas se expresan con mayor fuerza.

Es la forma como **el mundo mapuche**, o **una parte** del mundo mapuche ha ido **relevando su presencia** y que pienso que mucha gente lo ve en un sentido muy **negativo**, creo que a lo mejor puede generar mucho **rechazo** y que lo vincula con todas esas **reivindicaciones** asociadas a las tierras, a la autonomía [...] ya no habla de que los mapuches son **flojos**, dicen que los mapuche son **terroristas**, [...] **no toda la gente, pero creo que hay mucha gente que mira con rechazo al mapuche**, porque lo asume como **un terrorista o un ser violento** que lo único que quiere es finalmente, lograr **tierras** y lograr su **autonomía e independencia**... y **no están dispuestos a otorgar esos espacios**, hay gente que hoy día cree eso (D19).

Mientras no exista un **gobierno** que **asuma el problema real**, o sea, aquí por lo menos en la región de la Araucanía [...] **debería ser el país**, así como existe el país vasco, el pueblo, qué se yo, en España... debería existir en la Araucanía. Y ahora los que queramos quedarnos tendríamos que asumir las **políticas de ese pueblo**, las que por supuesto ellos van a tener ambas lenguas y uno tendrá que manejar ambas lenguas, y todo, **es natural** [...] Entonces yo creo que nosotros estamos lamentablemente, estamos de lleno en el siglo XXI porque estamos en la segunda década, **pero estamos en el mismo pensamiento del siglo XIX**. (D9)

Las características del pueblo mapuche tiene presencia en los relatos de los entrevistados de dos formas predominantes: Una, en el marco de conflictos, violencia, terrorismo en la región, demandas territoriales, etcétera. Escenario que refleja una forma de interpretar las palabras *Además de lo étnico*, cierta saturación de su presencia mediática.

Ahí tú escuchas adultos que te dicen **“estoy hasta la corona de los mapuches”**, porque también la situación de la Araucanía es una **situación compleja**. (D24)

Otra, en el marco de a una visión *folclorizada* que se hace de su cultura (costumbres, música, comidas típicas, celebraciones, etc.) en las escuelas. Desde aquí, los entrevistados intentan hacer una valoración positiva de *la cultura mapuche*, una *riqueza*, una *oportunidad*.

Hablemos de Chile en general, **se ha visto siempre como un problema**, en vez de ver como una **riqueza** porque el hecho del **bilingüismo**, el hecho de que ellos tengan una **visión cultural diferente**, les permite un desarrollo cognitivo, de categoría de conocimiento, de plano de conocimiento mucho más rico, ellos saben cómo... qué valores o que cosas se conversan en su comunidad, y cómo se comporta en otro contexto (D9).

Si bien existe el reconocimiento de su presencia como una *cultura distinta*, esta visión suele ser predominantemente esencialista, aunque en la definición de diversidad cultural se reconociera su variabilidad interna como grupo social. En los relatos de los entrevistados, con frecuencia se habla del Mapuche en relación a su apellido o sus rasgos fenotípicos, atribuyendo inmediatamente esta identidad cultural.

A ellos **no les importa su cultura**... porque en general, en la carrera tenemos cualquier cantidad de personas con **apellidos mapuches**, pero su forma de ser y tratan de pasar **lo más desapercibido posible** (D14).

Nadie le pregunta si es **mapuche**... éste es **morenito y mechas tiesas**... (E3-2)

Desde los relatos, se explica que la concepción monocultural del Estado ha marcado toda relación con los pueblos originarios desde la *asimilación cultural*, *estableciendo una relación asimétrica*. Por otro lado, *que no les importe su cultura*, responde a la necesidad de las personas de sentirse valorado. Que no le identifiquen perteneciente a un grupo que es rechazado socialmente, responde a *una vergüenza heredada* (D3). El mapuche es claramente discriminado en la sociedad chilena y en especial en la región de la Araucanía.

Para algunos niños es una **carga negativa** tener algún **apellido mapuche**, todavía. [...] Porque se sienten súper... tremendamente... hay muchos **prejuicios** por eso. Porque ser mapuche significa ser... tener ciertas categorías encima, no sé, es **ser pobre** también, aquí. (D12)

La sociedad chilena es en general *discriminadora* hacia quienes *pertenecen a diferentes grupos étnicos*, así como hacia quienes *vienen del campo*, a la que tiene un *lenguaje distinto*, que se *visten diferentes*, así como *altamente excluyentes* e incluso *racistas*. Esta actitud resulta de ubicar a las personas en *un lugar en la estructura social*, por lo que algunos gozan de mayor privilegio que otros.

Si yo fuese un **indígena** que pertenece a una estructura social **privilegiada** yo creo que mi posición y mi postura respecto al mundo, sería totalmente distinta [...] podemos ser diferentes y muy diferentes [...] pero la **legitimación** de sus grados culturales es la que te pone en una condición diferenciada, y diferenciada hacia abajo digamos que no valoramos. (D20)

Piensa que el **mapuche** tiende a ser **pobre** porque lo asocia con una **condición de pobreza** y la explica a partir de ciertas actitudes o disposiciones hacia el **trabajo**, entonces creo que hay mucha gente que piensa que **el mapuche es pobre porque es flojo**. (D19)

En este sentido, el mapuche es significado con todas aquellas categorías que lo ubican en una condición diferenciada menos valorada en la sociedad chilena. Una posición de *no legitimidad que el otro le asigna como una cuestión que esta naturalizada* (D20).

### c. Diferencia cultural en lo socioeconómico.

La segregación social en Chile se ha *naturalizado*, vivir en la *marginalidad*, en la *pobreza* o en la vulnerabilidad son categorías que los entrevistados han utilizado para describir lo diverso culturalmente. Las *condiciones sociales* y el resultado en las *condiciones de educabilidad* a las que han accedido, terminan *determinando* su lugar en el mundo.

No como son ellos, sino las **condiciones de educabilidad que han tenido**, que terminan **determinándolo** y generando un ser que está ahí en el mundo. **Mis estudiantes son pobres**. Lo digo de una manera marcada [...] un estudiante se dirige a ti, se dirige de otra manera, te mira a los ojos, te habla, modula bien, habla de corrido, tiene otra actitud corporal, siente su cuerpo [...] Mis estudiantes no, **no hablan muy bien**, un buen porcentaje **arrastra los pies**, caminan un poco **más agachado**, tienen la **subordinación** incorporada, un buen porcentaje (D13)

En general, en los significados de los entrevistados, no hay una alusión a una situación de injusticia o desigualdad sobre esta situación: *Es así*.

Se **visualiza**, yo creo, que en lo **socioeconómico** [...] yo creo que el tema de la diversidad **étnica** somos menos lo que nos vemos **enfrentados** a eso, porque nosotros acá si [...], afecta mucho **la social** a todos, es como **transversal** (D12)

Los entrevistados utilizan expresiones como *las de origen socioeconómico*, *las clases sociales o estratos sociales*, como una *determinante* que hace a un grupo de la sociedad como poseedores de una cultura común que los diferencia. Las *condiciones socioeconómicas* en Chile *determinan* el acceso a bienes, generando distintos espacios sociales estigmatizados, existiendo: *barrios según clases sociales*, *tipos de educación*, *tipos de establecimientos educacionales*, por nombrar algunos.

Generalmente **nos agrupan por clase**, y por clase más bien de **tipo socioeconómica** [...] un niño del colegio [...] no es igual al niño del colegio del frente [...] Esos son de otra **elite** (D2)

**En el particular** donde estuve, no... ahí, **cero diversidad cultural**, de hecho había un niño que era chino, pero era como nada. (E2-1)

La diversidad cultural es súper potente, **económica y vulnerable** en el IP (Instituto Profesional), donde el **nivel sociocultural** de los estudiantes es súper **precaria** (D4)

La valoración asociada exclusivamente a los pobres es de *segregación* y *discriminación social*. No se habla directamente de pobres, se utiliza el término *vulnerable* para categorizar esta

realidad. Solo se reemplaza en el término, pero no la forma de explicar la pobreza. Acceso a bienes materiales y simbólicos valorados por un grupo de *elite* o en posición de *privilegio*.

**Somos** una de las más altas regiones con el **índice de pobreza**, por lo tanto, ahí tenemos otro **grupo** que se le ha denominado por mucho tiempo como **vulnerable** socioeconómicamente [...] Lamentablemente muchos **niños o familias mapuches también son vulnerables desde el punto de vista socioeconómico** [...] Y los niños generalmente de estos **dos grupos** están accediendo a la **educación municipal**, que sería pública entre comillas, y si es la **particular subvencionada** no es la mejor tampoco (D9)

Los entrevistados no dicen, explícitamente, que el *otro pobre, vulnerable, de condición económica desfavorecida* es quien tiene problemas o es el diferente. Pero en el contexto educativo se va reflejando esta característica sociocultural como una problemática. Esta categoría de *vulnerabilidad* es un estereotipo de la pobreza y una naturalización de las condiciones de desigualdad social que existe en Chile.

Te dicen el discurso “no yo no discrimino”, pero “son los niñitos que vienen de la comunidad” o son “los niñitos que vienen del hogar”. Te fijas, siempre está este **estereotipo** sobre la **pobreza**, sobre la condición de la vulnerabilidad, porque **no es que los niños sean vulnerables viven en condiciones de vulnerabilidad** y eso a ellos los **estigmatiza** rápidamente y, mira lo que pasó, tú sabrás los niños se dicen a sí mismo que son **niños prioritarios**, porque son vulnerables, entonces te fijas el estereotipo “**yo soy vulnerable, yo no puedo**” y eso está súper instalado por lo menos en mi experiencia en que la mayoría de los profesores existen de este **estereotipo** y siguen actuando desde **la curva normal**, “estos son los malos, estos son los poquito malos y estos son los buenos” y con práctica educativa absolutamente **homogeneizadora** y basada en el **aprendizaje del contenido** y no en el desarrollo de las habilidades cognitivas. (D24)

Los recursos destinados a los establecimientos educacionales subvencionados en nombre de los *prioritarios* o *vulnerables*, lamentablemente, crearía una situación que estigmatiza a niños y jóvenes en el contexto escolar, transformándose en una situación de categoría de autodefinición, *soy vulnerable*. Esta vulneralización del ser, respecto de su condición económica de pobreza, es posible de observar en toda situación social.

#### 6.4. Ideas claves del capítulo

- \* La noción de diversidad cultural representa unas posiciones amplias y unas más restringidas. La expresión de las identidades se diluyen frente al reconocimiento de pertenencia a un determinado grupo cultural.
- \* La caracterización de las diversidades culturales presentes en el territorio, distingue la forma en que ésta se representa y valora socialmente. La idea de homogeneidad social no valora positivamente las diferencias, a menos que respondan a un grupo privilegiado en la estructura social, crea un escenario de tensión constante entre el discurso y la realidad, entre lo políticamente correcto y la acción.
- \* En el caso del Pueblo Mapuche, las tensiones se reflejan desde posiciones políticas e

ideológicas, pero hay reconocimiento del estado de exclusión racismo, negación e invisibilización que vive este grupo cultural.

- \* El grupo de origen socioeconómico es una realidad cultural descrita como consecuencia de la segregación social existente en este territorio. Reconoce la relación asimétrica y de estigmatización de la población que no goza de los privilegios de la sociedad dominante.



## 7 . E D U C A R       E N       S O C I E D A D E S       C U L T U R A L M E N T E D I V E R S A S

Como se puede apreciar, separar la comprensión del fenómeno de estudio del contexto social y educativo que la rodea resulta difícil. Es recurrente en los relatos de las experiencias de docentes y estudiantes, la presencia de las demandas al sistema educativo en general, así como las condiciones que se viven en la institución universitaria en particular. También, enlazan en sus descripciones de la experiencia formativa en diversidad cultural elementos de ámbito personal y profesional, vinculados con los distintos escenarios educativos. Aspectos importantes para el fenómeno estudiado, pues significan que en la universidad *se reflejan* las características de la sociedad y del *sistema educativo* en general.

Los **prejuicios** que existen **son los mismos** que yo visualizo en la **sociedad en general** (D19)

Así como lo veíamos también con los profes que hacían clases en el sistema escolar, básico, medio, **yo creo que también tenemos mucho de eso**, en la **educación superior** (D15)

Desde su reflexión sobre la realidad del *sistema educativo en general*, en el contexto de la sociedad chilena, dan cuenta de la presencia de la diversidad cultural en la institución educativa, las actitudes hacia ella y los componentes del currículum que favorecen o dificultan educar en este ámbito. Caracterizan y analizan aspectos que significan importantes, que permiten comprender, tanto lo que para ellos es educar en sociedades culturalmente diversas, como los elementos que van configurando la importancia que adquieren en la FID.

El significado de educar en la sociedad chilena puede abordarse desde diversas perspectivas. En sus relatos la definición de *educar* en este contexto, en primer lugar es entendida como una situación *compleja y contradictoria*, que se ve afectada por múltiples elementos.

Es **complejo**, porque yo creo que para empezar hay **contradicciones** vitales en qué **entiendes** por **educación**, yo creo que el sistema tiene una forma de entender la educación, tal vez, errada, tiene una visión... quieren **formar alumnos integrales** [...] pero a la hora de **exigir, evaluar y todo tiene una lógica tecnocrática** que solo le **interesa los elementos conceptuales relacionados con los contenidos más duros**, entonces se dejan un poco de lado, todos los otros elementos más **actitudinales** que tienen que ver con el **saber ser, con el saber convivir con el otro**, el saber **aceptar al otro**, saber... entonces es complejo por ese lado. (D15)

Las diferencias de su significado, se producen *fundamentalmente* cuando se reconoce, o no, que la sociedad es diversa y, en ella, existe una dimensión cultural de lo diverso, o cuando reconocen la presencia de diferencias culturales.

Depende mucho del **tipo de colegio** que se esté hablando [...] **dista mucho la forma en la que se trata la diversidad cultural**. Por ejemplo, en un **colegio municipal**, pareciera ser que son más... no sé si puede ser **precavidos**, frente a ciertas temáticas que se tratan o frente a tratar de no ofender a alguien o tener más cuidado con de repente los sobrenombres feos que se

utilizan. Pero en un **colegio particular** como que esa **diversidad cultural** o más que propia **de la región es inexistente**, como que no existe, como que se tapa y de repente hay niños que no tienen idea que hay... **se creen todo iguales** [...] por ejemplo, me pasaba que en ese colegio **no habían niños que fueran mapuches**, entonces era como que esa parte de la región era inexistente para ellos. Y bueno, donde estoy ahora, que llevo poquitos días, pero hasta el momento **pareciera que también es inexistente, como que no fuera importante tratar**, como que no existiera. (E4-5)

Así, *educar* en esta sociedad culturalmente diversa se va definiendo en relación a la ausencia o presencia de lo cultural, donde se interceptan elementos como la política educativa, sus intenciones y sus efectos; la realidad sociocultural y socioeconómica; las instituciones educativas; los actores del proceso, los involucrados directos e indirectos; entre otros, que dan forma a los escenarios en que se *educa*, donde la diversidad cultural tendrá su lugar.



Figura 5: Elementos que influyen en significado de educar en esta sociedad culturalmente diversa, según estudio.

Con todo, es posible distinguir tres grandes escenarios: *cuando se homogeniza, cuando se trata de igualar, cuando se diferencia*. Para fines analíticos estos se presentan en forma separada, pero se ha de tomar en cuenta que cada realidad educativa también es compleja en sí misma.

### 7.1. Cuando se homogeniza

A partir de los relatos de los participantes es posible construir esta realidad homogeneizadora, principalmente, a partir de las *políticas educativas*. A través de sus formas de aplicación, sus orientaciones y énfasis se afectan de una u otra forma la práctica educativa. Un primer elemento, que afecta directamente al contexto escolar e indirectamente a la FID, son las características del currículum: *Nacional, centralizado, monocultural y etnocéntrico*.

Está esa noción **centralista**, que las decisiones básicamente no las tomamos acá como comunidad **regional**, se toman en **Santiago** muchas de las decisiones, a ello se añaden, y también va de la mano con este otro factor que son las **políticas estatales** en la actualidad, que si bien es cierto **consideran temas como la diversidad cultural**, básicamente **plantean cierta homogeneidad fundamental** con la que **hay que cumplir** y que en definitiva los profesores y los educadores le terminan dando importancia, porque **hay otra serie de elementos asociados a parámetros de calidad de equidad, metas**, que en definitiva **se transforman en la razón de ser** donde estos otros aspectos se descuidan porque no son medidos (D19).

El currículum es Nacional, único, que no recoge las perspectivas regionales del país. Sus énfasis son definidos en el Ministerio de Educación, es una selección de la cultura única que se desea transmitir para todo el Estado. Es esta política educativa la que determina el tipo de conocimiento importante que debe ser entregado a los estudiantes.

Tiene una lógica **homogenizadora** donde no hay una aceptación de la diversidad cultural, hay como un **etnocentrismo** cultural en función de lo que en este caso **las políticas públicas**, lo que diga los **poderes más centrales**, y a partir de eso construye (D15)

Es un currículum muy **monopolizador**, de hecho cuando lo llevamos a los contextos indígenas, claramente, el currículum **monocultural** es lo que prima dentro de la formación (D7)

En su aplicación, prevalece una *lógica monocultural hegemónica*, teniendo como referente los valores y conocimientos de la *cultura dominante*. En este espacio, la institución educativa cumple su función tradicional de homogeneizar; es un lugar donde se adquieren unos conocimientos culturales, donde toda la diversidad no tiene importancia, porque no cabe en la idea de Nación que posee una única cultura.

La **tradicción de la escuela** en el fondo, la escuela nace para **homogenizar** y para **igualar**. (D12)

Una **escuela** que sigue permaneciendo al **Estado Nacional**, que siempre va a tener mucha fuerza en el **marco cultural occidental**. (D20)

En este escenario educativo, el profesor se concibe como *portador del currículum nacional, que nada tiene que ver con los estudiantes (D19)*. El rol del profesor es de *reproductor* del currículum, el que transmite los valores del Estado Nacional. Desde este rol, en un contexto de presencia de estudiantes mapuche, el profesor reproduce la *asimetría cultural* en la que se encuentra este pueblo originario y sus conocimientos.

El profesor muchas veces ni siquiera reproduce su propio pensamiento, sino que reproduce, a través de su poder, **reproduce yo diría el poder**, en primer lugar, y en segundo lugar, **reproduce el contenido** que está en los textos escolares que vienen del ministerio de educación, particularmente en **escuelas que están insertas en comunidades mapuche** que son escuelas particulares, subvencionadas, pueden ser escuelas municipales, pueden ser escuelas de creación también de ciertos sectores, a veces mapuche, pero **la orientación es la misma**, es decir, **el currículum nacional** [...] naturalmente que ahí no hay una formación, los niños al resolver un ejercicio de los textos escolares y **no importa lo que pase a su alrededor** (D25)

Desde el contacto con las escuelas, así como de las experiencias personales, los entrevistados relatan situaciones en las que la homogenización está presente en la actualidad de manera

predominante. Las características de los estudiantes no adquieren importancia en el proceso educativo, porque desde esta concepción la diversidad *no existe*, por lo tanto, *no se cuestiona*.

**Ni siquiera se cuestiona** [...] cuántas veces hemos escuchado: “**aquí vienes a estudiar**”, entonces es como: **sácate** todo lo que traes, **sácate** un poco **todo quien eres** y ven, y **encuádrate** en lo que el **sistema** te está pidiendo, lo que el colegio te está pidiendo y **olvídate un poco de quien eres**. (D15)

**Así de serio**, o sea, **tú sigues el procedimiento** matemático a la inversa aunque llegues al resultado, no. El procedimiento implica ‘a, b, c y d’ (D10)

Esta concepción ha sido reproducida en la formación de los docentes, corriendo la suerte de *círculo vicioso* de prácticas homogeneizadoras, tal como reflexiona uno de ellos en el siguiente relato.

Hacia las clases de manera **homogeneizadora**, **entregaba los contenidos**, diseñaba las actividades pensadas en **estrategia**, pero **para el común o la totalidad del curso**. Inicialmente en un ejercicio docente yo no pensaba, a ver, este niño tiene este origen, este niño tiene esta historia, vamos a pensar de qué manera la estrategia o el contenido puede afectar o no afectar o hacer más próximo o no próximo a ese estudiante. **Hoy día, lo que yo visualizo, es que se sigue manifestando** (D11)

Cuando en el contexto social *no existe diversidad*, la educación es claramente homogeneizadora y *excluyente*, tanto de las características socioculturales de los estudiantes, como de las características contextuales en que se sitúa la institución educativa.

Estudí en Collipulli, dentro de **la zona roja** de la Araucanía y el discurso era totalmente lo contrario, **no se celebraba nada de lo mapuche**, prácticamente **yo viene a saber de los mapuches casi aquí en la universidad**, porque **no se hablaba del tema**, yo **me acuerdo que nunca lo trabajé en clases** y me llamaba la atención cuando llegué aquí a la universidad, porque había escuchado hablar de ellos sí, pero **no tenía conocimiento de nada de ellos**, de su cultura, de nada, como que los **profesores omitían eso y en el discurso del colegio tampoco existía**. Yo pasé por dos colegios allá y en ninguno de los colegios tengo recuerdos de haberlo visto. (E2-3)

Esta situación no es exclusiva de las escuelas, también es posible encontrarla en la realidad universitaria, pues los docentes reconocen que con frecuencia *no lo visualizan*, son *poco cuidadosos con esto* (D5) de la diversidad cultural.

El actuar **cotidiano** del profesor con sus estudiantes, te das cuenta que no acepta la diversidad, no acepta las particularidades de los estudiantes, y se **centra solamente en su asignatura**, en su **contenido**, en su **requerimiento**, **replicando lo que pasa en la media**, **replicando lo que pasa en la básica** (D16)

En el ámbito específico de la FID, los entrevistados señalan que la *inexistencia* de diversidad cultural se vislumbra en la acción del docente bajo la categoría *todos son iguales*. En este sentido, el docente universitario actuaría bajo la lógica heredada de lo que tradicionalmente se entiende el rol de un profesor.

**Se sigue la lógica en las universidades** también, porque aquí nos vamos en **quién formó a estos profesores**, en la lógica de pensar en la **planificación** como **una para todos**, entonces en esa **lógica de homogenización**, claro, yo planifico una actividad pensando en... **como si todos**

**fuera iguales**, como si todos **aprendieran** de la misma forma, como si todos tienen los mismo **intereses** dentro de la sala de clases. (D16)

Explican que esta visión se produce por el *tipo de formación recibida* por los mismos docentes formadores. Esto se transforma en una situación en que a la vez es causa y efecto, que actúan de manera recíproca. Es decir, formar al futuro profesor en la homogeneidad repercute nuevamente en el contexto escolar, no logra transformar las características presentes en la sociedad en general respecto de la diversidad cultural, pues los estudiantes son receptores de un mismo *tipo de formación*.

## 7.2. Cuando se trata de igualar

Manteniendo aspectos del anterior, un segundo escenario es aquel que identifica la presencia de diversidad, pero la diversidad cultural es negada o invisibilizada. Para los entrevistados, la diversidad cultural es negada en las instituciones educativas bajo el argumento que *no hay diferencias o todos son iguales*. Esto los lleva nuevamente a enfatizar en las características de la sociedad chilena frente a la diversidad, principalmente, homogeneizadora y excluyente. Anular las diferencias es sentido como una forma de *discriminación*, al catalogar de anormal todo aquello que no se ajuste a lo esperado por el sistema.

**Moldear y unificar**, y que todos **piensen** iguales, que todos **respondan** iguales, y que si en el sistema tú respondes de una manera distinta **eres raro**, por la situación que sea, o sea, por género, por etnia, por... no sé, por lo que sea, pero **eres raro** (D10).

Cuando se trata de igualar para *negar o invisibilizar* la diversidad, está presente en al menos en tres situaciones distinguidas por los entrevistados, que teniendo un origen distinto, siempre están enlazadas unas con otras: desde la política educativa, desde la actitud hacia lo diverso y desde el modelo de enseñanza.

### \* *Desde la política educativa*

El currículum constituye en los relatos uno de los elementos centrales en la valoración de oportunidades para identificar la presencia de diversidad cultural, y con ello su importancia en el contexto educativo. Se entiende que esta es la instancia en que debe ser visibilizada las diversidades de los estudiantes. En cambio, el lugar que ocupe este ámbito en el currículum, también serán las condiciones que permitan abordarlo. Así, reconocen que el currículum Nacional identifica de una u otra forma el respeto a la diversidad cultural, sin embargo lo declara como objetivo transversal.

Cuando el **currículum es normado**, hay pocas posibilidades de que el currículum sea culturalmente diverso [...] **todo está normado** por los **documentos del ministerio** y, salvo que

se declare en aspecto transversal, pero tú sabes que **lo que es transversal es invisible**. (D23)

Las **bases curriculares** plantean el tema de la diversidad, en **los programas** también, contemplar esas diferencias que hay entre los niños. Que tú hagas **actividades diversificadas** de manera de **responder a los distintos grupos que tú tienes dentro del aula** (D2)

En este sentido, existen una postura generalizada que todo lo declarado transversalmente en el currículum se *invisibiliza*. Los avances en la política educativa en este ámbito están en declarar elementos valóricos o actitudinales que favorecerían el atender la diversidad cultural en el aula, así como considerar el contexto sociocultural de los estudiantes en el currículum. No obstante, reconociendo las características de la sociedad chilena y su *actitud hacia la norma*, la transversalidad de estos elementos se queda sólo en un plano *declarativo*, pero no tienen su alcance en la práctica educativa en general.

Es significativo para los entrevistados que en esta universidad existan *avances* en materia de diversidad cultural, aunque también es sentido que *aún falta mucho por avanzar*. El avance más significativo está precisamente en lo *declarativo*, a través de su *declaración explícita en el currículum* la formación en la Valoración y respeto a la diversidad como Competencia Genérica. Esta declaración tiene su concreción en el currículum de formación de todos los profesionales de la universidad.

Desde el punto de vista de lo **declarativo** se dan pasos, pero tengo mis dudas respecto de si efectivamente, ese pensamiento, esa declaración se **transforma en acción concreta** [...] los académicos creen que hay ciertos elementos en términos de **contenidos duros que son más dignos de priorizar** que estos que son más de **contenido valórico, que son más transversales**, pero claramente no es la apuesta institucional, por lo menos lo que la universidad declara es que justamente, estas **competencias genéricas** son las que **marcan la diferencia**. (D19)

Entonces, explicitar desde la transversalidad no sería suficiente para el abordaje de la diversidad cultural en todo el sistema educativo, si no existen condiciones desde la política educativa también que favorecieran y dieran importancia a este elemento en la formación de todos los estudiantes.

Aquí emerge otro factor muy sentido por los entrevistados que obstaculizan estos procesos: las *demandas-exigencias de política pública al sistema educativo*. La constante evaluación y catalogación de *calidad* de los establecimientos educacionales, en función de los resultados de pruebas estandarizadas –SIMCE, Sistema de Medición de la Calidad de la Educación; PSU, Prueba de Selección Universitaria– de lo cual depende el financiamiento del mismo sistema, y genera categorías de escuelas y liceos.

Se generan ciertos grados de **tensión entre los requerimientos sociales, los requerimientos ministeriales, los incentivos**, que a nivel nacional tienen más peso (D16)

Esta es una realidad que construye un significado de educar, construye una realidad de lo que es una buena educación y construye una visión de lo que es ser buen profesor. Una realidad que no está dejando cabida a la diversidad en general.

Se pelean los cupos, por la gratuidad y por el **éxito, comillas**, que los niños tienen, o sea, el éxito **para responder al sistema...** todo se trabaja en función de fichas, no con libro de clases. Pero tú entras, se te entrega tu ficha, desarrollas la ficha, entregas, terminas y todo va así, es **una máquina**, es una máquina de seriación, pero los **padres felices**. Porque mecánicamente están **preparados para la PSU**, o sea, es un colegio para **niños pobres**, pero es como el [...] que es para la clase media, digamos, pero que te está **asegurando casi los mimos frutos**. (D10)

Esta serie de exigencias al sistema educativo, en un contexto social segregado y que no favorece el reconocimiento de la diversidad cultural, se crea una situación donde la diversidad constituye un *obstáculo* para el logro de los objetivos educativos. La homogenización aquí se produce de manera indirecta, ya que el sistema trata de igualar a los estudiantes en resultados. La mayor preocupación del docente está centrada en *pasar los contenidos*, en la *cobertura curricular* y en el *entrenamiento* de los estudiantes para responder posteriormente a las evaluaciones nacionales.

**Centrado** en todo lo que es **contenido** hay una carga, a mi juicio, desproporcionada de lo que el **ministerio** le exige a los colegios, a los **profesores, tener que pasar** entre comillas, porque ni siquiera te aseguras de que sea significativo para los estudiantes, pero hay que... **cobertura curricular**, hay que **pasar todo** y los profes no tienen el **tiempo** tal vez para poder desarrollar otras actividades (D 15)

La incorporación de la diversidad cultural desde la transversalidad, en este contexto demandante de resultados, tiene su repercusión en la importancia que va adquirir su incorporación en la práctica educativa en el contexto escolar. Esta incorporación tiende a quedar siempre a la *voluntad* de la institución y de sus profesores.

Al igual que en el contexto escolar, en la formación universitaria también se reflejan estas *tensiones* entre lo *políticamente correcto* y *la norma*. La universidad es entendida como parte de este todo, por eso cuando hablan de la FID se refieren constantemente a las demandas del sistema y su alcance en el currículum de formación y la práctica formativa en general.

Hay que estar claros con las **demandas** que hoy día el **Ministerio de Educación** requiere. Y ahí **cómo se llega al equilibrio**. Como no perder el sentido de lo que es **oportuno y necesario** que el estudiante también maneje. (D4)

Las demandas que surgen desde el Ministerio de Educación hacia la formación universitaria en general y a la FID en particular se describen con bastante *tensión*. Se especifica con frecuencia las relaciones que éstas tienen con las decisiones curriculares. Sus influencias en la *calidad* del proceso formativo. La preocupación por las *responsabilidades* que la institución tiene con quienes se están formando para ser profesores.

**Convenios de Desempeño** a nivel institucional, **para que te entreguen recursos** para mejorar la **calidad de los procesos** formativos, pero eso significa que **las carreras que se acortan** [...] bueno, se pone **otra vez en la balanza qué es lo que tiene que llevar para esta formación** (D10)

Toda esta **insistencia** de la **prueba INICIA**<sup>14</sup>, yo creo que ha colocado una **tensión**, sobredimensionada respecto al **tema disciplinar** (D15)

También hay que **responder a necesidades nacionales** [...] lo que le van a medir es que si el estudiante **sabe de pedagogía, sabe de matemática, de lenguaje, de historia**, y eso lo a dejar como un buen o mal profesor. Pero si él conoce, tiene **conocimiento cultural mapuche** no le va a pesar **en ninguna parte** (D17)

En este escenario demandante de las políticas del Estado, la diversidad cultural no suele tener un papel importante. *Puesto en la balanza*, este aspecto puede ser prescindido de la FID al ser entendida como un *accesorio o flecos* del currículum. Esto va configurando las características de un modelo de FID, que al igual que ocurre en el contexto escolar chileno, se ve afectado por mediciones o resultados que determinan el financiamiento de la institución educativa.

Si no **acreditas** te cierran como carrera universitaria [...] te miden algunos aspectos de **saberes pedagógicos**, pero estos **saberes pedagógicos** siempre van a estar **alineados con enfoque**, con **teoría** y con la **enseñanza de la disciplina**, pero no te va considerando esto, o sea, estos son como los **flecos del itinerario, del currículum** (D10)

En la medida que se transforme en un verdadero **clon** de los ministerios está manteniendo el afán **homogenizador e instrumental** de un organismo técnico. Entonces el **mecanismo de control**, el dispositivo que utiliza el Estado vía el ministerio **son los recursos** entonces **las universidades no logran sobrevivir si no tienen recursos**, entonces se hacen lo que se está haciendo ahora, **convenios de desempeño**, a fin de poder **controlar** relatos, **cursos y prácticas** (D13)

Ante el contexto de demandas-exigencias a la FID, se condiciona el lugar que puede ocupar en la diversidad cultural en ella. Si bien la institución universitaria es autónoma a la hora de definir sus programas formativos y sus currículos, no lo es en términos de financiamiento de la institución, por lo tanto existe una dependencia del Estado para su funcionamiento. Esta situación genera como consecuencia, una disposición a reaccionar de forma favorable a lo que el ministerio *pide o manda*. Muchas veces es el *clima de tensión* el que genera la reacción.

La **prueba** en sí como instrumento, los **indicadores de convenio del desempeño** y resulta que todo el mundo se aboca a eso, y resulta que lo que **estamos hablando de cómo incluir la diversidad cultural desde la formación inicial docente es súper importante!** [...] Mira si tú lo lees y lo analizas bien puedes **inferir** que eso está [la diversidad cultural], pero uno lo infiere si es que lo quiere inferir, porque **no está explícito**. Yo creo que **nuestra cultura chilena requiere de la explicitación**, yo creo que **nosotros estamos criados así** (D23)

En este clima de *tensión*, también se mantiene una lógica de actuar constantemente *apegado* a cumplir la norma en sus límites. Que la formación en diversidad cultural no esté explicitada en las demandas del ministerio de educación, o que su inclusión sea a través de la

---

<sup>14</sup> Prueba INICIA: evaluación de conocimientos y competencias de los egresados de carreras de Pedagogía en base a los estándares. Información disponible en: <http://www.cpeip.cl/evaluacion-diagnostica-de-la-formacion-inicial/>



transversalidad como una categoría de lo diverso, tiene una repercusión directa sobre su inclusión en los itinerarios formativos, quedando nuevamente a la *voluntad* de la institución universitaria y sus docentes formadores de profesores el llevarlo a cabo.

\* ***Desde la actitud hacia lo diverso***

Frente a esta concepción de la política pública, sus demandas y exigencias, el obstáculo para el logro de los resultados académicos –resultados que calificarán a las instituciones educativas en función su calidad, basados en el puntaje en pruebas estandarizadas (SIMCE, PSU, INICIA)- se tiende a explicar en función de la distancia cultural y la deficiente adaptación a la cultura escolar, e incluso universitaria, de los estudiantes.

Este obstáculo para el aprendizaje se ve asociado en la realidad escolar, principalmente, a los grupos culturales definidos como: *rural, indígena y pobre*. Existe una actitud generalizada en los profesores en el contexto escolar, de sindicarse a los estudiantes de estos *orígenes culturales* dificultades para el aprendizaje, generando o reproduciendo una serie de *estereotipos* hacia ellos y sus *familias*. Así, las instituciones educativas tienden a reproducir los valores que están presentes en la sociedad chilena respecto de la diversidad cultural.

Se atribuyen los **bajos resultados** al estudiante, **por pertenecer a un grupo étnico distinto, porque vienen del campo**, etcétera (D17)

Generalizan, que a estos **niños que les cuesta leer**, pero estos otros de una familia **rural no mapuche** también les cuesta leer, entonces por lo tanto son **flojos** o tienen problemas porque son hijos de **padres alcohólicos**. (D9)

En el contexto universitario, los estereotipos respecto de estos *grupos culturales* se manifiestan con sus diferencias. En relación a los *grupos étnicos, indígenas o Mapuche*, las expresiones de los entrevistados son de carácter positivo, aunque con frecuencia poco relevadas.

Desde un punto de vista **étnico**, sí, hay un respeto que quizás como un **compromiso con la causa de parte de la gran mayoría de los estudiantes**, y eso hace que sea un **escenario** en el cual creo sea muy difícil que alguien se pueda manifestar en contra de la **diversidad étnica**, en este **caso la mapuche** (D11)

Las dificultades se presentan en las situaciones de conflicto, principalmente por *diferencias ideológicas*. Estas situaciones conflictivas se representan en épocas de *Movilizaciones Estudiantiles* principalmente.

Las **diferencias culturales no son un problema** entre los estudiantes, ni para los estudiantes diría yo, ni tampoco con los profesores, pero sin lugar a dudas que **existen igual prejuicios, respecto de comportamientos, que sé yo, de intereses, de algunos grupos étnicos en particular**. Lo que pasa, que **las épocas de conflicto**, han sido principalmente de **conflicto por**

**los estudiantes que quieren movilizarse y los no quieren movilizarse. (D17)**

Desde la descripción de la práctica formativa se reconoce la existencia de estereotipos asociados a la *personalidad del mapuche*. Sin embargo, estas actitudes no son expresadas en el proceso formativo como elementos que obstaculizan la enseñanza. Lo que sí es claro, es que muchas veces el propio docente universitario actúa desde el *desconocimiento* de sus estudiantes y del *estereotipo* de la cultura mapuche.

Son **respetuosos**, son más **callados**, hay cierto o sea... yo tengo la impresión de que los chiquillos, las persona más dirigidas a **mapuche son más reservados**, son **más pausados**, son más **introvertidos**, yo creo que eso sí, fíjate (D12)

Al contrario de la actitud hacia el *estudiante mapuche*, en el contexto universitario hay bastante preocupación sobre la presencia de *un nuevo alumnado*. Alumnado que no accedía a la universidad y que pasa a ser una primera generación en su familia en esta situación.

**Empezó a masificarse la educación superior**, y **las características de los estudiantes** que entraban a la universidad empezaron a cambiar, **empezaron a ser distinta de los jóvenes que habían** anteriormente, antiguamente **la universidad había sido muy elitista**, por lo tanto, entraba lo mejor de lo mejor, dentro de la visión de lo que la gente decía que era lo mejor, sin entrar a discriminar. Nosotros nos dimos cuenta de que los **estudiantes nos cambiaron** (D22)

Son **la primera** de una familia que ingresan a la **educación superior**, y eso también no es un tema menor cuando uno lo asume como profesor [...] **en mi familia había una cultura de entender que era la educación superior**, lo que eso significaba. (D7)

No obstante, la principal preocupación en los docentes universitarios ronda sobre las *competencias* de estos estudiantes *para la Educación Superior*. Aquí se apunta principalmente hacia la *segregación socioeconómica*. Esta *nueva realidad estudiantil* es una condición que para los docentes universitarios no ha sido fácil de asumir. Esta segregación conlleva a percibir a los estudiantes *culturalmente homogéneos*.

La mayor parte de **nuestros estudiantes en ese sentido tienden a ser homogéneos**, porque son estudiantes **con muchas carencias económicas**, entonces, no veo que exista una gran diversidad, **yo veo que más bien es homogeneidad** lo que se expresa ahí, son pocos los estudiantes que tienen un buen pasar económico (D19)

Es distinto un estudiante de 800 puntos a uno de 500. **Es distinto un estudiante que ha tenido un mayor bagaje cultural**, que ha viajado más por el mundo **a un estudiante que no ha tenido códigos culturales** que le permitan mayor despliegue verbal. (D13)

Esta *nueva realidad* de estudiantes es vista con frecuencia por los docentes universitarios como una *dificultad*. Aunque los entrevistados no relatan directamente esta situación, bajo la categoría *características del estudiante universitario*, es posible identificar que para el docente universitario sus estudiantes no siempre poseen *requisitos mínimos* para estar en la universidad o para *ser profesor*.

Dada la **realidad de los estudiantes** que nosotros atendemos [...] **uno tiene que hacer aportes muy significativos** para la **modificación del lenguaje**, desde un lenguaje muy coloquial, muchas veces vulgar, a uno más profesional, con lenguaje un poco más técnico, desde el punto de vista **actitudinal** qué se yo, desarrollar la **puntualidad**, desarrollar su preocupación por su **presentación personal**, etcétera (D17)

La preocupación del docente en general no siempre está en el *desarrollo integral* de sus estudiantes, sino en una serie de exigencias que *debe cumplir*. Esta situación se convierte para el docente en un elemento de difícil conciliación con el *conocimiento de sus estudiantes*, excusándolo incluso de abordar los distintos elementos que ofrece el marco curricular en relación a la diversidad de sus estudiantes.

**Los profesores se generan el problema**, porque en el fondo no se conoce. Basta con que tú **conozcas al estudiante** para que puedas tener la llegada y hablar de cuestiones en un lenguaje común con el estudiante, porque desde esa perspectiva **el que tiene la responsabilidad es el formador, el profesor**. (D17)

Así mismo, no siempre el obstáculo está asociado a los resultados académicos, también el resultado viene a ser aquello que es *deseado* desde la homogeneidad de *ser estudiantes universitarios*, o de lo que se espera que *sea un profesor*, en el caso de la FID.

\* **Desde el modelo de enseñanza**

La política pública y las actitudes hacia lo diverso también afectan la práctica docente, tanto en la forma de concebir la enseñanza, como en lo que se transmite a través de ella. Un proceso educativo centrado en el *resultado*, para los entrevistados, necesariamente conlleva dejar de lado las características de los estudiantes para centrar la *enseñanza en el contenido disciplinar*.

Los profesores **no tienen espacio**, no tienen **tiempo** para trabajar con las **adaptaciones** y con distintas... no tienen espacio. Entonces, está muy **presionado** por una **educación de mercado** que solamente quiere **resultados** y **se olvida del ser humano**. (D1)

Nuestra educación está siendo cada vez más **academicista** y **por muchos objetivos transversales que pongan**, que incorporen, no se ven, **no se visualiza** (D5)

Si en este proceso se considera la diversidad de los estudiantes, lo cultural es un elemento que puede considerarse para contextualizar el contenido a enseñar. La preocupación docente se sitúa en las estrategias de enseñanza y en su planificación. La labor docente se transforma en la de un *técnico* de la enseñanza, *reproductora* del currículum nacional, dedicado a *pasar contenidos*.

Eso significa tener que **pesar la educación en forma distinta**, y es más **cómodo** para ellos **planificar** para un grupo **homogéneo**. (D15)

Los derechos del niño ya te demandan ciertas **adaptaciones** en la formación de los estudiantes, **los principios que fundan la educación chilena** creo que también demandan ciertas **adaptaciones** de parte del profesorado, para poder hacer que esta formación sea un poco más

**amena, significativa, situada en un contexto**, y desde esa perspectiva, creo que **los profesores tenemos a veces muy buen discurso, pero nos cuesta llegar a hacer las concreciones adecuadas.** (D17)

La presencia de diversidad en el acto educativo es percibida como un *problema*, que involucra *sobrecarga* de trabajo y su consecuente falta de *tiempo*. Desde esta concepción problemática, las soluciones en el contexto escolar se presentan desde dos perspectivas: se requiere de *otros especialistas*, para ayudar al estudiante a ser *igual a los demás* o se requiere realizar *adaptaciones* curriculares, centrando la preocupación en la *enseñanza de los contenidos*.

Es una suerte de **inhabilidad profesional** para abordar esos temas, entonces necesita de otro **especialista**. Entonces la mirada que hay, es una mirada, es una mirada muy **instrumental**, porque no se piensa la **diversidad**, inmediatamente se le ve como un **obstáculo** (D13).

Es maravilloso que existan **tres personas** para acompañar el proceso formativo, pero no con el rol que hoy día tiene. O sea, la **educadora diferencial** para marcar el sello de que **tú eres distinto** y que eres distinto de una manera **desfavorable**, o sea, no que eres distinto y que potenciamos que seas distinto porque eso aporta a tu grupo, no. Eres distinto, por lo tanto, tengo que ayudarte para que seas **igual al otro**. (D10)

En esta situación compleja para el profesor se produce una *instrumentalización de la educación*, por ejemplo, a través de la Asistencia Técnica Educativa (ATE), que elaboran una serie de *artefactos pedagógicos* para que el docente los aplique a sus estudiantes.

Hay muchos colegios que en este momento están intervenidos por **ATE, para mejorar comillas, los resultados**, y eso sigue **haciendo hacer y hacer todos iguales** (D10)

Hay una **instrumentalización de la educación**, por ejemplo, hoy día con las fundaciones [...] que han creado una serie de **artefactos pedagógicos**, que los profesores...qué es lo que hacen en las escuelas? lo imprimen y se lo entregan a los niños, entonces **el profesor tampoco tiene ninguna injerencia en los procesos de formación**, es una formación como **ajena de lo humano**, es una formación que lo parecen es máquinas (D25)

Desde estos modelos de enseñanza, el contenido no deja de ser lo fundamental. Cuando la diversidad de los estudiantes es considerada, tiene relación principalmente con la enseñanza y lo cognitivo. Entonces el profesor considera al estudiante en relación a etiquetas, relacionadas con sus resultados académicos o en relación a su comportamiento en clases, llamando la atención aquel que no facilite la enseñanza, generando *problemas de indisciplina*.

Generan **estereotipos**, [...] **los chicos que presentan necesidad de aprendizaje**, qué es lo que hace el **Decreto 170, establece el diagnóstico**, pero **no parte desde la fortaleza** de los niños. Entonces, instala un mecanismo que ya **excluye** por el **diagnostico a los niños**. Luego instala al profesor, según ellos, en una práctica inclusiva dentro del aula, pero resulta que el profesor sigue atendiendo a aquellos estudiantes que presentan necesidades de aprendizaje y no hay colaboración con el profesor de aula, entonces, las mismas **prácticas educativas hacen que los niños sigan siendo estigmatizados y excluidos** y no hay una atención a la diversidad real para ningún grupo de niños, y eso [...] tiene que ver principalmente con la **formación que recibieron y que hoy reciben los estudiantes de pedagogía**. (D24)

Las características del modelo de enseñanza que asume la práctica de la FID, con énfasis en la

disciplina, no ha sido descrita directamente por los entrevistados. Esta aparece generalmente vinculada con el *discurso políticamente correcto de los docentes*; con la forma que los *estudiantes de pedagogía enfrentan la práctica*; o se vincula con la *reflexión crítica del docente sobre su práctica formativa* al reconocer que *no ha formado en diversidad cultural*.

**Estoy segura que nunca he dado una clase consciente de que estoy enseñándole a alguien a trabajar la diversidad cultural en el aula.** Si lo he hecho, capaz que lo he hecho alguna vez, pero **mientras no sea consciente** ese proceso, a ese profe que yo estoy formando [...] **yo nunca les enseñé a trabajar en diversidad** (D14)

**“nosotros no pasamos contenidos**, nosotros construimos personas, **ayudamos a la construcción de personas íntegras”**, tenemos ese eslogan, pero claro, a la hora ‘de’... **nos pasan contenido**, nos pasan lectura y reflexión sobre eso (E2-2)

En la formación universitaria existe una situación que pone el énfasis en la disciplina que se enseña, pero también en lo pedagógico, donde *conocer la diversidad cultural* es parte del *contexto en la didáctica de la disciplina*. Las formas de enseñanza deben variar según el contexto cultural del estudiante, contexto que de una u otra forma determina las posibilidades aprender del estudiante.

La contextualización del contenido para la enseñanza se traduce en identificar las capacidades de aprendizaje de los estudiantes –pues *los requerimientos no son los mismos* en un contexto u otro- o en el conocer las características del entorno para hacer actividades o ejemplos pertinentes.

Tú **no puedes enseñar algo que no sabes**, por tanto tienes que tener súper claro los aspectos **disciplinarios**, el tema es, vuelvo a insistir, como lo disciplinar por sí solo, no nos sirve de mucho si no está asociado a **como enseñas esa disciplina**, y **como te haces cargo y como la enseñas en contexto**. Porque tal vez **enseñar álgebra en el** [liceo privado], **no es lo mismo que enseñar álgebra en colegio rural**. La álgebra es la misma, pero el contexto es distinto, los **requerimientos** son distintos, tal vez, los **ejemplos** son distintos, el **contexto** es distinto (D15)

Esta situación, para los entrevistados que viven más de cerca la FID en interculturalidad, es seguir entendiendo que la diversidad está restringida a las necesidades educativas de los estudiantes. Enfocar la FID en la enseñanza del contenido disciplinar constituye una limitante para la misma, contribuyendo a la reproducción de estereotipos y prejuicios hacia ellos, porque *no se centra en el aprendizaje de los estudiantes*. (D24)

Desde un enfoque constructivista del aprendizaje, se procura un diseño de la enseñanza que lleve a los estudiantes a lograr Aprendizajes Significativos. En consecuencia, la enseñanza sería contextualizada y también acorde a los lineamientos del currículum nacional. Sin embargo, la realidad demandante al sistema educativo se asume por parte del docente desde un enfoque *técnico de la enseñanza*, donde en *la planificación* de la misma no deja de ser el contenido el

centro de su preocupación.

Tanto predicamos, las **Adaptaciones Curriculares** por ejemplo. No respetamos esto del famoso **Aprendizaje Significativo**, de lograr poder conectar lo que el estudiante tiene con lo que allá va a lograr y todo... **para todos igual**. (D1)

Hay un discurso asociado a la consideración de **conocimientos previos** que se traducen al **mero logicismo**, cuánto saben y qué tanto saben **conceptualmente** (D13)

La diversidad en este escenario también puede pasar a ser *objeto disciplinar o de estudio*. En cuanto a la presencia de *grupos culturales diferentes* que están en *determinados contextos*, que tienen saberes propios, *que forman parte de la cultura del otro y que el otro considera relevante* (D19). Son abordados como *objetos* disciplinares, como contenidos de enseñanza, lo que puede reducir lo que se entiende por educar en diversidad cultural.

**Reducen la diversidad a los objetos disciplinares** particulares de sus ámbitos [...] abordan formalmente los **temas indígenas y reducen la diversidad** a eso. [...] hay carreras que tienen un **discurso asociado a la diversidad**, que reducen la diversidad a **activismo o hacer seminario** de la diversidad, a mostrar experiencia de la diversidad, pero en el fondo es lo mismo (D13)

Se entiende como un **conjunto de cuerpos conceptuales**, entonces, como conjunto de cuerpos conceptuales se transforma en, comillas, **pasar materia y no tiene ningún vínculo con la práctica** y, por tanto, **quienes deben ser interculturales son los otros, pero yo no**. (D25)

Este abordaje de la diversidad cultural en la FID tiende a la invisibilización misma de la diversidad cultural. Por lo tanto, desde un enfoque disciplinar, *academicista o tecnicista* de la enseñanza, educar en la diversidad cultural –desde lo que en esta sociedad se percibe como tal– pasa a ser especializada para determinados contextos culturales, representando una concepción esencialista de la cultura para algunos y reconocedora de la diferencia cultural para otros. Abordar la diversidad cultural en el contexto educativo general, tiende a quedar como *elemento transversal o a la voluntad del docente*.

### 7.3. Cuando se diferencia

Otro eje sobre el cual se puede definir el educar en esta sociedad culturalmente diversa es la posibilidad de *identificar la diferencia cultural*, de hacer explícita su presencia. La diferencia cultural explicitada, casi siempre, es asociada a la presencia de pueblos indígenas en el territorio. No obstante, también tiene su presencia cuando se reconoce que *todos somos diferentes*. Cada una de estas posiciones presenta ventajas e inconvenientes en la práctica educativa.

#### \* **Desde la política educativa**

Existe un cierto reconocimiento respecto de los avances de la política educativa en materia de

atención a la diferencia cultural, aunque esta no está exenta de cuestionamientos. A nivel curricular se ha ido generando un espacio de visualización de la presencia de pueblos originarios, a través de políticas como: el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)<sup>15</sup> o la creación del Sector de Lengua Indígena<sup>16</sup> y elaboración de programas de estudio. Estas políticas tienen alcances diversos en la práctica y, por lo tanto, *tensiones* sobre la misma.

Queda claro en las narraciones que la incorporación en el currículum monocultural escolar de conocimientos de los pueblos indígenas adquiere un carácter *folclórico de la cultura*, reducido muchas veces a la celebración del año nuevo indígena, que en el caso de la región de la Araucanía es el *Wetripantu*. Con frecuencia se aborda en los establecimientos educativos desde el espectáculo artístico o la exposición de artefactos culturales. Las adaptaciones curriculares tienen un espacio específico para algunos niveles educativos.

En el colegio tampoco se hace un refuerzo sobre la cultura mapuche, lo único que se deja son en **actos folclóricos** que es **el año nuevo mapuche** y en ese año nuevo que **las niñas vienen vestidas y los niños también vienen vestidos, se hace un show corito de media hora de los bailes, se come la comida mapuche y se acabó**. Y eso sería el acto folclórico que se hace, con eso supuestamente estamos abordando lo que es la diversidad de la cultura...de las diferentes culturas que hay acá (E5-2).

Puntualmente se celebra el **wetripantu**, pero muchas veces se hace como un poco **folclorizado** el tema [...] algunas **celebraciones que ellos tienen** [...] tocar el **Kultrún** y todo, no sé, **la vestimenta mapuche** [...] en algunos lugares en donde se llaman **Jardines Interculturales**, se **saludan** en **mapudugun** y a lo mejor se incorpora algunos elementos. Y en algunos otros jardines también hay niños que vienen de otros lugares y se **incorporan algún par de actividades** en donde ellos también pueden **mostrar un poco de lo que es su cultura**, en términos de dónde vienen. Pero más profundamente... yo siento que **no estamos preparados para abordarlo adecuadamente**. (D6)

Un argumento a favor de los profesores es su falta de preparación para *abordar la diversidad cultural adecuadamente*. Aun existiendo *voluntad* de incluir la diversidad cultural, las experiencias personales sociales y educativas no han sido desde el reconocer las diferencias. No obstante, esta situación además de contener una visión esencialista de la cultura mapuche, discrimina y estigmatiza a los estudiantes –que ya están en una posición desfavorable en la concepción social de diversidad cultural– aunque no se realice de forma voluntaria.

Los niños que son **hablantes de su lengua** tienen una actitud igual o incluso mucho más distante de la lengua que los que **no son hablantes**, los que **no son mapuches**, entonces está

---

<sup>15</sup>La Ley Indígena (1993), crea un marco legal para el desarrollo de la EIB. En su artículo 28, propone una interculturalidad abierta a todos los estudiantes del país, de modo que, a través de una unidad programática a nivel nacional, se promueva el conocimiento y valoración de las culturas indígenas autóctonas, tanto en la enseñanza primaria como en la superior.

<sup>16</sup>En el año 2006, el Consejo Superior de Educación aprobó los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios del sector de Lengua Indígena, que fueron propuestos por el Ministerio de Educación y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena CONADI. Lo que permite iniciar la elaboración de Programas de Estudio para los idiomas Aymara, Quechua, Mapuzugun y Rapa Nui.

esa tendencia como a **invisibilizar**, a **omitir todas esas diferencias**, sino que sean todo como parejito. Yo creo que es una **vergüenza heredada**, yo creo que es más una vergüenza heredada **desde la familia**. (D3)

**Un niño se le realza** porque tiene **características europeas** o **porque su papá es italiano**, o sea, **no es lo mismo tener un niño** que no sé, Juan Carilao y después viene Francisco... Martioli, no sé. Entonces igual existe esa como una... **prejuicio o predisposición hacia la persona** (E6-4)

Si bien la política pública crea instancias de contextualización curricular, que permite la creación de programas educativos que responden en mayor o menor medida a la diversidad cultural del territorio, estas mismas políticas son flexibles y dependerá de ciertas condiciones para ser llevadas a la práctica.

El **ministerio te entrega lineamientos**, te entrega programas orientadores que, supuestamente, cada colegio debiera o **tiene la posibilidad de adaptarlo** de acuerdo a **su contexto**, a sus características, a sus familias, su lugar geográfico donde está, pero **son pocos los colegios que se toman de esto** y construyen, por ejemplo, un proyecto curricular de centro, de acuerdo a sus características, de acuerdo a sus estudiantes, de acuerdo a sus familias... (D15)

Existe **desconocimiento de las políticas públicas** en función de la interculturalidad. Y lo otro, es que existe también un **apego a la norma** [...] y una **justificación**, es decir: ¿y usted por qué no incluye el sector de lengua indígena, por ejemplo? ah no, **porque no tenemos el porcentaje de estudiante**, pero cuando tú le dices: ¿ustedes incluyen actividades que puedan potenciar la interculturalidad? los profesores te dicen: no, para qué si **no es necesario**, si **tenemos tan poquito niño mapuche**. (D17)

La misma **ley indígena** dice dónde se instalara el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, **donde hay una mayor concentración de población indígena**, ese, en primer lugar, tiene una orientación y, lo segundo, que los niños indígenas puedan, de alguna manera, transitar entre dos mundos, **pero no los niños chilenos**. (D25)

Desde cómo se instala la política, la *educación intercultural* es vista como una educación para *la población indígena*, en este contexto social, el Mapuche. Si bien resulta un avance respecto de la *invisibilización*, la norma tiene sus *limitantes*: la práctica educativa en un contexto escolar predominantemente homogenizadora. Así, abordarla pasa a quedar en el plano de la *disposición* y no de la *obligación*.

Nuestro **currículum es occidental** lo tienen, salvo en estos colegios que te digo yo, que **tiene la opción intercultural**, en el concepto que sea, pero **solo queda ahí**, y va a depender mucho de la disposición del establecimiento y la **disposición** del profesor, porque **no está obligado** en el fondo [...] Yo creo que **nuestra cultura chilena requiere de la explicitación**, yo creo que nosotros estamos criados así. (D23)

El currículum nacional es *centralizado*, aun existiendo opciones de adaptarlo e incluir elementos del contexto sociocultural en él. Existe en el contexto educativo una tendencia a *ajustarse a la norma*. Para los entrevistados la norma finalmente termina siendo *contradictoria con lo que busca favorecer*, pues mantiene un currículum *monocultural occidental* y habla de respeto a la diversidad cultural; la norma no genera que la educación intercultural sea *transversal*, para todos en su aplicación. Cuando la diferencia cultural está en el *otro*, y cuando



la norma dicta una educación intercultural para ese *otro*, termina siendo otra medida *discriminatoria y excluyente para aquel que se espera sea favorecido*.

A pesar que el estado chileno ha hecho esfuerzos por escribirse a normativas internacionales o a foros internacionales, tanto para los pueblos **indígenas**, como para las personas con **discapacidad** o que viven en condición de **pobreza**, en condición de **vulnerabilidad**, **las políticas que a veces se instalan se terminan transformando en una barrera para los mismos niños**, yo lo veo específicamente en el caso de **los niños que viven en comunidades indígenas** [...] **la normativa se ha transformado en una barrera y en una forma de exclusión** (D24)

Este tipo de medidas adoptadas por el Estado para la atención de la diferencia cultural indígena en los establecimientos educacionales, se ajusta más una orientación multicultural que su declaración de intercultural. Si bien los entrevistados no explicitan esta situación desde un posicionamiento teórico, se desprende de las críticas y cuestionamiento que se hace a este tipo de políticas, pues no se ocupa *de la relación entre las diferencias*, definidas como *relaciones asimétricas de tipo colonial*, que se expresa en los sistemas educacionales, y que es una *característica regional que está dado desde mucho tiempo, no es desde ahora*. (D25)

Como decimos aquí tenemos claro **los mapuche**, pero más al sur tenemos a los **huilliches**, más en la zona de Arauco tenemos todos los **lafkenches** en el Bío Bío, los **pehuenches**, pero todos en fondo **frente a todos ellos necesitamos una educación intercultural**, o sea [...] **para que entendamos cuál es la diferencia**, o sea, eso **no puede ser de un solo lado**. [...] No sólo que hemos exigido más, sino **que le hemos exigido todo** (D9).

La mayoría de los entrevistados expresan desconocimiento sobre las condiciones que puede vivir un niño o joven que se siente discriminado en la institución educativa por su origen cultural. Bajo expresiones como *me imagino o puede ser* se valora el aporte que puede tener hacia los niños indígenas el reconocimiento de su cultura en la escuela, entre ellas, incrementar su *autoestima y seguridad*, para *motivar su aprendizaje*.

Un estudiante, **me imagino**, que se **sienta importante** a partir de lo que él es, de lo que trae, de su **riqueza** cultural, de sus **experiencias de vida**, la **motivación** por el aprender, yo creo que para el estudiantes es mucho más fuerte, que si no se acepta (D15).

Sentirse **formándose** bajo una perspectiva que no ha sido en la que han sido criados, entonces, **puede ser un problema** también de **adaptación**, que el profesional a cargo de la formación de esos niños no está realizando, pero creo que **no es un problema del niño, es un problema de quienes educamos**. (D17)

En términos de política educativa, la principal dificultad está asociada a que la educación intercultural, aunque sea desde una perspectiva multicultural, *no prepara a la sociedad chilena* en general para reconocer la diferencia y convivir en la diferencia cultural. Esto tiene por consecuencia, seguir reproduciendo las prácticas discriminatorias al interior de los establecimientos educacionales, principalmente, porque *los profesores no están preparados para abordarla*, ni para el contexto indígena, ni para el contexto general.

Una clase de historia de la **conquista de América**, y todo era visto por el **profesor** desde lo **occidental**, por mucho que se instale la **política** eso no baja las prácticas, y sigue existiendo la **discriminación** en la forma de abordar las fuentes historias, que no significa que tú anules, pero reconoces, y luego había una **folclorización** de la cultura, en este caso de la cultura mapuche, en relación no se **herencia**, pero de lo que a uno **debiera mostrarle** a los niños sobre la **riqueza** y la cultura, entonces nos quedamos con cosas **anecdóticas**, yo **no veo que haya una relación de saberes culturales que les permitan a los niños a tener una opinión** (D24)

Las críticas a la política de educación intercultural también se cruzan con la FID docente en general, que aunque pueden declarar su inclusión en el currículum, no necesariamente preparan para comprender esta realidad intercultural. Es decir, aunque se entienda que existe folclorización del conocimiento cultural Mapuche, no se cuestiona el por qué ocurre esta situación.

Se dice que los niños de sectores **indígenas**, de escuelas situadas en **contextos indígenas** son **los que peor educación reciben**, pero ¿qué se hace por ello? entonces ahí es necesario tener una visión intercultural ¿qué está pasando?, ¿cómo aprenden los niños en situaciones de contexto de interculturalidad? que de alguna manera también son **asimétricos**, está dado de alguna manera por el **currículum** oficial, que es **monocultural, monolingüe** [...], entonces eso no va favoreciendo también una educación de calidad (D25)

Ante la valoración que se hace de la presencia de la diversidad cultural en el contexto escolar, a la tendencia a la homogenización o su invisibilización en el sistema educativo y en la sociedad en general, *abordar la diversidad cultural de forma adecuada va a depender del docente.*

\* ***Desde todos somos diferentes***

Una visión generalizada respecto del proceso de FID en el ámbito de la diversidad cultural, está asociada a abordar la *diversidad en general*. Esta concepción de educar en una sociedad concebida desde la homogeneidad, centra su atención en que *todos* los niños y jóvenes *son diferentes*, el aula escolar es diversa y *dentro de la diversidad del aula hay distintas dimensiones desde el cual analizarlas, la cognitiva, la social, la cultural* (D8). Formar en la visión *que todos los niños son distintos*, contribuye a romper prejuicios y estereotipos frente al aprendizaje, tan presentes en la actualidad como ha sido declarado antes.

Antes había un poco más de **prejuicio**, las estudiantes hoy en día [...] saben que nosotros estamos pensando en una **educación de calidad para todos**, [...] pensando en una **educación integral** para todos los niños, estamos pensando en que **todos los niños son distintos** (D6)

A través de esta comprensión de la realidad del aula, se trata de promover una educación de calidad para todos, una educación integral, que centre los procesos educativos en el aprendizaje, que sea inclusiva.

Una **educación inclusiva** que debe hacerse cargo del **aprendizaje de todos y todas** [...] dándoles una **educación de calidad a todos** ellos (D9)

La presencia de la *diversidad en general* constituye un avance respecto de los propios procesos formativos de los docentes. Avances en relación a visualizar la diversidad y a preparar a los

futuros docentes para abordar el aprendizaje de *manera distinta*. Desde esta concepción, el centro de atención para el conocimiento de los estudiantes es la psicología del desarrollo y de la cultura en general. Se asume que *todas las personas son diversas*.

En nuestro proceso formativo **el tema de la diversidad no lo fue**, te das cuenta, por lo tanto a la hora de empezar nuestro ejercicio docente, para nosotros, **todos eran iguales por así decirlo**. Entonces **yo creo que eso contribuye** (D11).

Que conozca muy bien **como el niño o la persona aprende**, yo creo que ese es un aspecto que se descuidó en algún minuto. Se enfatizó mucho en el **aspecto pedagógico**, pero **se dejó de lado el aspecto biológico, cognitivo, o neuro-sensorial** si se puede hablar de alguna forma [...] en que la estudiante maneje muy bien las **etapas de desarrollo del niño**, cómo aprende el niño integralmente, por qué fases o etapas pasa, qué es lo que se puede **esperar de este niño cognitivamente**, cuáles son las fases de entrada de la información que es lo que tiene que ver con funciones cognitivas [...] **no lo manejé y no lo vi en mi formación inicial**. (D4)

Desde esta noción, el *contexto* de los niños y jóvenes en edad de escolarización es entendido como una *condición*, un elemento que tributa al proceso de aprendizaje. Todos pueden aprender con sus diferencias, está en función de los objetivos de *aprendizaje* propuestos para sus niveles de enseñanza. El contexto social, cultural, afectivo del niño es importante para el aprendizaje, importando por lo tanto la dimensión cognitiva de la enseñanza.

El profesor debe estar atento a las condiciones **de ese contexto**, para que finalmente, pueda generar **estrategias** que le permitan al estudiante incorporar los **saberes** que el profesor o la profesora va a llevar, pero básicamente, acá la **perspectiva es la cognitiva**, en qué medida yo puedo comprender el nivel de **desarrollo cognitivo**, donde hay elementos **emocionales y culturales** que inciden, y donde finalmente nosotros **esos saberes podamos entregarlos** y puedan ser susceptibles de **ser aprendidos por los estudiantes** que puedan ser **receptores** de nuestra propuesta pedagógica (D19)

La diversidad expresada así en el currículum de FID, para algunas posturas críticas, limita la comprensión de lo cognitivo y su relación con el contexto a una situación de características del entorno, diluyendo las dimensiones epistémicas del mismo que se manifiestan en el ser. Además, aunque el contexto inmediato del estudiante se releva, puede no visibilizar la diversidad cultural del contexto regional con todo lo que ello involucra.

“la cognición se genera en el contexto”, yo no sé si alguien entiende lo que eso significa, yo a veces pienso que no, creo que ellos piensan en **el contexto como lo que rodea el sujeto** y no como **la normación cognitiva estrecha inter practica y pensamiento**. (D20).

Al reconocer la diversidad cognitiva, centra más bien en aspectos psico-biológicos desde la teoría del desarrollo del niño, así como en las Necesidades Educativas Especiales, que representa la educación inclusiva.

**Cuando se habla de diversidad**, generalmente hasta ahora se está pensando en lo que son las **necesidades educativas especiales** o en lo que son las necesidades transitorias o las permanentes, se habla en general como de esa diversidad, de “**la inclusión**”. Pero **no se habla de la diversidad sociocultural y el origen del niño, las características de tu familia, etc.** (D2)

La FID que reconoce *la diversidad en general*, donde el factor cultural es una condición contextual, gira en torno al diseño de la enseñanza, la metodología, las estrategias que permitan el aprendizaje de todos los estudiantes, donde adquieren protagonismo las adaptaciones curriculares, que tienen como base el currículum nacional. Para incluir la diversidad cultural en el proceso de formación, desde esta concepción, es necesario disponer de un cuerpo metodológico o de estrategias específicas, para luego valorar la pertinencia de ellas en su práctica.

**El gran fuerte** tiene que ver con aspectos de **diseño y adaptación curricular**, básicamente eso, o sea, todo estas **estrategias** cierto, desarrolladas después en unas **actividades** determinadas, pero en el formato escrito en este caso que tiene que ver con la **pertinencia**, el **currículum**, el tipo de **planificación**, la **adaptación curricular** correspondiente, **el nivel de educación** curricular, qué se puede, qué no, **cómo tributo a los aprendizajes a los objetivos**, a los **requerimientos ministeriales**, y también con, no la planificación sino **la propia valoración respecto de la actividad adaptada**, pero ese es el gran fuerte. (D18)

Nosotros utilizamos **estrategias, muchas y variadas**, asociadas a lo que significa, el intento de **cumplimiento de los propósitos de enseñanza en general**, pero no hemos definido una cantidad de estrategias o **estrategias destinadas especialmente a atender la diversidad cultural**, sí estrategias destinadas a atender la **diversidad de las personas en general**, que a lo mejor **pueden tener o asumir características más colectivas en función del contexto**, en el que se dé, pero **no lo planteamos nosotros como una diversidad cultural**. (D19)

Las dificultades que presenta abordar *la diversidad en general* en la FID, pero no la diversidad cultural –aunque resulta otra contradicción- es que en sí misma se invisibiliza o se reduce. Esto es comprensible en un contexto donde la diferencia cultural es de *otros*.

Tenemos la competencia de la **valoración de la diversidad** pero me da la impresión de que esa diversidad está orientada **no a la diversidad cultural, salvo la intercultural**, pero en el resto de las pedagogías, en las medias y en las básicas esta orientación me da la impresión que es una **diversidad general, que tiene que ver diversidades educativas**. (D23)

Explicitar la formación en la valoración y el respeto a la diversidad en todas sus dimensiones, incluida la diversidad cultural, para el cuerpo académico ha significado tener que asumir su presencia en la práctica formativa, para los estudiantes ha significado estar conscientes de su formación en este ámbito. Esto para algunos es un desafío y para otros provoca resistencias.

#### 7.4. Ideas claves del capítulo

- \* Los significados de diversidad cultural, de educar y de sociedad en su diversidad, influyen en las formas que adquiere el educar en ella. Las políticas educativas influyen en el lugar que ocupa la diversidad cultural en la práctica educativa.
- \* La educación homogeniza a través del currículum escolar. La institución educativa y el rol docente son reproductores de la ideología subyacente en el currículum. El tipo de formación recibida por docentes va a influir en esta práctica.

- \* Cuando se trata de igualar, la política educativa presenta la diversidad cultural como objetivo transversal. Las demandas-exigencias al sistema educativo desde la política pública, utiliza como mecanismo de control el financiamiento de las instituciones educativas. La demanda por resultados, deja a la voluntad de la institución y de sus profesores la incorporación de la diversidad cultural.
- \* Este obstáculo para mejores resultados en la realidad escolar, se asocia a grupos culturales definidos por: su condición socioeconómica, su origen indígena y vivir en una zona rural. En el contexto universitario prima la condición socioeconómica, lo que es visto como dificultad en relación con sus competencias para la educación superior o el ideal de profesor en su comportamiento. El problema de la diversidad se resuelve con especialistas y adaptaciones curriculares donde el contenido es el eje central que moviliza la enseñanza. El rol docente es de mediador del currículum nacional.
- \* El centro en el contenido puede reducir la concepción de educar en diversidad cultural. El centro en la técnica puede reducir la comprensión del contexto sociocultural. Educar en diversidad cultural pasa a ser especializada para determinados contextos culturales, representando una concepción esencialista de la cultura para algunos y reconocedora de la diferencia cultural para otros.
- \* Cuando se diferencia las tensiones están en el alcance que tiene la política de interculturalidad, así como la concepción de educar desde el todos somos diferentes. La primera visión separa, ya que la diferencia es del indígena, pero desde ella se vislumbra la necesidad que sea una educación para todos. La segunda visión relaciona, ya que la diferencia es de todos, pero a la vez genera una invisibilización de las diferencias culturales y, con ello, del tipo de relaciones interculturales presentes en la sociedad.

## 8. LA FIGURA DEL DOCENTE Y SU FORMACIÓN PARA LA DIVERSIDAD CULTURAL

Los entrevistados unen estrechamente las formas que adquiere el educar en sociedades culturalmente diversas con la figura del docente y su *falta de formación o preparación en diversidad cultural*.

Dicen: “no, si **no hay problema, no hay diferencias**, no, yo trabajo **los mismos programas**, porque en realidad no necesito un material especial”, ¿pero cómo no va a necesitar **material especial de educación intercultural**? Entonces, porque **tiene que formar a los niños que no son mapuches también en educación intercultural**, entonces... yo me desví un poco para explicar, porque **el problema social es muy profundo**, un problema social muy profundo y lamentablemente **los profesores no lo asumimos**. (D9)

En este relato, es posible visualizar varios elementos que apuntan a distintas dimensiones de la formación, como: distinguir la presencia de diversidad cultural, disponer de recursos materiales especiales, la educación intercultural es para todos, tomar conciencia de las problemáticas sociales y asumirlos en la práctica, entre otros, que van involucrando al propio Formador de Docentes, en este caso, al expresar “no lo asumimos”.

**O perfeccionar** a quienes se hacen **cargo** en aquellas temáticas, pero sin caer en un perfeccionamiento **academicista** y que salgamos **expertos** [...], pero no saber **cómo enfrentar aquello**. Y eso es lo que piden todos los docentes **también en aula**, ya **sabemos que existe esta diversidad**, sabemos que existen estudiantes con diversas particularidades, pero bueno, **cómo las abordamos**. (D11)

Por su parte, en este otro relato muestra una posición distinta respecto de la falta de formación en diversidad cultural, como: reconoce la diversidad, necesitan perfeccionarse, el tipo de perfeccionamiento es técnico, esta labor es de algunos, pero al utilizar el conector “o”, se presenta como una alternativa distinta en relación al contexto, y esta es una necesidad de todos los docentes al expresar “también en el aula”.

Pero más allá de las descripciones puntuales, en los significados que los entrevistados atribuyen a saber educar en un contexto social diverso culturalmente, es posible identificar que el *rol del docente es clave en la formación* en diversidad cultural. En este escenario se distinguen aspectos importantes para el fenómeno de estudio, pues son los docentes o profesores en general los que de forma transversal son significados como el principal factor que influye en la formación en este ámbito.

Las críticas de los entrevistados respecto del actuar docente suelen ser negativas en un primer momento. Incluso el docente es catalogado como un factor de obstaculización de la atención de la diversidad cultural, bajo la expresión *el profesor es el problema*. Pero en un escenario

más comprensivo de la complejidad que ronda abordar este ámbito en las instituciones educativas, los entrevistados explican que la mayor dificultad está en que el profesor *no está preparado para abordar la diversidad cultural en el aula*.

Veo como muy, con muy **poca flexibilidad**, y seguramente tiene que ver de **cómo fueron preparados**, de **cómo fueron formados**, a **los profesores** que están en el interior de cada uno de los colegios, y **no le echo la culpa solamente al profesor** [...] no es **solamente** el acto educativo de aceptar la diversidad desde el profesor, claro que tiene más interacción con el estudiante, **entonces hay todo un entorno que no está preparado**. (D18)

*La falta de preparación o de formación* no es solo una forma de expresión o una justificación al actuar docente, sino que adquiere significado de proximidad frente al fenómeno, de saberse en ese lugar, de reconocerse como integrantes de ese mismo proceso formativo y del entorno que no está preparado para la diversidad cultural. Centrarse en los aspectos de la formación del docente, les permite identificar los factores que explican su *actitud hacia los estudiantes*, hacia las *exigencias del sistema* y hacia los *énfasis que adquiere el proceso de enseñanza*. En todos estos factores se cruzan elementos tanto personales como profesionales del docente.

Comprender que la sociedad chilena se ha construido desde la *homogeneidad*, que la presencia de diferencias culturales *es algo reciente*, permite también comprender que el *docente no distingue* la diversidad de sus estudiantes, porque simplemente *no la ve, no se da cuenta o no es consciente* de ella. La formación del docente en este sentido habla más desde un plano personal, desde la experiencia vivida en la sociedad.

**Se tiende a la homogenización**, pero yo creo, **no sé** si será por comodidad, **no sé por qué será**, pero creo que... de repente **no alcanza a darse cuenta de esa situación**. [...] **cuando dicen homogéneo es** más menos que **todos son iguales**. Y los niños **son iguales en edad, pero no iguales en cuanto a persona**. Son treinta y son treinta personas distintas, treinta personas con experiencia **familiar y sociocultural** totalmente **distinta** (D2)

La relevancia en cuanto a la experiencia de vida en sociedad está ausente en los relatos de docentes y estudiantes. Ésta es significada siempre de forma indirecta, desde la *tendencia* que existe en el docente a *reproducir las actitudes* hacia la diversidad cultural en todo escenario educativo, desde cuestionarse *por qué ocurre* este hecho, desde no tener respuesta a porqué *se tiende siempre a homogeneizar*.

No he visto nada más tampoco, así como enseñarles algo... **por último** decirles **“oye, ténganse respeto”**, pero no, nada. Incluso **después llegue contando a la sala de profes** lo que había hecho el niño y **todos se largaron a reír**, pero nadie dijo “pero eso no puede pasar” no sé, yo me sorprendía, a mí me causo... no se... **yo creo que para los profes mayores no es tema**. (E2-4)

Para **los profesores más jóvenes**, suelen ser todos causa mapuche, pero para los profesores mayores que siguen en el sistema, para ellos es **“¿y?”** (E3-4)

En la búsqueda de explicaciones a esta *tendencia* del docente a homogeneizar, los

entrevistados identifican dos factores que se vinculan con lo anterior: la *edad* del docente y *modelo de formación* recibida. Ambos factores dejan de lado el peso de las exigencias del sistema, para comprender la realidad más vinculada a las experiencias de vida profesional, representaciones y creencias ya instaladas en los docentes sobre lo que es su labor.

No es voluntad, porque **yo creo que nadie quiere hacerlo mal**, yo siempre parto de esa base, ningún profesor quiere hacerlo mal. Si no que **le faltan herramientas**, yo creo **que también la formación de antes no es la misma de ahora**, tampoco eran las mismas **necesidades**. (D8)

**En ese tiempo** cuando todo era avance pedagógico, los discursos políticos más inclusivos, incluso los paradigmas más fuertes en estas líneas eran “una **normalidad**” y, esa misma “**normalidad**”, es la que hoy tienen los profesores que tienen cincuenta y cinco, cincuenta y seis años, entonces [...] nosotros recién estamos expuestos a esto en los **últimos diez años**. (D20)

Un modelo de FID de tipo normalista antes y academicista luego, no consideraba los distintos aspectos sociales, culturales, afectivos que se ven involucrados en el proceso de aprendizaje del estudiante, porque no era una necesidad. La pregunta central del docente sobre su labor estaba en qué contenidos enseñar e identificar los procedimientos válidos para transmitir esos contenidos. Las personas y los contextos en este escenario resultaban irrelevantes.

Aspecto de carácter preocupante en los entrevistados es el énfasis que los docentes ponen en *el rendimiento* y en las *diferencias cognitivas* de los estudiantes, *existiendo ausencia de reflexión sobre su práctica*. Sin embargo, que los docentes no distinguan la diversidad cultural no responde a una *comodidad, falta de interés o de voluntad*. Según lo expresado, esta situación se explica principalmente con la **falta de espacios para la reflexión** sobre la práctica docente considerando esta dimensión. El sistema educativo en general, no estaría ofreciendo *instancias o momentos* que lleven a los docentes a *reflexionar sobre* lo que se está haciendo y *tomar conciencia* sobre determinados aspectos que ocurren en la sala de clases.

Para el docente, y **para uno inicialmente, no es un tema** (D11).

**Nunca hay un reconocimiento a que yo puedo estar causando** con mi metodología, con mi modo de enseñar, etc., una **problemática**. **Siempre la responsabilidad es que los niños** no trabajan, que no tienen tiempo para hacer las tareas (D8)

**No existe la autocrítica** de decir, pucha, yo no he sido capaz de **conocer a ese estudiante**, de conocer cuáles son aquellas experiencias previas de aprendizaje (D17)

Al no visualizar la diversidad cultural y no generar espacios de reflexión sobre su práctica, claramente se dificulta que el docente tome conciencia de las actitudes que hacia la diversidad cultural existen en la sociedad en general. Por ello, con independencia del ámbito de la política educativa o de las decisiones institucionales, los entrevistados manifiestan que el docente es por excelencia *el responsable de la formación* en el ámbito de la diversidad cultural.



### 8.1. Saberes docentes para un contexto culturalmente diverso

Los actores distinguen tres grandes dimensiones que conjugan los saberes del docente para este escenario sociocultural, que han sido organizadas en función del eje central de la labor formativa: *Persona que forma a otras personas, La persona-profesional y Docente, profesional que educa*. En cada una de estas dimensiones hay elementos que las diferencian de las otras, así como elementos que las vinculan.

#### a. *Persona que forma a otras personas*

La *Persona* vendría a ser el eje central del proceso de enseñanza aprendizaje, de la interacción en la formación, tanto quién educa, como quién se educa, cuestión que está siendo descuidada en la escuela, que no fue considerada en la formación de los docentes actualmente en ejercicio y que no siempre está presente en la FID en la actualidad. Por este motivo, los entrevistados significan que es el Docente la figura clave para la transformación de la educación, en consecuencia, debe ser *un modelo o ejemplo en la acción*, en su praxis educativa.

**“nadie da lo que no tiene”,** [...] no puedo predicarle a mis estudiantes algo que yo no realizo, por lo tanto tengo que **ser un ejemplo**, siempre se ha dicho que los educadores somos ejemplos, **somos modelos** a seguir, por lo tanto, tu **responsabilidad** y tu **compromiso** es tuyo, los alumnos te van a creer cuando vean en ti que lo que tú dices, lo haces. (D1)

El profe tiene que tener en esencia ciertas **características** que te van a hacer enfrentarte a eso, día a día, porque en algún momento, te va a quedar tu **persona** adentro haciendo clases [...] para que uno sea **consecuente** como profe, tienes que ser consecuente como **persona**. (D14)

Los argumentos que apoyan esta posición se multiplican durante la narración de sus experiencias, pudiéndose ver con claridad como coinciden en los aspectos críticos del actuar docente en todos los niveles educativos, incluido el espacio universitario.

**Si ellos no son modelos, todas las otras situaciones asociadas a estrategias y a acciones formalizadoras expresadas en el currículum, no tienen ningún sentido** (D19).

El docente ha de ser *modelo* en la formación de las personas. Por lo tanto, su forma de *ser* y *estar con el otro* en el proceso de educar será *fundamental*. Ser un modelo involucra una serie de aspectos de índole personal. Sus características serán relevantes en el proceso educativo que pone en el centro a la Persona que forma.

Hay que avanzar a un **lugar más superior**, al cual yo **no he avanzado**, por ejemplo, que es lo que permite a los demás tener **un ejemplo, un modelo de formación**, un sujeto que sea **un maestro**, hoy día **lo que menos se necesita son expertos**, que es una radicalización de una **técnica** que finalmente reduce. [...] si yo no estoy pensando al otro, no estoy sintiendo al otro, estoy reduciéndolo **a etiquetas, a modos, a relatos**, no voy a poder formarlo. (D13)

Un docente puede tener conocimientos o dominio de técnicas, pero estas no tienen sentido en el proceso educativo que reconoce la diversidad cultural si no están acompañadas de una dimensión afectiva-actitudinal, como es la *empatía*. Esta *empatía*, en los relatos de los entrevistados, está siempre precedida de frases como *primero que todo o en primer lugar* y está descrita en relación con *ponerse en el lugar del otro, entenderlo, respetarlo, escucharlo, tomarlo en cuenta, desde su posible realidad*. El *otro* en este caso es la Persona que se está formando.

**Primero que todo** tendría que tener la capacidad uno de **ponerse en el lugar del otro**, la capacidad de **respetar a otro**, sea quien sea, venga de donde venga [...] la capacidad de **escucha**, la capacidad de **tomar en cuenta al niño** [...] educadoras **democráticas** en el aula. Las cuales así como escuchan a la mayoría deben **escuchar** también a las minorías. (D2)

El **desarrollo emocional** de los docentes que muchas veces no se atiende, y que sin duda las personas que las tienen más desarrolladas tienen una **empatía** mucho más clara con este tipo de dificultades. Pero yo creo que lógicamente un **valor es la empatía**, sin duda, bueno la empatía tiene que ver con la **capacidad de ponerse en el lugar del otro**, de **entender**, no de sus zapatos, sino que desde su posible realidad, lo que podría estar pasando en esa **persona**. La capacidad también de **diálogo**, llegar a una **verdad conjunta con el otro**. (D4)

Para lograr esta *empatía* es necesario *tomar conciencia* de sí mismo, también señalado como *darse cuenta o entender*. Si no comprendo mi diferencia no tendré *apertura o flexibilidad* para abrirme al *otro* también distinto, en un diálogo *democrático* que *no impone* una visión de mundo, esto último en relación a las lógicas de poder que subyacen al proceso educativo. Por lo cual, es necesario el *desarrollo emocional* de los docentes, para *darse cuenta* de esta realidad diversa y poder *vivirla*.

**La apertura** que debo tener yo como educador, para **entender que tú eres distinto**, que tal vez entre los dos tenemos características distintas, **valorar esa diferencia** e **incluirla** en el proceso pedagógico. (D7)

Que sea **flexible**, que sea **capaz de tocar** [...] tener **empatía**, un profesor que esté **conectado con sus estudiantes**, eso, por eso más bien te diría, puras **características personales** (D12)

Avanzando en una dimensión pedagógica, pero muy articulada con la *Persona*, surge la noción de *indagar*. Esta idea es vista desde una *disposición* primera hacia conocer, en un plano más *sensible*. Así descrita, se caracteriza como una *curiosidad* hacia lo que *rodea* a la persona, para comprenderla. Esta curiosidad es también *hacia el otro y con el otro*. Esta disposición permitiría mayor *sensibilidad* sobre lo que ocurre en un contexto social e histórico del territorio.

una **persona curiosa** respecto de lo que le rodea, es decir, tratar de **entender** por qué las cosas son como son, por qué están como están y, en el sentido, **no conformarse** con sus propias respuestas sino que poder **buscar** las respuestas **en conjunto con el otro**, o sea, que tenga **sentido** de la **sociabilidad**, que pueda trabajar con otras personas sea **accesible** [...] **entender a otro** que es muy **distinto** de tu persona, **sin imponer** tu propia apreciación del mundo al otro,

que yo creo que eso suele ser lo más difícil cuando uno es profesor, porque uno tiende a **ponerle al otro sus propias representaciones** como parte natural. (D20)

Mayor **sensibilización** y **conocimiento del contexto** en el que están, por una parte, un **conocimiento mayor de la historia** que tenemos [...] muchos profesores que no conocen eso. (D13)

El *indagar*, con lo que ello involucra para los entrevistados, facilita la *empatía* hacia el otro, en tanto grupo cultural diferenciado socialmente. Permite tomar conciencia de los marcos culturales y valóricos propios. Permite desnaturalizar las relaciones socialmente construidas para construir nuevas en conjunto, desde el diálogo basado en el reconocimiento mutuo.

Que lo docentes sean **muy reflexivos** [...] reflexivo **en función de lo que tú haces** (D4)

Es el educador el que **moviliza las redes**. El educador es el que **debe indagar** por distintos medios para poder **reunir la información** que necesita y luego dar **respuestas a esas necesidades**. (D7)

**Herramientas** para poder trabajar con la **familia, incorporándola**. El **conocimiento más profundo de la realidad en la cual estamos insertos**. [...] la competencia de **investigación**, en términos de **conocer el contexto**, de saber dónde estamos parados para poder partir el proceso de trabajo con los niños [...] **Digo investigación**, no estoy pensando en otro contexto, estoy pensando en esa competencia que efectivamente le permita al profesor **indagar la realidad**. (D6)

La sola *indagación* no sería suficiente si no se reflexiona sobre aquello que se está conociendo. Por ello es necesaria la *reflexión* que permita la *comprensión* tanto del otro como de sí mismo. La *comprensión* posibilita tomar decisiones pedagógicas y educativas que consideran el contexto sociocultural del educando, incorporándolas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aquí los entrevistados significan también la *indagación* como *investigación*.

#### **b. La persona-profesional**

El profesional que *forma* reconoce el contexto en tanto territorio de *significados* y *sentidos* de las personas que ahí conviven, donde muchas veces él es portador de diferencia cultural, de ahí la importancia de la *conciencia de sí mismo*. La sensibilidad y actitud personal señaladas por los entrevistados, se une con *comprender el contexto inmediato de la escuela*.

**Estamos en un lugar particular** y esa particularidad te la dan las **características de la región** y las características de la región es predominantemente **mapuche** y esa es una cuestión **identitaria**, o sea, es tu región y aunque tú no seas mapuche, eres parte de la cultura y, tu como profesor justamente tener todos esos aspectos de **saberes a disposición** en **tu sala de clases** y en tu **disciplina**. (D20)

En este espacio contextual se ha de *movilizar redes, conocer a la comunidad, conocer a las familias*. Esto tiene necesariamente la función de *establecer un vínculo entre ellas*, la escuela, los procesos de aprendizaje de los niños y jóvenes en edad de escolarización, y el docente. La acción concreta sería la *inclusión del conocimiento* de la comunidad en la escuela y *vivir la*

*diversidad cultural* en este contexto, *convivir* desde la diversidad cultural.

Yo puedo hacer mucho por querer que los niños conozcan sus raíces, no sé, conozcan sus elementos, pero si los **papás** vienen con esta **herida** de que en el colegio les **pegaban** porque no podían hablar el **mapudugun**, porque los retaban, porque **no aprendían como ellos esperaban**, entonces obviamente esos sentimientos se transmiten a los niños y qué puedo hacer yo como educador si no soy capaz **primero de trabajar con la familia** [...] para que **trabajemos juntos**, porque, o si no, no tiene **ningún sentido**. Entonces [...] primero **conocer el contexto** donde estamos y de esa manera también **incorporar la diversidad cultural** que tenemos **dentro de la sala**, o sea, efectivamente **vivirla**, conociendo a la familia, sabiendo quienes son los padres, sabiendo quiénes son estos niños, hacia dónde van. (D6)

Es la capacidad de **poder convivir** y que aquí yo entro a ese convivir con el resto de poder trabajar **interdisciplinariamente**, poder **enriquecerse de los otros saberes** que nos permiten a nosotros poder desarrollar estas adaptaciones, **uno no lo sabe todo**. (D1)

Donde el proceso educativo adquiere más presencia en los significados de los entrevistados, es fijar la mirada en el propio *desempeño docente*. Aquí la *reflexión crítica sobre la práctica* será relevante. Los entrevistados significaron este aspecto en general como *en segundo lugar o luego*, aunque también fue destacada como *lo primero o sin duda*.

**Sin duda** [...] un **profesor crítico, reflexivo**, capaz de identificar las mejoras en su propio desempeño [...] un profesor que además sea capaz de **conocer** diferentes **teorías y estrategias** de aprendizaje, que sea capaz de **entender** las teorías del currículum o **que están detrás del currículum**, que sea capaz de **identificar** cuál es la intención formativa que propone el currículum prescrito nacional, que sea **crítico** desde esa postura, **crítico del currículum prescrito nacional** [...] que desarrolle competencias que pueda **evaluar** el aprendizaje de sus estudiantes hacia una evaluación **centrada en el aprendizaje, no en el control**, (D17)

Esta reflexión es también sobre el diseño de la enseñanza, por lo cual, el docente en un contexto como el de la sociedad chilena debe tomar una actitud crítica frente al currículum prescrito, los valores que se transmiten en él, no ser sólo un *reproductor* del mismo. *Leer el currículum oculto*.

### **c. Docente, el profesional que educa**

En la variedad de entrevistados, existe también variedad de significados respecto de los saberes que el docente ha de priorizar para educar en una sociedad culturalmente diversa. Aun cuando existe concordancia en los elementos que circunda a *la persona que forma*, hubo entrevistados que significaban *investigar para mejorar la práctica pedagógica*, así como la *reflexión sobre la práctica* no siempre es caracterizada como crítica, o la indagación está asociada a la profundización en el contenido.

**Las mismas competencias que tiene que tener cualquier profesor** [...] hoy día tenemos claro que esto no tiene que ser un proceso aislado, entonces, **primero investigación** cierto, **investigación sobre su propia práctica**, que tiene que ver con el **mejoramiento; reflexión pedagógica**, investigación [...] pero por ahí va, **no es más que eso**. (D18)

En este escenario, cobra importancia el acto de aprendizaje de los estudiantes, dejando entre

ver una concepción restringida de la diversidad cultural o desconocimiento de cómo abordarla en el contexto educativo. Desde esta posición también surgen los aspectos más técnicos de la enseñanza, como *contextualizar el currículum, mediar el currículum o una planificación contextualizada*. Desde estas características del docente como profesional que educa, el *contexto* es más la lo que rodea al sujeto que aprende.

En primer lugar, debiésemos **conocer de donde provienen los estudiantes**, cuáles son sus familias de origen, cuáles son las prácticas culturales que ellos traen (D5)

La más importante, la **mediación**, porque mediar entre lo que dice el **currículum** y lo que la escuela dice que **le van a medir después**, y lo que el conocimiento, en lo que hay como **conocimiento local** y mediar entre eso y yo, como figura mediadora. (D3)

Un educador que se desempeña en un **contexto diverso** tiene que **contextualizar su planificación**, tiene que contextualizar el aprendizaje, el objetivo, todo lo que viene en el proceso educativo. (D7)

Finalmente, así como hubo quienes significaron como fundamental *la empatía*, también hubo quienes localizaron en este lugar la *disciplina y la didáctica*. Esto no significa que los aspectos señalados no se relevaran, pero si representa otra forma de cómo educar en sociedades culturalmente diversas.

**Competencias conceptuales** duras asociadas a la **disciplina**, asociada a la **didáctica**, asociada a todos esos elementos que son propios **indistintamente del contexto**, pero yo creo que más que la conceptual y procedimental, **que son fijas que tienen que estar**, que son comunes, que incluso **el ministerio está dada a través de los estándares**, yo creo que el gran foco, a mi juicio tiene que ver con las **competencias blandas o más actitudinales** que deben tener los profesores. Porque te pueden enseñar muy bien la didáctica, los elementos disciplinares, los sabes aplicar, pero si no tienes esta **capacidad de empatía**, no tienes esta capacidad de **implicarte emocionalmente** con las personas con las cuales trabajas, no tienes esta capacidad de **reconocer** al otro como **un ser en contexto** y en su totalidad como es, **aceptando** toda su riqueza, difícilmente lo vas a **considerar** a la hora de planificar, va a hacer **buenas planificaciones**, va a enseñar bien la **materia**, pero no vas a tener estos elementos, no vas a incluir estos elementos, propios del ser **persona**. (D15)

La acción del profesional que educa ha de ser *reconocedora del otro*, en tanto individuo diferente, y de aceptación de esta condición como *riqueza*. Este conocimiento permite realizar un buen diseño de la enseñanza, la planificación de la materia a enseñar. La disciplina y sus métodos no se cuestionan, son los establecidos.

**Conocimientos, lógicamente**, basado en los principios, yo creo que los referentes curriculares son un aporte súper claro de lo que el docente del siglo de hoy necesita manejar para poder desempeñarse en cualquier realidad [...] **Flexibilidad**, bueno tener claro los criterios, los principios, **los derechos del niño, el trabajo con familia**, [...] tiene que ser un docente que se desempeñe **efectivamente en aula, con la familia**, principalmente en un **trabajo pedagógico**, más que **comunicativo** de... o informativo, más bien, pedagógico. Y también que sea un buen gestor, a micro y macro nivel, o sea creo que son las características que tiene que tener un docente en términos de su labor profesional. [...] manejar muy bien el tema de la **disciplina**, sobre todo ahora **con los estándares** que aparecen muy bien declarados, qué concepto, qué contenido se deben trabajar, yo creo que debe ser un **profesional indagador permanente**. (D4)

Desempeñarse en *cualquier realidad* es el contexto. Este contexto afecta los medios de la enseñanza. Un profesional de la educación debe saber adaptarse a ellos. La indagación en este sentido es una actitud que favorece el conocimiento de la disciplina.

La visión de los saberes que ha de poseer un docente para la formación en diversidad cultural adquiere algunos matices en el relato de los entrevistados, que sin duda están mediados por la visión de lo que es educar y de su propia formación en diversidad cultural. La distancia entre ellas, grafica también el grado de significación en el discurso, pues cuanto más se centran en aspectos profesionales-pedagógicos, menos presencia adquiere la formación de la persona.

## 8.2. Formando desde un lugar complejo.

A lo largo de las narraciones los entrevistados explican ampliamente cuál es el rol que acabará definiendo al formador de docentes en la FID en el ámbito de la diversidad cultural. Hablan de su *labor formativa* como una situación *compleja*, aunque son pocas las dudas, indefiniciones o variables que se generan en este apartado, pues tienen claridad en que son los *principales responsables* de esta formación. De manera unánime identifican que *formar* a la *persona-profesional* es su función en este escenario. Lo definen, reconocen y asumen de esta manera, haciéndolo también desde la necesidad de ser un *modelo* en la *formación*.

Un **modelo** de formación, un sujeto que sea un **maestro** (D1)

*Formar* en este caso, no es una cuestión de *expertos* y, sobre todo, no es cuestión de un momento. Formar en diversidad cultural es un proceso complejo, que involucra a *personas* e *instituciones*, que requiere de *tiempo* y, por lo tanto, son diversos los elementos los que componen esa formación en esta etapa inicial. Así lo entienden los docentes, y su rol en este escenario lo explican desde diversas perspectivas. Aunque una idea tiende a unificar todo el discurso: la formación de la *persona* en diversidad cultural mediante la *vivencia* de reconocerla diversa, y es lo que lo *distingue* de otros profesionales.

**Uno** en la sala, a diferencia del ingeniero, **a diferencia de las otras profesiones**, uno lleva la esencia de **persona** que uno tiene (D14)

*Formar* es una idea muy importante para los docentes. Formar es una manera de ser y estar con las personas que serán futuros formadores. La *persona* que *forma a formadores* requiere de una serie de actitudes, sensibilidades, conocimientos y medios para hacer del acto de la formación en el ámbito de la diversidad cultural un aprendizaje profundo, de toma de conciencia de sí mismo y de su contexto social e histórico. Elementos que van dando forma a la FID en diversidad cultural. Desde esta concepción de formación siempre se están tensionando

elementos presentes *entre el discurso y la práctica del docente, entre la realidad y lo deseado.*

Cómo yo voy a **potenciar la diversidad en el aula** si yo, por ejemplo, no tengo **conceptos** claros de diversidad, **práctica** de diversidad, **complejo** eso. [Además], como dice Medina, por ejemplo, los estudiantes son extranjeros en el aula, es decir, **nosotros no los conocemos** [...] las **características socioculturales** que ellos tiene no los conocemos (D13)

Yo **siento que yo no sé nada de diversidad cultural** (D5)

La formación que considera la *diversidad cultural* es una relación *persona a persona*. En este sentido, el formador requiere en primer lugar poseer una serie de actitudes y sensibilidades que permitan el *conocimiento y reconocimiento* de sus *estudiantes* en su diversidad cultural. Esta característica presenta una doble dimensión: *conocer* a la persona que se forma y, desde ello, *orientar* su formación. Se resalta que desconocer a los estudiantes *deshumaniza la formación de los alumnos en la universidad* (D5), porque no reconoce los factores que influyen en su actuar y cómo va resolviendo sus procesos de formación.

El **que no te consideren**, el que de repente las profes **no sepan tu nombre**, o sea para mí por lo menos eso es súper importante, el **reconocer a ese otro**, el que yo no le diga: oye tú, sino que Carolina sí, querías decir algo, o Emilia, qué se yo. Eso es súper importante, ellas **necesitan sentirse reconocidas**. (D2)

**Conocer** de donde provienen los estudiantes, cuáles son sus familias de origen, cuáles son las prácticas culturales que ellos traen, **nosotros tenemos muchas estudiantes que provienen** de Chiloé, de Coihaique, **donde las formas de relacionarse es distinta** y yo veo que **aquí sufren un choque cultural**, porque aquí en Temuco, de alguna manera, la gente se relaciona de forma distinta. **Yo lo viví cuando fui estudiante**, porque yo no provengo de Temuco tampoco (D4)

El docente declara frecuentemente el desconocimiento sus estudiantes. La información que poseen de ellos es desde la percepción, donde suelen actuar los propios prejuicios y estereotipos, donde la *homogeneidad* en relación a sus *condiciones socioeconómicas* es lo que prima. Las instancias formales para *conversar sobre ellos* son relacionadas con *situaciones críticas*. Las instancias formales para *conversar con ellos* son limitadas, a espacios curriculares. Lo demás depende de la *voluntad* del docente.

El formador asume el rol de *mediador*, donde cobra sentido el *conocimiento* del estudiante para *orientar* su formación. La *mediación* se relata desde la *retroalimentación* que el docente hace sobre la práctica pedagógica del estudiante, aparece principalmente como una acción formativa profesional, orientada a la toma de decisiones en su práctica en el aula.

Un contexto de una **escuela súper vulnerable**, o sea yo te digo, los chicos, su papá, el hermano mayor y no sé quién más en la cárcel y todo, entonces también **uno tiene que trabajar y mediar con ese contexto social**, [...] creo que el tema de la **mediación** que hacemos con ellos es importante [...] podemos detenernos en lo que está haciendo el estudiante, mirarlo junto al estudiante y conversarlo con el estudiante (D3)

Si bien esta mediación en lo académico es significativa, el formador también se ha de ocupar

de conocimientos importantes en este caso, y dice relación con las formas en que los estudiantes de pedagogía fueron formados en el contexto escolar y con las creencias que poseen en torno a la diversidad cultural. Conocer las experiencias de vida escolar, sus representaciones y creencias, permite *orientar* la formación misma.

Las maneras en que **ellos fueron formados en sus liceos**, porque también ahí hay **prácticas educativas o metodologías de aprendizaje** de ellos, que **uno muchas veces desconoce**. (D5)

También es **importante identificar cuáles son aquellas creencias** con las cuales los estudiantes de pedagogía llegan respecto de **los grupos étnicos, los grupos minoritarios** (D17)

Las características que van dando perfil a la persona del Docente formador son las mismas que van significando como importantes en el profesor en la institución escolar, para un contexto cultural diverso: *Empatía, apertura, flexibilidad, conciencia de sí mismo, sensibilidad curiosidad, disposición hacia el otro y con el otro.*

Esa capacidad de **dialogo**, en términos de **escuchar**, más que de criticar [...] que sientan que de verdad el profesor los está **acompañando en este proceso**, que de verdad sienta que **el profesor es una persona que le va a orientar** y que va a responder también a **sus inquietudes**. (D6)

Si tú **piensas diferente** a mí, yo voy a **respetar** lo tuyo porque es tu forma de pensar, **no** tengo por qué **cambiarla** y eso se vio mucho en el **curso** que tuvimos con él (E7-2)

De la misma manera, sus características profesionales se orientan hacia la *indagación, a la reflexión y a la comprensión*. Especialmente, para los estudiantes de pedagogía, el formador de formadores tiene que ser *capaz de provocar la reflexión* sobre las situaciones *teóricas y cotidianas*. Siempre la *persona* del docente es lo que marcará en su proceso de formación en torno a la diversidad cultural.

Nos hacía **pensar, reflexionar**, y lo importante [...] te ponía en **situaciones** tan **cotidianas** como el hecho de decir: si alguien viene a tu casa y a ti no te agrada ¿tú lo dejas entrar o no lo dejas entrar? y tu tenías que **reflexionar** de eso [...] eso se hacía en un ámbito de **respeto** (E6-1)

[Está] muy vinculado a **su identidad mapuche**, las lecturas y cosas así, si bien él era bastante **pasivo en algunos aspectos de su clase**, tranquilo y todo, pero era **precisamente...** también se explicada **su forma de hacer** clase, desde su cosmovisión desde lo que él nos contaba, entonces me **vinculé** mucho de una manera más **cercana al pueblo mapuche**, con él. (E3-4)

Nos entregaron de manera **neutral** las **distintas miradas** que hay frente al pueblo mapuche [distintos autores], entonces en medio de la clase **dan su opinión** [...] uno termina **creyendo más** en eso, en lo que los profesores dicen, **como persona no como profesor**. (E2-2)

El formador ha de tener también *conocimiento* de lo que implica esta formación en el ámbito de la diversidad cultural y, a la vez, tener una práctica que sea *coherente* con ella. La ausencia de estos elementos tendrá siempre su alcance en el proceso de formación del futuro profesor.

Obviamente el tema, **volvemos a lo mismo**, está en **quienes forman inicialmente a estos**



**futuros colegas** [...] si ellos no tienen **instalado un discurso sobre diversidad**, si no tienen efectivamente **internalizado un respeto en la práctica**, su práctica sobre la diversidad, **es poco lo que se va a poder avanzar**. (D11)

De repente los profes tienen **un discurso** “ah, **el respeto, la tolerancia**”, pero ellos de repente **no son empáticos con nosotros**, para nada, son **discriminadores** en muchas y **prejuiciosos** en muchas cosas, creo yo (E3-5)

**Habría que ver si los profesores están preparados para formar**. (D25)

Para los estudiantes esta apertura o disposición al diálogo, a conocerlos y reconocerlos en sus experiencias de vida personal, es muy valorada como parte de su desarrollo profesional. Conocer para orientar la formación de los futuros docentes involucra necesariamente considerarlo en la persona, en sus experiencias de vida.

Los *Formadores de Formadores* se convierten de esta manera en *actores clave* dentro de la FID en el ámbito de la diversidad cultural. Ellos son los que se transforman en *modelos* para las nuevas generaciones de docentes, no solo en el *tema* de la diversidad cultural, si no en las *actitudes y valoraciones* positivas de la misma en la sociedad en general. Con todos estos requerimientos, llegan a verse a sí mismos en una situación compleja para asumir una práctica que verdaderamente forme en el ámbito de la diversidad cultural.

### 8.2.1. Formación que los prepare para la diversidad cultural

Desde el análisis del rol del *formador de formadores* en el ámbito del tema de estudio en la FID, los Docentes expresan que *aún falta* avanzar en algunas dimensiones que los involucra directamente. Manifiestan una variedad de visiones sobre lo que *necesita saber* el docente para la formación en el ámbito de la diversidad cultural en la FID, pero el acuerdo es unánime a la hora de reconocer la *falta de formación* específica y continuada sobre los temas que rodean la formación docente en diversidad cultural.

Antes de **insertar contenidos**, creo que lo primero que tendríamos que hacer nosotros es como **actualizarnos** (D10)

No hay **conocimiento** [...] se quedan más en el **discurso**, pero eso **no se traduce** (D23).

Los docentes exploran en la propia FID e identifican que no incluyó estas temática, por lo cual, se han visto en una situación *casi forzada o circunstancial* de introducirse en temas de diversidad, diversidad cultural o interculturalidad, así como de la formación centrada en el aprendizaje del estudiante, producto del modelo educativo de la Universidad.

**De que falta formación, falta**. Nosotros **no fuimos formados** en este tipo de temática, y estando y haber sido formados en la gran mayoría en una **universidad regional** [...] pero no teníamos formación en el tema de **diversidad** y formación para el **aprendizaje**, como dice la competencia, no, nada, **lo que hemos hecho es por temas propios de acá** (D19)

Yo **tampoco tuve la formación**, yo tuve formación posterior, y hace poco producto de mis estudios, pero **nosotros no tuvimos en general**, con la generación que yo comparto. (D23)

La falta de formación del docente en este sentido también se refleja en un plano personal, asociada a la *experiencia vivida* en una sociedad homogénea, influyendo en las representaciones que tienen sobre el tema de la diversidad cultural y sus actitudes hacia ella. Esto genera una necesidad sentida para la formación de los docentes: ayudar al *cambio de mentalidad* respecto de lo que es vivir en una sociedad culturalmente diversa y formar en ella.

Como lo veíamos también con los profes que hacían **clases en el sistema escolar**, básico, medio, yo creo que también tenemos mucho de eso, en **la educación superior**, tiene que ver con las **pre concepciones o de cómo entendemos y como la cogemos y como la aceptamos, como la intencionamos**. [...] si no tenemos ese **cambio de mentalidad** y no entendemos, no lo aceptamos, difícilmente vamos a querer hacer esfuerzos administrativos y operativos, [...] **capaz que venga decretado** [...] pero en el fondo tú no lo sientes, no lo vives y **no lo vas intencionar** y no lo vas hacer carne **en la sala de clases con tus estudiantes**, [...] yo creo que hay muchos profesores que sí lo entienden así, **pero falta avanzar en eso** (D17)

Pasa por estas **preconcepciones y actitudes** que tú tienes frente al tema. No sé qué tanto el **profesor** de [...]  **Cree en esta interculturalidad** y es capaz de tener un discurso también de que **demuestre** que para él es o que uno **valora, no solamente que acepto**, si no que valoro **el hecho de tú seas distinto** y estés aquí. (D15)

Esta falta de formación, que involucra tanto aspecto personales como profesionales, les lleva a afirmar que el docente *no está preparado para esta práctica*, porque en su reflexión identifican que les falta *tomar conciencia de las propias representaciones y creencias*; falta *dialogar* sobre estas *temáticas* entre ellos; les falta *conocimiento teórico* sobre el tema para abordarlo en las *disciplinas*; les falta *conocimiento práctico* para atender la diversidad de sus estudiantes.

**No existe, no hay un espacio donde se pueda hablar** de interculturalidad. Ese **diálogo sin tratar de convencer**, sin tener una idea de que **soy mejor**, no existe. Estamos empezando, pero... está lejos (D12)

Nadie es **especialista** porque no se ha sistematizado, **enseñar desde lo étnico**, o por ejemplo, desde la etnomatemática no hay, **etnocencia** uno trata y la profesora aquí lo intenciona y lo valoran mucho [...] pero tú ves que desde las otras **disciplinas**, no mucho. (D10)

**No estamos** nosotros, los que partimos el curso, **preparados** en **conocimientos amplios** de estrategia para poder **abordar las múltiples manifestaciones de diversidad en el aula**. Yo puedo abordar por mi **especialidad**, quizás por mi **origen** y proponer estrategias para el abordaje de una **diversidad étnica**, te das cuenta, pero **no estoy ni preparado, ni tengo las herramientas internalizadas**, más que las que me pueda entregar la revisión bibliográfica que uno hace (D11)

Desde el diagnóstico que hacen sobre sus debilidades personales y profesionales, comprenden que exista *confusión* en las nociones asociadas al fenómeno de estudio y a la hora de abordar la FID en el ámbito de la diversidad cultural o la intercultural. Aunque también revelan que estas *confusiones* pueden estar asociadas a la propia noción de *educar* que el formador posee.

Hoy se piensa que porque **hay un curso** que se llama pedagogía en la **diversidad** o porque hay un curso que dice **interculturalidad** o porque dice **cultura mapuche** se cree que es suficiente o es lo que debe ser, y seguimos presentando la atención en la diversidad como algo que **es fragmentado**, que **para algunos es una cosa y para otros otra**. (D24)

Nuestro **paradigma** actual de **cómo entendemos la educación**, y como muchos de los profesores hemos sido formados en como entendemos la educación, tiene que ver con que el **estudiante aprenda contenidos**. (D15)

Así también, se comprende que esta realidad es parte de un proceso, frente a temas nuevos existe *resistencias*, pero también el *desconocimiento* dificulta la acción pedagógica, *intencionar* la formación en diversidad cultural.

Como **son cosas nuevas**, yo creo que los académicos que les corresponde tensionar esas competencias específicamente, **no debe ser fácil**. A mí [...] me correspondió respeto y diversidad [...] el tema de que los chiquillos se vayan **dando cuenta, no solo del tema étnico** [...] yo igual quería tensionar el **tema genero** pero no pude me quedo el tema fuera, para ello tu generabas el tema y **los alumnos saltaban inmediatamente con la diversidad étnica**, además que fue el año antepasado donde fue todo el **conflicto** más fuerte que había acá con muertos entonces estaba muy **sensible el tema** [...] Lo ideal es pasar por toda la diversidad, como para pasearte digamos **en los elementos que configuran una diversidad cultural**, pero es difícil. (D22)

Los entrevistados reconocen que la Universidad se hace cargo de ofrecer instancias de formación al *docente universitario*, a través de cursos y diplomados que abordan el tema de la competencia. Así también existen *instancias* formativas, como seminarios, congresos, cursos, entre otros. Estas instancias son valoradas como escasas. Aunque luego *el tiempo, la voluntad y el interés* aparecen como argumentos que dificultan la formación del docente.

Desde las **oportunidades que se les ofrecen a los académicos** ya hay cierta apertura. Aquí se han dado **diplomados en infancia, infancia e interculturalidad**, para los académicos me estoy refiriendo, se han dado **cursos**, así **diferentes instancias** trabajando la temática de **interculturalidad**, ya sea **cursos básicos de mapuzungun**, otros cursos para entender ciertos aspectos de la **ciencia desde la mirada mapuche**, etcétera, a los cuales **también los estudiantes** son invitados, pero creo que, si bien existen algunas oportunidades no son suficientes (D17)

No se si no hay **voluntad**, yo personalmente tenía muchas ganas de ir, pero hay que considerar con una carrera **académica** [...] yo le digo a las colegas y se ríen, yo soy **profe de liceo**, yo salgo de una asignatura y entro a otra. **No tengo el tiempo**, no me queda el tiempo (D7)

Reconociendo las necesidades de formación que los prepare para abordar la FID en el ámbito de la diversidad cultural, el factor *voluntad e intención del docente* emerge como un elemento que condiciona su propia formación, así como la formación de los futuros profesores.

### 8.2.2. Condiciones para formarse en diversidad cultural

El concepto de *formador de formadores* se *tensiona* con el de *académico universitario*. Los elementos que emergen de los relatos, que dificultan esta praxis formativa, son las *resistencias*, las *disposiciones* (interés/voluntad) y los *tiempos* del académico. Elementos del

contexto universitario, que condicionan la FID en estas temáticas *nuevas* que pueden resultar *importantes* o *necesarias*, no favorecen una *reflexión académica* sobre el desarrollo del currículum de FID.

El *tiempo* aparece como un factor que interfiere de manera transversal: *tiempo* para formarse, *tiempo* para dialogar, *tiempo* para reflexionar, *tiempo* para compartir. Este factor se cruza frecuentemente con la *voluntad* o el *interés* de producir los cambios. Para unos es un argumento, para otros es justificación, pero el tiempo siempre está presente como una condicionante.

Las **intenciones** están, pero acá siempre tenemos una tarea **de hoy para ayer**, entonces los **tiempos** son muy **limitados** y yo creo que como no tenemos tanto tiempo, no tenemos mucho tiempo, valga la redundancia, **para unirnos y conversar** (D2)

El que **quiere** puede, y el que **no lo considere importante no lo va hacer**. No podemos atribuir a la **falta de tiempo**, porque si realmente fuera una preocupación todos lo haríamos, así como a veces **ha sido INICIA**, claro, o sea [...] **un poco** también a los tiempos, que lamentablemente, **no es que uno no tenga**, es que **no se ajustan entre los pares**. [...] es súper **complejo**, hay que reunirse siete de la tarde más o menos, donde ya **todos terminan su jornada** y uno puede trabajar. (D8)

Es que **hay tantas cosas que uno tiene que hacer...** que yo creo que eso no se da, porque **no está el tiempo**. (D14)

El *mundo competitivo y demandante* de la universidad va construyendo actitudes y disposiciones en los académicos universitarios: *resistencias*, *distancias*, *desconfianzas* y *contradicciones* respecto de lo que se espera sea un *formador de formadores* que lleve a cabo una FID en el ámbito de la diversidad cultural.

Llegué a este curso de necesidades educativas especiales y luego tuve un caminar bastante diverso, en distintas funciones, **acá los roles son así**, sobre todo cuando tú **eres nueva** [...] Ahora, lógicamente los **docentes nuevos** vienen también con una carga... llegar a **este mundo que es tan competitivo**, donde de alguna forma tienes que **darte a respetar**, por lo tanto **tus conductas personales son otras** frente a los estudiantes, porque también debes **reconocerte y validarte**. (D4)

El concepto de un **académico universitario** se encuadra dentro de la **rigurosidad** mal entendida en la poca **flexibilidad encubierta**, en que hay que **ser flexible**, pero no existe la flexibilidad en el académico que **se distancia del estudiante**, no que se acerca, en que mira desde arriba. **El discurso es uno, pero la práctica es otra** (D1)

Desde la Facultad de Educación, yo creo que **el tema del cambio siempre ha estado presente**, siempre este concepto de que las **personas** y los **contextos** se transforman siempre está presente. [...] yo creo que **si se genera una resistencia cuando me tocan mis procesos de cómo enseñó**, ahí yo creo que se ve. (D7)

Cada una de las carreras funciona como espacios independientes y exclusivos. En el relato de los docentes son recurrentes las expresiones: *en mi carrera*, *en nuestro caso*, *no sé si ocurre en otras*, como formas de relación entre las carreras de pedagogía, realidad caracterizada por los

mismos docentes como *cada cual en su isla o su parcela*.

No, **cada carrera ve su malla**, cada carrera ve su malla... entonces **se mantiene la parcela** (D3)

Faltan instancias, yo creo, quizás **de ambos lados**, nosotros **participamos poco**... poco preguntar, **uno se mete en lo de uno**, en lo que hace. (D12)

Posicionados desde una mirada crítica a cómo se vive la docencia universitaria, emergen las contradicciones de la universidad en la actualidad en relación a las funciones de la misma, así como a las condiciones en que está la docencia y el lugar que ocupa el sentido y finalidad de la formación universitaria.

**La universidad, es un elefante blanco y cuesta moverlo**, está la idea, pero generalmente **todo proceso de cambio**, en cualquier sentido y mayormente en el sentido cultural, **es difícil y genera ciertas resistencias**. **A nivel de discursos no hay resistencias**, pero como las resistencias tienen que ver muchas veces con **nuestras propias percepciones** o **nuestras experiencias** finalmente, entonces, bajar eso a un plano operativo... se está dando como, de alguna manera, en **nichos muy separados** en donde **la docencia, además, es la hermana pobre** de todo el proceso dentro de la **extensión y la investigación**, como universidad **compleja** a la que se está postulando. (D16)

La labor de docencia se cruza con otras exigencias como la gestión y la investigación. En este escenario sienten que existe sobrecarga de trabajo, donde no quedan espacios y tiempo para la discusión. Además, la planta académica es reducida, lo que debilita aún más esta posibilidad. Lo que *finalmente, termina instrumentalizando la formación para fines que van por otro lado* (D13)

**Así estamos...** tienes que pensar que [una carrera] funciona con dos profesores [...] no le pidas que haga **discusión académica**, ni trabajos... o son part-time o son de departamentos, pero significa movilizar un buque más o menos. [...] las **directivas universitarias** todavía no entienden que **no puedes, que es inhumano** y aparte no generas **cultura universitaria**... Es inviable un proyecto universitario si le das **sobrecarga de horas a los profesores**, ¿a qué hora investigas, a qué hora discutes? [...] Sí queremos innovar, sí queremos discutir, pero ¿qué hacemos?, mira pensemos, pero para eso necesitas sentarte una mañana, discutir y tal vez, otra mañana, discutir y sacaste... una hoja en blanco. Pero tienes que **entender que los procesos de innovación y de cambio, requiere generar espacios de discusión**. Entonces estamos siguiendo esta lógica [...] más **tecnocrática de lograr indicadores, indicadores**, el **concepto de universidad** que tiene que ver con esta discusión, esta mirada más ecléctica de un mismo objeto, y **discutir académicamente y no tenemos que estar de acuerdo, pero discutamos y debatamos...** (D15)

Hay un factor que se irá construyendo como una necesidad-demanda a los procesos de FID: *compartir conocimiento*. Ante la *necesidad* expresada de *aclarar significados* de diversidad cultural e interculturalidad -porque la *responsabilidad formativa* está en los docentes- emerge la *propuesta* de realizar acciones que se orienten a *unificar conceptos* o *confluir* en un mismo discurso a nivel de facultad, para articular la práctica formativa y asumirla en el conjunto del cuerpo académico.

Debiesen existir instancias, llamémoslas **claustrós**, las cuales los académicos nos podamos

sentar a conversar sobre cuáles son **los ejes que nosotros queremos relevar** [...] Lo ideal sería que todos los que en algún momentos **confluamos** de esta facultad tengamos, quizás pueda parecer un contrasentido, pero un **discurso homogéneo** [...] Independiente que inicialmente **pueda no ser el discurso ideal**, por lo más cercano a lo se busca, pero por lo menos que **dialoguemos** y que los estudiantes dialoguen en base a una **dirección común**. (D11)

Hay que **visibilizar** esto primero, y **más**. Como una **actividad de facultad**, como importante, no solamente en cursos [...] Porque **viene mucha gente** a hablar desde afuera, pero **no tenemos horas** para ir, porque estamos en clases. Podría ser una semana, no sé, tres días donde pudiéramos todos ser convocados a aportar con este conversatorio [...]. Que pudiesen participar los estudiantes, los profesores [...] **sobre cómo vivir y cómo enseñar en la diversidad cultural aquí**. (D12)

El tipo de formación que consideran necesaria, cuando se perciben con más conocimiento sobre el tema, es de tipo reflexiva, orientada al diálogo la conversación, a la discusión académica sobre estos temas a nivel de facultad. Cuando se manifiesta menor conocimiento o confusión sobre el tema, se presentan proposiciones de capacitaciones, talleres, a nivel de expertos a nivel de carreras.

**Más que capacitar a los docentes**, porque el docente asume la capacitación como para él solito [...] yo creo que lo que se necesita **es capacitar a las carreras**, [...] que se convoquen a las carreras y vayan, es un **trabajo con las carreras** para que eso después se le cobre a **la carrera para que esté en su plan de formación** (D3)

Así mismo, los docentes identifican la necesidad de compartir experiencias y estrategias con otros docentes, sea en la facultad o con otras facultades, desarrollar trabajo colaborativo.

Ese **convivir** con el resto de poder trabajar **interdisciplinariamente**, poder **enriquecerse** de los otros **saberes** que nos permiten a nosotros poder desarrollar estas adaptaciones, uno no lo sabe todo. Y deberíamos **compartir** [...] con **colegas** que les resultan las cosas y que podríamos compartirlas “oye, mira me fue bien en esto, te lo comparto...” o “oye me fue mal, cómo me puedes ayudar tú...” (D1)

Debiese haber constantes **conversaciones** o instancias de **perfeccionamiento** en torno a cómo se trabajan las competencias, si ya está valoración y respeto por la diversidad, “ya veamos, tú, **cómo trabajas aquello**”, “cómo lo **evidencias, qué estrategias**”, etc. (D11)

Creo que definitivamente **tenemos que dialogar más entre las carreras de la facultad y con las carreras de otras facultades**, para saber **qué están haciendo** ellos (D19)

Reconocen experiencias que han llevado a cabo en este sentido, como instancias de conversación o socialización con sus colegas u otras que se han desarrollado a nivel institucional, que han sido favorables para mejorar su práctica en torno a la FID en general y a la diversidad cultural en particular.

**Está el foco de diversidad cultural** y todo, pero no está definida **cuál va ser la estrategia metodológica**, entonces, por lo menos **hemos conversado con la otra profesora** que hace otras secciones, pero con los mismos estudiantes de las carreras [...], por lo tanto a las tres secciones le **hacemos un poco lo mismo**. El tema sería cómo lo transversalizamos [...] Porque otros lo hacen de otra forma, otros lo harán viendo un video, otros lo harán haciendo un informe, haciendo una investigación teórica (D15)

Fue un trabajo muy **enriquecedor**, yo creo uno de los pocos **trabajos académicos** que yo he **vivido en la universidad**, en donde **tú construyes** con tres y luego que construyes, porque los otros veintitrés te dices “oye no te fijaste en esto, mira en mi facultad ocurrió esto”, entonces tú **tenías una tremenda discusión**, cada quince días, y nos incluíamos en todas las competencias, o sea todos sabíamos (D22)

La realidad devela que la sola explicitación de diversidad cultural en la FID no favorece directamente la formación ella, si los docentes actúan bajo sus propios marcos de referencia de lo que ha de ser una formación en este sentido, considerando su falta de preparación. Las instancias de formación para ellos pueden existir, pero luego se ven afectados por condiciones del contexto universitario. No obstante, está en el propio docente una visión de mejora de estas condiciones que ofrece una oportunidad para el cambio.

### 8.3. Ideas claves del capítulo

- \* La Formación del Docente en general, es significativa para el reconocimiento, la valoración y el respeto a los rasgos culturales distintivos de todos los estudiantes. Se ha manifestado la influencia que esta situación remitiéndose a ella como condición de causa-efecto de la realidad socioeducativa.
- \* La formación habla tanto de la experiencia vivida en la sociedad, como de la FID recibida. El docente no distingue la diversidad de sus estudiantes y su FID no contemplaba la diversidad cultural como una necesidad educativa. Ambas condiciones afectan en la reflexión sobre su práctica y en la toma conciencia de las actitudes que hacia la diversidad cultural existen en la sociedad en general.
- \* En todo proceso formativo el centro es la persona que se forma. El docente es un modelo en la praxis educativa. Por este motivo, los saberes que debe poseer para educar en esta sociedad culturalmente diversa son principalmente de índole personal.
- \* Empatía, apertura, flexibilidad, conciencia de sí mismo, sensibilidad curiosidad, disposición hacia el otro y con el otro son fundamentales. Le siguen la indagación y la reflexión sobre aquello que investiga para la comprensión del otro, de sí mismo y del contexto social y educativo inmediato.
- \* En un plano profesional ha de promover la inclusión del conocimiento de la comunidad local en el espacio educativo y vivir la diversidad cultural en ese contexto. Reflexionar sobre el diseño de la enseñanza, tener una actitud crítica frente al currículum prescrito.
- \* En un plano específicamente pedagógico, la indagación o investigación está asociada a la profundización en el contenido y a conocer los aspectos técnicos de la enseñanza, donde el contexto es lo que rodea al sujeto que aprende.

- \* El conocimiento de la disciplina y la didáctica también serán relevantes para desempeñarse en cualquier contexto. Este contexto afecta los medios de la enseñanza. Un profesional de la educación debe saber adaptarse a ellos.
- \* El **Formador de Formadores**, específicamente, debe ofrecer al estudiante la posibilidad de vivir ser formado en el reconocimiento de su diversidad. Primero ha de conocerlo, para luego orientar su formación.
- \* El Formador tiene el rol de mediador en la experiencia que vive el futuro profesor. En la retroalimentación, en las estrategias que diseña y los contenidos que aborda, tiene que ser capaz de provocar la reflexión. Para lograr esto, debe tener conocimiento de lo que implica la FID en diversidad cultural y una práctica que sea coherente con ella.
- \* El formador necesita cambiar su mentalidad, tomar conciencia de las propias representaciones y creencias respecto de lo que es vivir en una sociedad culturalmente diversa y formar en ella. Existirán resistencias, pero el desconocimiento dificulta intencionar la práctica pedagógica para la FID en diversidad cultural.
- \* Elementos del contexto universitario condicionan la FID en diversidad cultural. El tiempo, la voluntad y el interés aparecen como argumentos que dificultan la formación del docente. Aunque compartir conocimientos y experiencias con otros docentes desde la reflexión, el diálogo, la discusión académica sobre estos temas y desarrollar trabajo colaborativo, son propuestas que intentan vincular a toda la Facultad en una idea común.



## 9. ELEMENTOS QUE DAN FORMA A LA FID EN DIVERSIDAD CULTURAL

La gran cantidad de experiencias relatadas, personales y profesionales, que involucraban distintas perspectivas sobre el fenómeno de estudio, permite mostrar que el contexto social, la institución, el currículum y las personas que intervienen en el proceso formativo, dan forma a este fenómeno como una *unidad compleja*, donde se entrelazan intereses, necesidades y voluntades, que van configurando las condiciones para la FID en diversidad cultural. En este escenario complejo, los entrevistados tanto confluyen en la idea que la FID en general **no forma en diversidad cultural**, como en la idea que **hay avances**, aunque **todavía no es suficiente**.

Esta realidad es explicada desde diferentes perspectivas, en la que intervienen una variedad de elementos. Recurren a sus reflexiones y conocimientos sobre la experiencia formativa, para ir analizando las características que adquiere el fenómeno de estudio. Incluso, es en la reflexión sobre la experiencia vivida, donde van identificando *estrategias* que tienen potencial para desarrollar esta formación más allá de su intencionalidad primera.

### 9.1. ¿Cuándo la FID forma en diversidad cultural?

Para los actores, existen distintas condiciones que se ha de tener en cuenta para afirmar que la FID está formando en diversidad cultural, y todas ellas se entrelazan en las descripciones. Para ofrecer un panorama más esclarecedor de los distintos factores que interactúan en el fenómeno de estudio, se presentan estas condiciones en forma separada, pero organizadas según las prioridades que los actores le han otorgado. Desde ellas se relatan experiencias y valoraciones que las significan como importantes, a la vez, las oportunidades y dificultades que de ellas se desprenden, según los propios relatos de los entrevistados. Lo que finalmente permite construir la respuesta a la pregunta que titula este apartado.

#### 9.1.1. Según la noción de formación en diversidad cultural

Una primera condición que surge para explicar el fenómeno, está relacionada con *cómo se piensa* la formación en diversidad cultural en el espacio curricular. En este escenario se distinguen dos focos de formación según la distribución de los contenidos: uno asociado a la *educación intercultural* y otro a la *diversidad en general*, predominando este último. Los límites de estos no son claros en los relatos de los entrevistados. De cómo sea entendida ésta *Diversidad o diferencia* cultural y los énfasis que adquiere en el currículum de FID, matizará el escenario y las experiencias de la formación en diversidad cultural.

Porque cuando esta formación es concebida como *objeto de estudio* o se vincula únicamente con la *educación intercultural*, todo aquel itinerario formativo que no la explicita de ésta manera, no estaría formando en diversidad cultural.

**No tenemos** en los talleres pedagógicos, ni menos en los ramos, el hacernos cargo como **objeto de estudio** la **educación intercultural**. [...] está el trabajo de la **identificación** de las características **personales** y ahí entonces **aparece el tema**. Pero yo estoy hablando como objeto de estudio, que **no sea solo que yo me identifico mapuche, el otro se identifica esto** (D9)

Sin embargo, si esta formación es concebida como una *actitud a desarrollar* en los estudiantes de pedagogía, aunque su incorporación curricular sea desde la *transversalidad*, sí puede estar formando en este ámbito.

**Talleres pedagógicos** [...] abordan todo lo que tiene que ver con **la identidad**, en la medida que yo **me reconozco a mí mismo**, necesito **mirar a los otros, al otro**, y **reconocerlo** a él con sus diferencias, para también yo distinguirme e identificarme conmigo mismo y con mis propias diferencias. [...] por eso te digo en los primeros años con estos cursos se puede generar como **esa sensibilización**, y yo creo que **se logra** (D3)

Se destaca que *sensibilizar frente a la Diversidad* se va a transformar en el principal propósito de la mayoría de las acciones curriculares a las que apunta la FID en el ámbito de estudio. *Sensibilizar* significa hacer *tomar conciencia o darse cuenta* de la existencia de *Diversidad* en el aula, así como de las *diferencias* culturales en ella. Así, aunque el currículum FID incluyera la diversidad como objeto de estudio, si no contribuye a esta dimensión actitudinal, no estaría formando en diversidad cultural.

En la dimensión de la *formación en actitudes* para la diversidad cultural, trabajar sobre la *identidad personal* de los estudiantes es una experiencia valorada positivamente, sobre todo en lograr la *sensibilidad* hacia la diversidad. Pero esta tiene sus *limitantes*, porque si el reconocimiento de la identidad personal -en ella la cultural- se aborda desde un plano *individual* y no se articula en relación con los *otros*, más allá de la *diferenciación* con ese *otro*, no tendría ningún efecto sobre la formación en diversidad cultural.

Aquí emergen dos elementos que para muchos la FID *descuida, no se abordan suficientemente o no se trabaja mucho*, y que van articulados entre sí: por un lado, la **conciencia de sí mismo** y, por otro, modificar **representaciones, creencias y actitudes** de los estudiantes. Ambos aspectos identificados como claves para la formación personal del futuro profesor.

Trabajar más las **representaciones**, más la construcción de **significados**, más la cuestión **cualitativa** en la formación, y obviamente antes **no estaba, no era una necesidad** [...] aquí no se trabaja mucho [...] nos vamos por lo **instrumental, diseño, la planificación**, que **el objetivo** y, claro, uno va trabajando el otro tema **transversal**, pero no sé si luego tiene efectividad. (D8)

Buscamos la **diversidad** en los **actos** que nosotros producimos, pero la diversidad yo creo que

está **dentro de uno** [...] El **conocimiento más importante** que debe tener un profesor, un profesional por ejemplo, y en la vida, es el **conocimiento de uno mismo** [...] Muchos estudiantes no son **conscientes** de sus **actos** por eso que el profesor debe **explicitar** sus actos (D13)

Desde esta perspectiva, *sensibilizar* ante la diversidad cultural trata de buscar más la diferencia en el *otro o darse cuenta del otro y su diversidad*, pero no desde un posicionamiento que permita mirar o asumir la otredad como una verdadera características y condición de la vida, *tomando conciencia* de los propios actos en *relación* a sí mismo y a los demás. Esta posición va reflejando que, en el acto mismo de formar *para la sensibilidad* se descuida el encuentro de personas en ese acto, que en este escenario involucra, al menos, al Docente-formador y al Estudiante-formándose.

Otra idea recurrente en los relatos es que en la FID se aborda la *diversidad en general*. Esto responde a una formación que permita *sensibilizar* en que *todos somos diferentes*. La *diversidad en general*, también es una forma de expresar que en la FID no se forma en diversidad cultural. Desde esta noción de formación, al ser una categoría más de lo diverso, lo cultural queda subsumido en la *Diversidad*, que a la vez la *invisibiliza* su presencia. No obstante, en el espacio de la Diversidad, lo cultural tiene un lugar en el relato de los entrevistados y ese es el *contexto*.

**No hemos definido** estrategias destinadas especialmente a atender la **diversidad cultural**, si estrategias destinadas a atender **la diversidad de las personas en general**, que a lo mejor pueden tener o asumir **características más colectivas**, en función **del contexto** en el que se dé, pero **no lo planteamos nosotros** como una **diversidad cultural** (D19)

¿Qué se entiende por contexto en el desarrollo del currículum de FID? Por un lado, la noción de *contexto* está sujeta a la noción de *Diversidad Cultural*. Como se ha expuesto anteriormente, la diversidad cultural es definida de distintas maneras, teniendo como expresiones significativas las características que determinan a los *grupos* culturales o sociales en función de su *origen*, donde esencialmente predominan dos grupos: *indígenas y condición socioeconómica*. Por otro lado, en el escenario de la FID el *contexto* también se asocia al *entorno o realidad* que rodea al sujeto que es depositario de la acción educativa, adquiriendo la presencia de: *al que se enseña o al que aprende*, según la orientación en la que se sitúe.

Ambas nociones de *contexto* condicionan cómo se entienda la FID en diversidad cultural. En la primera, cuando es *para un contexto indígena o para un contexto vulnerable*, normalmente no se forma en ella, porque corresponde a una *especialización*. En cambio, cuando es visto desde lo que *rodea* al sujeto, las estrategias que se definen curricularmente para el conocimiento de ese *contexto* influyen en la comprensión del mismo, donde puede o no incluirse lo cultural.

Se podía considerar el **contexto**, pero **nunca se decía** por ejemplo “ya, voy a considerar el contexto, pensando que mis **estudiantes** son de diferentes **culturas**, tienen diferentes **creencias**” no. (E3-4)

Cuando uno hablaba de... y qué pasa con el **contexto**, uno como que lo divide “**niños con dinero, niños sin dinero**”, es como eso “**colegios particulares, colegios municipales**”, uno como que los **divide** automáticamente de esa manera. En las clases nos pasaba que sin querer, los dividíamos así. Pero **nunca nos fijamos** que, tal vez, había niños de diferentes **nacionalidades** dentro de una sala o de diferentes **regiones**, como que eso pasaba **desapercibido** (E5-3)

El alcance de este proceso de conocimiento o comprensión del contexto está en el *diseño de la enseñanza o planificación* que realice el estudiante de pedagogía.

Tú haces toda la **evaluación del contexto** y ahí los **profesores** de los distintos TP, **cuestionan** fuertemente, no cierto, el **análisis del contexto**, el **recoger datos**, el **conocer esa realidad**, y a partir de esa realidad proponer. Entonces, una vez que **los estudiantes decodifican**, levantan **elementos** que son **claves** de este **contexto**, diseñan esta situaciones, obviamente se fortalece otra vez este **proceso reflexivo y crítico** en función de que si ese diseño realmente **responde a lo que ellos dijeron o no**, y luego la implementación y la evaluación de esa implementación, pero no sólo en cuanto al niño, **si aprendió o no aprendió**, cómo aprendió, si no que **cómo yo me vi en ese aprendizaje**, consideré los aspectos que declaré en algún momento que eran importantes y si no hice caso omiso, y que a lo mejor esos malos **resultados** o esos buenos resultados, a qué **factores** se deben. Y ese es un trabajo que se hace fuertemente desde los TP, a lo mejor **no diciendo, mira, consideremos la diversidad** en esto, pero si, mira, qué pasa con esto, esto y esto, y eso es diversidad, yo creo que muchas veces **falta**, sobre todo **cuando los chicos son nuevitos, evidenciarles**, mira, lo **estamos viendo desde la diversidad**.(D10)

La *planificación* se erige como uno de los mecanismos de concreción de la enseñanza más significativos, adquiriendo un lugar protagónico en el hacer del estudiante de pedagogía. Es el elemento más nombrado en el proceso de FID, puesto que es la instancia donde se articulan todos los conocimientos que va construyendo el estudiante de pedagogía desde *la sensibilidad frente a la diversidad*, donde se da cuenta del *conocimiento que tiene de la disciplina o contenido*, del *contexto del sujeto* que aprende y de su *concepción de educar*. La planificación tendrá una orientación a la formación en diversidad cultural, cuando se *intenciona* en el currículum de FID o según la *intencionalidad* que el docente le otorgue al proceso formativo,

### 9.1.2. Según la presencia del contenido en el currículum de FID

Del análisis de las experiencias formativas, otro de los aspectos más destacados es *el contenido*. Esta preocupación para algunos es central, para otros es complementaria, pero siempre está presente. La relevancia en cuanto a la selección del contenido está ausente en los relatos. La FID en diversidad cultural significa aceptación implícita de que los contenidos a ser abordados se asocian a conceptos que rodean a la *noción de diversidad cultural e interculturalidad* o contenidos asociados a *saberes Mapuche*, aunque esto último se vincula más a carreras que se *especializan* en interculturalidad, con escasa presencia en las pedagogías en general.

La condición que se identifica como *indispensable, necesaria o en primer lugar* en la FID es *explicitar en el currículum* la formación en diversidad cultural. Para los entrevistados, en la FID siempre se ha *dado por hecho* que la diversidad cultural está presente en la sociedad y no significaba una formación específica para ello.

**Funcionamos asumiendo** que la diversidad cultural **es algo que se da**, es algo que existe. (D19)

**En primer lugar**, posicionar el tema, **posicionar** que hoy en día en las aulas se encuentra **presente una diversidad cultural** (D11)

Pero la incorporación de la *Competencia Genérica de Valoración y respeto a la diversidad* en la Universidad ha sido un paso importante hacia la concreción *real* en el currículum de esta formación. Es valorado por todos como *positivo* y como una *oportunidad*, puesto que *intenciona* la formación pedagógica.

**Aprendan** que en la **escuela** [...] hay una **gran diversidad cultural** con los niños y que ellos tienen que aprender a descubrir cuáles son, ¿y qué nos ha ayudado a **visualizar eso?**, la competencia genérica de **valoración y respeto a la diversidad**. En la **asignatura que le corresponda** a esa competencia, la **tenemos** que trabajar [...] eso ha permitido, **visualizar las acciones**. (D5)

Una **fortaleza**, yo creo que puede ser el **respeto hacia la diversidad**, [...] o sea, aquí yo lo pude ver por lo menos. (E3-2)

La presencia de la Competencia ha facilitado *visualizar* acciones, que permitan formar a los futuros profesores en uno de los principales objetivos declarados para la FID en el ámbito de estudio: *comprender que todos somos diferentes*. Para el logro de este objetivo, en el currículum se han incorporado una serie de contenidos, estrategias y experiencias asociados a contextos culturalmente diversos, que ayudan a *sensibilizar* al estudiante de pedagogía frente a la *diversidad cultural*, a las *diferencias culturales* presentes en el aula o a la *interculturalidad*.

Aunque uno crea que son cosas tan **circunstanciales** de **la vida**, tiene que ver **con un cambio** en los **valores**, en los valores, en **sensibilizarse frente al tema**. Por ejemplo, una chica decía: profe, antes **me creía** que [...] era de lo **más abierta a la diversidad** que hay, pero me di cuenta que era una **discriminadora**, porque todo lo discriminaba, al que se subía al lado en la micro, discriminaba al que era más gordo, [...] o sea, ella misma **se daba cuenta** del **cambio de concepción** [...] al final lo que más reconocen es eso, el **cambio actitudinal** que tienen. (D8)

Sí **potenció** el abrirme a la **posibilidad de interculturalidad** que para mí **no era tema**, o sea, ya ahora es tema y un tema central. (E3-1)

La preocupación sobre la incorporación de la Competencia en el currículum está en el carácter transversal que tiene, y sólo es incluida en algunos cursos o asignaturas. Examinando la experiencia que han tenido los contenidos transversales en el currículum escolar, para los entrevistados esta situación en la FID universitaria puede correr la misma suerte, es decir, el riesgo de *diluirse* en la práctica formativa. Además, si es una instancia de formación que sólo

se presenta en *un momento* de la carrera, puede que no tenga alcance en la formación misma.

Son **focos aislados**, yo creo que este tema tú no lo puedes enseñar en una **asignatura**, [...] sino que **son temas que transversalizan la formación**. (D15)

Se habla sobre las **competencias**, pero uno no lo puede ver en el fondo si no es **integral** en la formación (E3-1)

El problema es que a lo mejor después se empiezan a dejar de lado, **no se vuelven a retomar y se diluyen** (D3)

Los Actores concuerdan que, en la necesidad de una formación *integral*, es *importante* incorporar *temáticas* asociadas a la diversidad cultural, vulnerabilidad e interculturalidad como *contenidos obligatorios en el currículum de FID*, que además debe estar *presente en todas las carreras de pedagogía y durante toda la carrera*.

En términos **generales en las pedagogías** deben generarse, y lo que **nosotros estamos haciendo** ahora en el nuevo diseño, generarse **oportunidades en aprendizaje en el currículum** para que los estudiantes puedan conocer estos tres sellos, apropiarse y sensibilizarse el sello del **aprendizaje en contextos vulnerables, la atención en la diversidad en temas de necesidades de aprendizaje y en la interculturalidad, desde el foco de la educación intercultural**. (D24)

Señalan los avances en el ámbito de la investigación en el campo de la interculturalidad y la existencia de experiencias de FID en relación a ella, estas condiciones son favorables para una FID en diversidad cultural, sobre todo, en los alcances que ésta puede tener en la sociedad, desde la mejora en los resultados académicos, hasta el cambio en la representación social que existe sobre la vulnerabilidad y la interculturalidad, así como de los pueblos originarios especialmente en contexto mapuche.

Introducirlo en la **formación general**, no una carrera especial de educación intercultural, yo creo que **eso cumplió su rol en el minuto** [...] Se ha hecho mucha **investigación**, entonces todo eso ya tendría que **dar sus frutos** [...] si se hace eso, como los trabajos son de buena calidad, las investigaciones son de buena calidad las que se tienen, yo creo que va **impactar** y el impacto, debería ser **positivo** y a **corto plazo**, porque cuando uno... tú tomas **desde** educación **parvularia** y tomas a los chicos con esta **nueva metodología**, y ahora que están dando el **SIMCE** en segundo año, verías tú resultados diferentes, verías resultados diferentes (D9)

La **persona** en el **país entendería** lo que es la **diversidad cultural**, porque en el fondo se concentra en ciertos establecimientos que se suponen son diversos, pero nosotros tenemos que **educar para la diversidad**, en el fondo ahí estamos **estigmatizando un grupo que se supone distinto**, pero ¿Qué es distinto? Distinto es su **cultura**, y eso se supone que todo el resto tendría que **aceptarlo, valorarlo** y, para eso, tendría que **conocerlo**, si nadie se lo enseña, o sea, **no se enseña ni en la escuela**, salvo que haya ocho pueblos originarios en cuarto básico, **pero tampoco en las universidades**. (D23)

Sirva como ejemplo de esto también, la evaluación a una experiencia de especialización en interculturalidad. Desde la valoración positiva de la experiencia formativa, identifican que esta situación favorece sólo a un grupo de estudiantes. Es decir, se valora muy importante formar y

formarse en esta dimensión, por lo tanto, es necesario dotar a todos los estudiantes en estas experiencias.

La propuesta que tenemos [...] es **transformarla en una sola mención de Educación intercultural y trabajo familiar y comunitario**, porque en el fondo son un todo. Pero nos ha pasado eso. Pero eso es de lo macro. Ahora, en términos de contenidos, **esa misma existencia de estas menciones ha posibilitado explicitar y declarar contenidos** que seguramente en ninguna otra carrera está: **el Diálogo como encuentro con el otro** [...] de **educación intercultural...** (D16)

Se tomó la decisión de **fusionar** ambas **menciones** y dejar una sola, era **necesario**. Pero yo creo que esa primera aproximación que se realizó con ambas menciones entregó **aportes significativos** (D4)

En un escenario curricular, donde la diversidad cultural e interculturalidad se presenta principalmente desde la transversalidad, la incorporación de contenidos y cursos asociados a ellos está supeditado más a la *voluntad* de carreas o de los docentes. La no explicitación de un contenido en el currículum es una *limitante* para ellos, pero no significa que el docente no lo *intencione* en el diseño de aula, si *ve* la *necesidad* de abordarlo. *Voluntad, intención y necesidad* son elementos que van caracterizando la acción formativa del docente. Serán ellos los que movilizan los *límites curriculares* y van dando forma a las experiencias en diversidad cultural de manera transversal.

En los relatos sobre las experiencias vividas en la FID, la presencia de los contenidos en torno a la Diversidad y la Interculturalidad adquieren importancia bajo dos categorías predominantes: *ofrecer información y recoger información*. La primera se presenta a través de *contenidos teóricos-conceptuales*, inscritos a cursos o talleres de formación en *Diversidad*, donde *también* abordan conceptos asociados a la diversidad cultural, así como a la interculturalidad. La segunda se exhibe por medio de contenidos técnico-pedagógicos, orientados a estrategias de *diagnóstico, indagación o investigación* y los *estudios de caso*, donde el foco está en el *contexto*.

#### **a. Contenidos teóricos-conceptuales.**

La incorporación de contenidos teóricos-conceptuales en el currículum es valorado positivamente en la experiencia, y considerados *necesarios* para la FID en diversidad cultural. Desde ellos, los estudiantes adquieren *herramientas* para abordar los contextos diversos y posibilitando la *apertura, la sensibilización* frente a la diversidad existente en el contexto educativo.

Parten de los **elementos teóricos asociados a la diversidad**, qué se entiende por diversidad, trabajar con **documentos** asociados, trabajar con **autores** que hablan de la diversidad (D15)

Tenemos un **tipo de taller** que tiene que ver con la diversidad de **necesidades educativas especiales**, pero también de **interculturalidad** [...] justamente desde la **apertura**, desde el **respeto**, desde la **concienciación**, desde que su **trabajo pedagógico**, tiene que ser **para** la diversidad, sobre todo en estos ámbitos que son **altamente mapuches** (D23)

Los intentos que hacen por abordar estos contenidos en distintos cursos o talleres, algunos relatos de actividades reflejan la *dificultad* que puede presentar la acción formativa para los docentes. Los resultados no siempre son los esperados, generando *frustración* o *desconcierto*.

**Foros sobre diversidad**, desde **tipos de diversidad**. **Relate alguna experiencia que usted ha tenido sobre diversidad**, súper potente [...] pero todos los relatos de los estudiantes estaban asociados a la **discriminación**, o sea, no hablaban de diversidad, hablaban de discriminación. Pero ¿te fijas?, yo les pedía, díganme algo sobre diversidad, no, o sea, **¿te fijas?** (D12)

Yo dije, no, **tengo que hacerlo bien**, o sea, no solamente qué es cultura, cuáles son las subculturas... o sea, nosotros hablamos de subcultura y toda la cuestión, y resulta que acá **tenemos la esencia misma de ponernos como ejemplo**. Y vi en ellos **mucha indiferencia**, o sea, al final, yo terminaba haciendo la clase, una vez más, como una clase presencial donde hablaba etc., porque de ellos **no había mucha motivación** a buscar un por qué. Dos o tres que eran como los **revolucionarios**, hablando de que la **cultura mapuche** es una contracultura o era una cultura en sí misma, pero la mayoría, y yo te digo un curso de 45 alumnos, 20 son [...] con **ascendencia mapuche**. Indiferentes, **indiferentes** frente al tema... (D14)

Si bien estos relatos reflejan distintos elementos que cruzan la FID en diversidad cultural - sobre todo *los conocimientos* docentes para *abordar esta temática*- en el ámbito de los contenidos teóricos, se desprenden otras debilidades declaradas por los entrevistados, como: El interés que existe por *sensibilizar* a los estudiantes en que todos los niños en el aula son *diferentes*, no implica necesariamente develar las *valoraciones* sociales que se hacen en torno a ella. El énfasis en el contenido que se enseña no siempre considera los *conocimientos* que, de sus *experiencias personales*, poseen los estudiantes en formación. Centrarse en las *diferencias culturales* de los estudiantes para abordar un contenido, no siempre se traduce en una actitud positiva hacia ella, descuidando a la *persona* que se forma.

Para los estudiantes está claro que cuando los contenidos que se enseñan en la FID tienen una visión *homogeneizante* y *nacionalizante* del currículum, no se forma en diversidad cultural. Pero cuando se realizan *lecturas críticas sobre ellos*, principalmente en el ámbito de los pueblos *indígenas de Chile* y las *celebraciones nacionales*, declaran una *oportunidad* para formarse en ella.

Nos educan bien **homogeneizante**, a nosotros nos educan desde la **visión chilena** y nosotros **tenemos que enseñar eso**. Por ejemplo, si a mí me tocara relacionarme con un niño **peruano**, como le está pasando a los profesores en Santiago que tienen que enseñar **la guerra del pacífico** y **no sabría cómo abordarlo**, dentro de mi visión tengo muchas teorías, pero **teorías chilenas**, entonces al momento de que se produce este **choque en la sala**, cómo lo soluciona un profesor [...] en la **universidad no existen esos espacios, nadie te enseña hacer eso**. (E3-3)

Tú te das cuenta de que la educación es plenamente **nacionalista**: tú la ves y la pones



nacionalmente acá, pero no se va **entretejiendo** con las otras [culturas], entonces ahí es también donde se produce una **barrera grande** (E1-1)

Así también, los estudiantes valoran como muy importante que en el currículum de FID se hable de diversidad cultural o interculturalidad, porque hoy para ellos al menos, *es tema*. Aunque, como se expuso, la noción subyacente de diversidad cultural influirá a esa formación.

**Ha habido un cambio.** Personalmente para mí, en las clases ya **diversidad cultural**, antes de entrar a la U como que **no existía**, no lo conocía, tal vez **lo escuché en las noticias** un par de veces, pero no sé a qué hacía referencia, porque uno **siempre** utiliza la palabra **cultura** para referirse a **otros países**, no sé, pero ya estando aquí en la universidad uno empieza a **leer más**, a apropiarse de ciertos **conceptos** y va como **ampliando la mirada**. Y sí, se ha ampliado la concepción que yo le doy a la clase de diversidad cultural, comparado hace 5 o 6 años atrás... **no era tema, no era mi tema, no, nada**. Primero **ahora me lo planteo**, ahora para ir a clases sí me lo planteo. Lo primero que hice cuando fui al centro de práctica fue preguntar si aquí había **niños mapuches o de otro lugar**, porque evidentemente que hay que **tener cuidado con ciertas cosas que uno dice** (E3-2)

Es posible constatar que existe total ausencia en los relatos sobre la experiencia formativa vivida, la presencia de contenidos que traten de las actitudes y prácticas presentes en la sociedad chilena en torno a las *relaciones* en la diferencia cultural; Considerando la visión sobre la invisibilización, estereotipos y discriminación que viven niños y jóvenes en el contexto escolar, estas nociones no son declaradas como parte del proceso de FID; Escasamente aparecerá como parte de este proceso de *sensibilización*, la presencia del tema de la *vulnerabilidad* como *contexto* social, así como el tema de la influencia de los medios de comunicación, o de la socialización previa de los estudiantes y sus representaciones.

Desde los contenidos teóricos, los docentes significan como importante que la FID en general incluya conocimientos asociados a la realidad regional. Esto se vincula con la ausencia o *desconocimiento* existente, tanto de los *saberes culturales Mapuche*, como de la relación de la sociedad regional respecto de las diferencias culturales.

La adquisición de saberes asociados no solo aquellos que va a enseñar, **sino que aquella adquisición de saberes que es fundamental como para poder dialogar con el otro realmente en un plano de igualdad en términos interculturales**. Creo que ese es el desafío y es un gran desafío [...] incorporar como uno de los elementos distintivos **de la carrera**, un curso de **historia regional**, para tratar de generar, en profesores y estudiantes, **conocimientos respecto de nuestra comunidad regional**, que nos ayude a tratar de **concernos un poco más**. Yo creo que ese sería tal vez una expresión concreta de atención, dentro del **ámbito de lo académico**, que nosotros estamos dando hacia comprender más la diversidad cultural, o sea, apuntando a **conocer más la sociedad regional, nuestra sociedad**. (D19)

En esta perspectiva se reconoce la necesidad existente tanto en los estudiantes que se forman como en los docentes que forman. *La comprensión del contexto*, en tanto *cuestionamiento* del mismo, de los mecanismos que operan en el sistema educativo monocultural, se presenta una condición fundamental para que la educación sea de calidad.

El **conocimiento del contexto**, entendiendo ahí el contexto como los **tipos de relaciones** que se establecen entre las **sociedades diversas**, distintas, entonces, yo creo que en ese sentido el contexto, la **problemática del contexto**, eso no lo incorpora. Entonces, una educación de calidad debiera transformar eso en **objeto de estudio**, en **cuestionamiento, cómo operan** los sistemas educacionales a nivel **regional** por ejemplo, el elemento de la **monoculturalidad** de los **programas de estudio en la región**, en Chile, yo creo que la **persona**, el **profesor**, en la medida que vaya **comprendiendo**, yo creo que va efectivamente entrando al tema de la calidad. (D25)

Pero obtener la información no siempre está en relación a los contenidos entregados por el docente. En este punto la importancia se traslada a ofrecer estrategias para que los estudiantes *recojan la información* de sus alumnos, de las familias, del entorno y/o del territorio, para que sean *incorporadas* en el diseño de la enseñanza, es decir, los contenidos técnico-pedagógicos.

**b. El Diagnóstico de los sujetos que aprenden.**

Una estrategia predominante de recogida de información es el *diagnóstico*. Es una forma de abordar el *contexto* de los estudiantes desde la perspectiva del *entorno* que *rodea* al sujeto al que se enseña. A través de ella se logra *conocer* a los alumnos y *sensibilizar* al futuro profesor de las *diferencias* existentes en el aula. El objetivo principal es adecuar el *diseño* o *planificación* de la enseñanza a las características de los estudiantes o las necesidades de aprendizaje.

Hacen este ejercicio **del diagnóstico**, y ya se dan cuenta que a Pedrito, Juanito o María tienen ciertas cosas que **los hacen distintos** desde lo **físico**, en lo **cognitivo**, en lo **lingüístico**, en lo **cultural**, **lo que sea**, lo **étnico**, entonces, ellos por lo tanto, en función de esas características [...] **puede ser un tema para abordarlo en clases**, con los compañeros, como un tema también para trabajarlo de manera **diferenciada** al momento de hacer sus **intervenciones educativas**, entonces, yo creo que **la sensibilización** sirve. (D3)

**Diagnosticar al estudiante**, es decir, hacer una evaluación inicial, conocer a sus estudiantes, saber de dónde vienen, quienes son... luego cuando haces el **diseño de la enseñanza: incorporar las características de sus estudiantes**, cuando propone, cuando hace su propuesta evaluativa por ejemplo [...]. Entonces creo que **ahí está siendo integrado**, y de manera rigurosa digo yo, con harto énfasis está presente a lo largo de su formación. (D17)

*Diagnosticar para planificar la enseñanza de un contenido*, ha sido identificada como una estrategia *necesaria* de abordar en la FID en diversidad cultural. Aunque también surge la idea en los entrevistados que el exceso de *diagnósticos* lleva a que luego se termine *patologizando* a los niños, pues el énfasis se mantiene en una *dimensión cognitiva*, del sujeto que aprende y sus condiciones para el objeto que se enseña. Por este motivo, de cómo entiende este diagnóstico el estudiante de pedagogía dependerá la formación en diversidad cultural.

Los cuestionamientos al *diagnóstico* apuntan también a su *limitación*, ya que su finalidad principal es la *adecuación* del contenido y no la reflexión sobre esa información recogida. Esto provoca que no siempre cumpla los propósitos esperados para una educación que *reconoce* el

*contexto* de niños y jóvenes en edad escolar.

Nosotros **tenemos que hacer diagnósticos al principio de todo** [...] porque a los profesores igual les **ayuda para saber desde qué punto está, qué es lo que saben, qué es lo que falta** [...] desde qué forma están viendo las cosas [...] **igual sirve todo eso**, pero claro, hay partes que **faltan** de eso, por ejemplo: lo de la parte de la **motivación**, de qué forma me gustaría aprender [...] un diagnóstico para saber parte del **contenido**, pero también como nosotros decimos: **dejamos** de lado la otra parte, que es la parte **valórica** y la parte de construcción de **persona**. Y eso es muchas veces lo que **no se hace acá** y es algo sumamente importante para nuestro aprendizaje. (E5-3)

Desde esta evaluación a la experiencia, el estudiante declara que el diagnóstico es importante, es necesario para identificar los *conocimientos previos* de los estudiantes. Pero estos conocimientos tienen un énfasis en el *contenido* o *disciplina* que se enseña y deja de lado otras dimensiones, como la persona y su *motivación* o los *valores* que están presentes en el proceso de enseñanza.

No ser tan solo **mediadores del conocimiento**, sino que **mediadores de la vida misma**, y así ir trabajando -con lo que tú decías- **el tema de ser integral**, lo hemos visto yo creo que ya por un doquier... sale hasta por los poros...y tiene relación **con la empatía**, o sea si estamos hablando de **diversidad cultural**, de **cómo valoramos al otro**, o sea mínimo **ser consciente de mis emociones** para poder empatizar también con las del otro, y eso no se hace así como “nacemos con eso”, se trabaja, yo **creo que esa es una debilidad**. (E4-3)

Los estudiantes asumen que su función como profesores es *mediar el currículum*, y para ello deben tener *conocimientos disciplinarios*, pero además es importante *mediar en la formación de la persona*. Es en este sentido que piensan que la FID *no los prepara*, porque no se incluye una formación que los haga *conscientes de sí mismos* en un plano *emocional*. Esta necesidad los incluye a ellos en tanto persona en formación, no sólo como profesional que se forma.

Desde la perspectiva del *diagnóstico*, significan que se ha de trasladar la finalidad que ha ido adquiriendo en la actualidad. Esta estrategia considerada *importante* en la FID ha de proveer no solo el conocimiento que sobre lo disciplinar poseen los alumnos, se ha de utilizar para recoger información sobre aquello que *interfiere en el proceso de aprendizaje* de los estudiantes, las *condiciones de educabilidad*, para ser considerados en el diseño de aula.

Identificar en un **diagnóstico** los **elementos que vulnerabilizan** a los niños, que es lo que vulnerabiliza a este niño **su condición**, este niño vive en esta comunidad, quiénes son los sabios de su comunidad, a quién puedo yo consultar, qué características tiene esta comunidad, cuántos años lleva esta comunidad, pero tendría que tener algunos elementos mínimos que le permitieran **darse cuenta quiénes son sus estudiantes** y luego decir, y esto es para la formación en general, y luego decir: “si estos son mis niños, cómo yo hago mi diseño para estos niños, porque el diseño tiene que considerar todos **los estándares**, el primer estándar **nacional** dice **“conoce sus estudiantes y la forma en que les debe enseñar”** (D24)

Este conocimiento recogido permitiría conocer las *condiciones* que *vulnerabilizan* a los niños, dejando de lado la vulnerabilidad como un estado del mismo y *justificación* para los resultados

académicos, cuestión que se promueve en los *estándares* ministeriales respecto de lo que *debe ser un docente*.

**c. La indagación e investigación en el contexto.**

En las experiencias relatadas es posible identificar otras formas de abordar el conocimiento del *contexto* o de la realidad que permiten acceder a una información más amplia del mismo, así como una mejor comprensión del proceso educativo y la inclusión de los conocimientos de esa realidad en el currículum escolar. En estas formas de recoger información *la investigación y la indagación* son fundamentales. *Proyectos de investigación y levantamiento de necesidades, a partir de las características de la realidad sociocultural* de los estudiantes, guían los procesos.

Los **proyectos de investigación** [...] estuvieron **bastante tiempo conociendo esta realidad**, elaborar los distintos instrumentos para acercarse a la realidad, **conocer la realidad educativa y sociocultural** [...] **visita domiciliaria, muchas entrevistas, conversaciones con distintos agentes, aplicación de instrumentos** y, en función de toda esta observación que se realizó, se elaboró una evaluación inicial, [además] se detectó una problemática o una necesidad. Y en función de esa necesidad se levantó una **propuesta de intervención** [...] Fue un semestre completo donde ellas **indagaron, mucha lectura, contrastación con los datos que ellas tenían**, información que de alguna forma las ayudara a comprender la problemática que ella habían detectado (D4)

En estas experiencias, la indagación o investigación no solo permite acceso a la información, también brinda la oportunidad de establecer redes y vínculos con la comunidad, es un medio cuya intención es desarrollar actitudes, habilidades y/o competencias para la labor docente.

En una **comunidad indígena**, donde **les voy a ir a enseñar del we tripantu y no tengo idea de la cosmovisión**, qué hay detrás de eso, y estoy **folclorizando** [...] entre broma y en serio, les decía: **lo que ustedes están haciendo es enseñarle a un mapuche como ser mejor mapuche**, y eso no se puede hacer, sino que hay que tener un **conocimiento disciplinario** previo. Ahora, a partir de eso decían: “ya, pero es que la universidad, en la mención no nos enseñan ni la lengua, no nos enseñan esto...”, **la universidad no les puede enseñar todo**. Para eso **está la interacción con los otros**, para eso está la interacción con el **asesor cultural**, para eso está la interacción con **los agentes de la familia**, porque [...] si partimos **del territorio, en cada comunidad indígena son nuevos contenidos** [...] en un jardín donde reciben a **niños inmigrantes**, “pucha, la universidad no me enseñó esto”. **Tengo que indagarlo y es parte de lo disciplinar, de cómo enseño, de cómo me hago cargo de lo que estoy enseñando** (D7)

Desde estas estrategias más complejas, cuya finalidad formativa está más definida, la diversidad cultural se manifiesta en la *contextualidad* del fenómeno educativo, reflejando concepciones más amplias de la misma. Este tipo de estrategias necesariamente han de ser complementadas con *lecturas críticas de textos y materiales, análisis de información*, desde donde van a emerger los Diseños de la enseñanza, porque lo importante es desarrollar la *reflexión crítica* de los estudiantes de pedagogía sobre su práctica docente.

No obstante, esta estrategia corre el riesgo de perder su potencial si su *finalidad* es

únicamente la planificación de la enseñanza. No se obtuvo evidencia en los relatos que, a través de ella, se produjera cambios en las *representaciones* de los estudiantes sobre las valoraciones sobre las actitudes y prácticas presentes en la *sociedad chilena* en torno a las relaciones en la diferencia cultural. Aunque los estudiantes expresaron que les posibilitó *reconocerse a sí mismos* en términos de *prejuicios y estereotipos*.

#### **d. Los estudios de caso.**

Una forma menos recurrente de *recogida de información* de la realidad educativa, significada como *necesaria* para la FID en diversidad cultural, son los *estudios de caso*. Experiencias donde el estudiante es *observador de la práctica ajena* y del proceso de *escolarización* de niños y jóvenes, cuyo eje central es *contrastar lo teórico* con lo observado.

**Estudiamos** lo que es la **diversidad y la interculturalidad** desde **diferentes vías**, [...] autores que tienen que ver con la **diversidad y la pobreza** [...] que hablan sobre el tema de la **diversidad y la inclusión** también. Y luego ellos tienen que ir a visitar un **centro de práctica**, una sala durante **dos semanas**, ir a observar, **leen mucho** [...], esta idea como la **diversidad** en el aula es la normalidad [...] **es la normalidad** en el mundo y el aula es como una muestra de eso. Entonces ellos tienen que ir a **observar**, a tomar nota, a observar cómo se plantea la diversidad en una sala en particular con la ayuda del profesor que está ahí, digamos y luego presentar un **estudio de caso** así como mostrar esto vimos, estos estudiantes, te fijas, desde eso [...] Ahora generalmente, sí se enfocan en **casos como la indisciplina**, no se enfocan tanto en casos como de la **diversidad cultural**, generalmente se enfocan en casos como la motivación, **no sé por qué**, fíjate que interesante, quizás tendríamos que... quizás le damos pocas vueltas nosotros, o, lo **intencionamos poco hacia allá**. (D12)

Como se plantea, esos estudios de caso tienen una fuerte presencia de conocimientos teóricos primero, para acercarse al conocimiento de la práctica ajena luego. No obstante, el foco está en la *diversidad en general*, pero se representa luego como un *potencial* para la FID en diversidad cultural si es *intencionado* por el docente.

Otras experiencias de estudio de caso están en relación a las condiciones de educabilidad que ofrece el contexto a determinados estudiantes. El foco de atención está en elaborar *propuestas de intervención* escolar en casos específicos, según se propone desde la evidencia empírica, para entregarla al establecimiento educativo.

Seleccionan a un estudiante que se transforma en un **estudio de caso** [...] realizar un proceso de **investigación de evidencia empírica** sobre, de qué manera se aborda esa situación en otros **contextos** y en otros escenarios [...] proponer un **cúmulo de acciones** para el abordaje, por parte de alguien de aquella institución [...] buscan todos los **mecanismos** para efectivamente llevar a la práctica todas esas acciones que ellos **proponen** y **buscan consejo de qué hacer frente a determinados estudiantes**. Por ejemplo tenía el caso de una estudiante que me dijo: “estamos abordando y trabajando con un niño que tiene bajo rendimiento académico y las razones tienen que ver con unas **variables socioeconómicas y familiar**. Nosotros proponemos esto”. Pero en el segundo semestre, ya en otro taller pedagógico, ellos continuaron en el centro de práctica y me decían: “sabe, este niño **fue expulsado del colegio**, “¿qué hacemos? ¿Es

conveniente que lo ubiquemos, que lo llamemos? [...] entonces hay un como compromiso con, no el caso, sino con la **persona** que sustentó este estudio de caso. (D11)

En ambos existe un potencial develado por los docentes, que puede favorecer una formación más integral del estudiante de pedagogía, pues busca que los estudiantes *analicen la realidad, reflexionen sobre ella* y los *sensibilice* sobre la diversidad. Los estudiantes valoran estas experiencias porque son expuestos, indirectamente, a situaciones complejas y tratan de buscar soluciones a ellas, pero como se ha ido expresando, *no se sienten preparados para ellas*.

Claro, como de repente **se llevan tan mal**, es como **complicado**, para mi ese tipo de cosas a mí me... ese tipo de cosas **a mí me asustan** (E7-1)

Desde las experiencias relatadas, que abordan el ofrecer o recoger información, se declaran oportunidades y debilidades. En todas ellas se cruzan elementos que las van condicionando. Para algunos el problema está en el enfoque *teórico* de la formación, para otros en el enfoque *instrumental*, pero en general, *la experiencia de vida o experiencia personal*, el *reconocimiento de la persona* en el acto formativo, la toma de *conciencia de sí mismo* y la *comprensión del contexto social* se van significando como importantes en la formación en el ámbito de la diversidad cultural.

### 9.1.3. Según las experiencias vividas durante la FID

Se revela como prioritario *también* que el currículum de FID *ofrezca experiencias de vida* que favorezcan la formación en diversidad cultural.

**Yo creo que no hay mejor manera de aprender que de la experiencia** (E4-5)

Las experiencias pueden ser intencionadas curricularmente *en la FID*, casi siempre asociadas a la práctica educativa en el *aula escolar*, aunque en ocasiones se alude al *aula universitaria*. Éstas no están necesariamente vinculadas a la formación en diversidad cultural en el diseño, pero en la reflexión sobre la práctica formativa las identifican como potencial para el desarrollo de la misma. Las experiencias también pueden ser las *vividas* en el espacio *universitario* en general, valoradas significativamente por los estudiantes como lugar de *encuentro y conocimiento del otro*.

#### **a. Prácticas progresivas en diferentes contextos.**

La experiencia más significativa que la FID puede ofrecer a los estudiantes de pedagogía es la *práctica progresiva*. Asistir a los *centros de práctica* según su área de especialización, ha sido fundamental para vivir la experiencia educativa. Cómo se abordan estas prácticas, qué intencionalidad e implicancia tiene para la formación en diversidad cultural, son variantes que

se reflejan en las experiencias que han sido relatadas por docentes y estudiantes.

La práctica es de verdad una situación **totalmente enriquecedora y chocante**, porque tu tomas las **concepciones**, ves al **profesor** guía que tú tienes, cómo él va **enseñando**, cómo **aprenden** los niños, tu qué es lo que ves [...] podría enseñar de esta forma, de esto **no solamente le preguntaría de contenido**, les podría hacer **preguntas implícitas** donde podría levantar lo que es la parte de **sus conocimientos**, sus creencias... y tú te vas dando cuenta de que realmente la práctica te sirve pero muchísimo, pero para todo lo que es **desde la reflexión docente hasta la reflexión personal que uno puede hacer... los prejuicios que uno tiene, los valores que uno va entregando** (E2-3)

La práctica temprana es muy valorada por los estudiantes como espacio de reflexión sobre la práctica ajena, ya que pone en relieve aquello que ha conocido en su proceso de FID. Pero muchas veces en ella se aprende por oposición, es decir, reflexiona sobre las debilidades de los profesores en ejercicio, construyendo un ideal de los que sería su propia práctica. Escasamente se tiene oportunidad de observar lo que sería una acción educativa que favorece la formación en diversidad cultural.

Los centros de práctica para la mayoría de las carreras están ubicados en la *ciudad*. En este lugar, la formación en la práctica no involucra necesariamente aspectos de diversidad cultural, cuando se entiende que la ciudad *no hay* presencia de *grupos culturales diferentes*, como en la *zona rural o en el campo* donde hay comunidades *indígenas, mapuche*.

**Nos hemos centrado siempre**, los centros de práctica situados **en la ciudad** y principalmente focalizados en las temáticas que propone el **currículum prescrito nacional** y, si bien es cierto a trabajar el respeto, la diversidad, todas las temáticas relacionadas con el tema, pero no hemos tratado de **llevar a nuestros estudiantes a una comunidad**, donde puedan insertarse, conocer cómo funciona la comunidad, porque de repente **los estudiantes, a pesar de que viven en la región, siguen teniendo una imagen un tanto folclórica de lo que es ser mapuche**, entonces, creo que ahí hay responsabilidad nuestra, o sea, poder ofrecer estas oportunidades para que los estudiantes también tengan un **acercamiento más directo** (D17)

En este relato se refleja que el tema de la diversidad cultural es considerado, al menos, como un elemento transversal en un espacio donde el centro de interés es el currículum nacional. Cobra significancia el *contexto* cuando se refiere a *cambiar representaciones* sobre el *ser Mapuche* en la sociedad chilena, identificando nuevamente la *necesidad* del *acercamiento directo*, como una *oportunidad* de *vivir* estas experiencias para modificarlas.

Pero la diversidad cultural también es asociada a los *grupos socioeconómicos*, según se ha señalado por los entrevistados como característica de la sociedad chilena, y en la ciudad están presentes. En el siguiente relato la experiencia práctica no tiene una *intencionalidad* formativa en el reconocimiento del *contexto diferente*, más bien es circunstancial, pero refleja algunas características que adquiere la FID.

Tiene que ver también con **los principios que uno tiene como persona**, y como uno entiende, y **los prejuicios** que tiene, la verdad es que somos muy prejuiciosos, o sea, aquí yo he tenido estudiantes que han venido a esta oficina a decirme: “profesora, a ese centro yo no voy, yo no trabajo con **niños ricos**, porque usted no sabe que yo soy comunista y mis ideales y mis principios son otros, y para trabajar con **niños sobrados**, no. Porque yo **no voy a ser empleado de ellos!**”... Ok, **su discurso no es válido**, está **discriminando**, por lo tanto va a ese centro. “Pero profesora me está **castigando!**”. Ok, tómelo como un castigo, conozca esa realidad, una vez que la conoce, usted me puede decir fundamentadamente qué es lo que pasa [...] porque él ya venía de un **contexto** muy **vulnerable**, bi-docente, donde **no había nada**, entonces yo le decía, ya Ok, usted hizo ciencias con un vaso de yogur, ahora va hacer ciencias con un laboratorio completamente implementado (D10)

La intensión de este relato era describir que los estudiantes manifiestan *resistencias ideológicas* cuando se enfrentan a la práctica en establecimientos educacionales *privados*, vinculándolo con una suerte de *contradicción que existe entre el discurso y la práctica* del estudiante de pedagogía. Sin embargo, también revela que el estudiante se tiene que desempeñar en un contexto para el que *no ha sido formado*, pues, los prejuicios o la discriminación asociados a su actitud no han sido abordados en su formación, en tanto comprensión de los fenómenos sociales y su implicancia en la práctica docente.

Otros relatos sobre la experiencia práctica de los estudiantes manifiestan aspectos más positivos de la formación recibida. Cuando la formación ha sido más *intencionada* hacia el *reconocimiento* de la diversidad cultural en los contextos educativos, ofrece mayores oportunidades de situarse en diferentes realidades socioculturales.

Queda en un **colegio de acá de Temuco, confesional**, mayoritariamente, y es de **mujeres**. Entonces me decía: “profe yo cuando llegué, yo dije, **qué hago aquí con la mención**, si no tengo nada que hacer... no tengo niñas **indígenas...**”, y después ella empieza a darse cuenta que, empieza a hacer la transferencia, **“aquí también hay interculturalidad”**, y hay una interculturalidad que está muy como **negada**, como **transversalizada** que tiene que ver con el tema del **género** y que tiene que ver con lo **confesional**. (D7)

Más allá de los elementos que hayan complementado esta formación, el relato refleja que el tipo de formación recibida va a influir en la actitud de los estudiantes en su práctica, pero sobre todo, en cómo valoran la realidad social culturalmente diversa. Así también, la práctica temprana que busque no sólo *sensibilizar*, sino que hacer *tomar conciencia* de las diversidades de todo tipo, tiene que ofrecer *experiencia de vida* a los estudiantes, descrita a veces como la necesidad de una *experiencia radical*, donde se vean enfrentados a sus prejuicios y estereotipos.

**Vivir experiencias** asociadas a la **práctica** desde un punto de **vista radical** en la diversidad (D13)

Subyace a las experiencias descritas una función significada como *muy importante* en la figura del docente: la *retroalimentación*, instancia de conversación y de acompañamiento a los estudiantes en su proceso de formación. La Universidad ofrece espacios curriculares para esto,



muy valorados por los entrevistados.

Los **talleres pedagógicos**, acá en el aula tiene **grupo reducido de estudiantes**, no es toda la generación junta, [...] tú tienes que **retroalimentarla** y hacer las observaciones que corresponden, por ejemplo, en este caso el tema de la diversidad, la **consideración sociocultural** de los niños, como lo hace, como está haciendo **planificaciones diversificada**, está trabajando de la misma manera que todos los niños, está **respetando sus orígenes** (D2).

En las **horas mixtas** hacemos todo un **proceso de retroalimentación**, se presentan y después se discuten, se comentan, se **dan apreciaciones personales**, qué pasó, cómo se sintieron [...] Entonces ellos van, vienen, me muestran: “mira profe **esto estamos haciendo**, mira, estos son los problemas que hemos tenido, a ver, como lo podemos resolver”, mira, **busquemos esta estrategia...** (D15)

En este espacio se pone en juego el *conocimiento del docente sobre el tema y sobre los estudiantes en formación*. El desconocimiento puede *debilitar* la formación en el ámbito de la diversidad cultural. La práctica en sí misma puede ofrecer la experiencia directa de la diversidad, sin embargo, cómo se viven esas experiencias pueden resultar no favorecedoras de una valoración positiva de ellas. Las experiencias pueden incluso llegar a reforzar estereotipos y prejuicios que han sido adquiridos por los estudiantes de pedagogía en su escolarización previa.

Las prácticas tempranas en la actualidad se están llevando a cabo en contextos donde tradicionalmente se realizaban. En algunos casos han sido intencionadas curricularmente, en otros casos por necesidad. La *intencionalidad* formativa se va a poner en juego en este nuevo escenario. Estas circunstancias pueden ser *ideales* para trabajar la *comprensión* de los *contextos y reflexionar sobre lo que ocurre en ellos*.

Por ejemplo, la reflexión y análisis que permite la práctica cuando se está en un contexto de una comunidad mapuche, *donde hay cultura manifiesta: ¿cómo lo incorpora? ¿La ve más bien como un obstáculo o como un problema?*, donde el estudiante pueda ver un *potencial a desarrollar*, que le puede *facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje* (D25), cuestiones que han de ser abordadas en la FID en diversidad cultural, que no siempre son consideradas.

**Temuco se hizo chico para las prácticas**, hemos tenido que mandar chiquillos a centros de práctica de liceo que tienen **alta concentración de población mapuche y eso ya lo hace diferente**, por lo menos a los chicos les hace *clic*, para bien o para mal, porque lo que escuchan es lo típico, los **estereotipos** de los **prejuicios** que son mapuches no aprenden, lo mismo que ya hemos escuchado, entonces esa es una realidad que sí la ven algunos estudiantes que tienen la posibilidad de ir a estos centros educativos.[...] ahora **como te digo no es intencionado** (D23)

Esta *nueva realidad* es valorada significativamente como *positiva* por todos los entrevistados, ya que favorece el desarrollo de competencias personales y profesionales, en unos contextos de formación distintos a los tradicionalmente propuestos.

De alguna manera, **como carrera, nos colgamos a este sentir regional** de tener una **mención de educación intercultural**, esta es una, y la otra es de **vinculación familiar y comunitaria**, que también nos abre una línea a **otro tipo de diversidad y de contexto educativo**, donde los niños ya **no se forman** de una manera **tradicional** con una educadora en el aula, sino que a veces hay una mamá a cargo de un **jardín comunitario**, otras veces están en los **hospitales** las educadoras con un equipo multidisciplinario en salud, lo que de alguna manera **nos acerca a otro tipo de diversidad**, ya en el **contexto**, en el **modo de concebir la formación** o tu **rol profesional**, desde lo **no convencional**. (D16)

Entre los elementos que se destacan para la FID en el ámbito de la diversidad cultural, están: el *vivir las diferencias y valorarlas en contexto, ver la realidad desde diferentes perspectivas, identificar las potencialidades que de ellas se desprenden, sensibilizar sobre la existencia de diversidad cultural, modificar representaciones y prejuicios*. El siguiente relato, aunque fue abordado desde la formación en *diversidad en general*, incluso declarado por el docente que no se formaba en diversidad cultural, refleja algunos de estos elementos.

Nosotros **lo intencionamos desde el currículum**, que el estudiante vaya a **contextos diversos**, y a partir de eso, que **planifique diferenciadamente** de acuerdo a cada **contexto**, obviamente después dentro de los Talleres hay **mucha discusión y mucho análisis respecto a estas experiencias** que se están dando, porque obviamente **no todos van a todos los contextos**, pero si cada uno presenta su propio contexto y la **riqueza** que se da, tiene que ver con eso, con que dé cuenta de su **experiencia en contexto**. [...] aprender a **valorar** eso. Entonces eso, yo creo que es valioso, porque **lo intencionamos pedagógicamente**, no está puesto al azar [...] la idea es que todos también pasen por escuelas especiales [...] han pasado por **liceos vulnerables**, por **colegios vulnerables**, donde van y tienen que **sufrir** lo que viven algunos estudiantes, que **llegan sin comida, no tienen nada**. Tuvimos la experiencias, por ejemplo, de algunos chiquillos que van algunos **sectores vulnerables** donde “todos al piso”, porque estaban pasando las balas por arriba. Entonces eso los hace **cambiar la perspectiva de educación** [...] para que los estudiantes tengan esta capacidad de entender que uno se debe **adecuar** a los contextos donde están [...] Somos profesores de media, pero nuestro perfil profesional hace que nosotros podamos hacer clases en párvulo, en básica, en media y en otros contextos [...] en la **cárcel de menores** de Chol-Chol, en **centros de menores**, tenemos haciendo en la **Teletón**, tenemos gente haciendo práctica en **hospitales** [...] en esta lógica de **mostrarle al estudiante que existen diversidad de contexto y cada contexto tiene su propia particularidad y él debe ser capaz de observar, leer y a partir de eso debe construir e intencionar pedagógicamente lo que él quiere hacer**. (D15)

El potencial que se expone en esta estrategia para la FID en diversidad cultural es su *intención* formativa. Los objetivos principales de ella son: ofrecer *experiencia de vida* a los estudiantes y aprender a *leer la realidad* y construir desde ella. La finalidad está orientada a un *cambio en la concepción de educar* en los futuros docentes. Tres categorías significadas como claves para la FID en el ámbito de estudio. Esta estrategia también tiene *continuidad en el proceso* formativo, asociado a los Talleres Pedagógicos, cuyo objetivo es generar un espacio de *acompañamiento* al estudiante para *reflexionar sobre la práctica*.

Los estudiantes valoran significativamente la experiencia de conocer diversidad de contextos educativos en su proceso de formación. Les permite *darse cuenta* que siempre hay presencia de diversidad en todos los contextos. Para ellos lo cultural se manifiesta *no sólo* en la presencia

de niños *Mapuche*, también en la presencia de *extranjeros* en el aula. Identifican que lo *socioeconómico* se manifiesta en cada establecimiento educativo, aunque en todos los espacios hay *vulnerabilidad*. Se muestran *sensibles* a la Diversidad y frente a los procesos educativos que *incluyan los conocimientos* culturales de los niños y jóvenes en el aula.

La **diversidad de contextos**, estar en muchas **realidades muy distintas**. Pero al final uno llega a la conclusión, que al final **todos son vulnerables en algún sentido**, porque estábamos en realidades así muy... **vulnerables económicamente**, pero tienen otras fortalezas. En cambio hemos llegado a colegios en ya, quizás hay más recursos, pero a los niños les falta la parte afectiva. Entonces al final eso a uno lo enriquece más, que otra cosa (E4-4)

A mí me paso [...] una niña que era **peruana**. Yo le pregunté a la educadora si es que en algún momento se trabajaba algo relacionado a **su cultura** como pal 18 de Septiembre o cosas así, y ella me dijo que no. [...] Igual era chiquita, pero igual hubiese sido lindo que igual trabajaran o se les explicara a los niños las **costumbres típicas de allá**, porque igual **se notaba que era distinta: era más morenita y todo**. Pero aun así, prefieren como **excluirlo [...] no integrarlo**. Entonces al final **la ven como una más** y en realidad no, porque ella sí tenía cosas ricas que dar... **viene de otro país** (E4-5)

Aunque esta formación refleja un énfasis en las diferencias culturales, lo que puede estar produciendo una concepción esencializada de cultura en los estudiantes. También se comprende desde la relación directa entre la noción de diversidad cultural y su expresión social significativa. Las *valoraciones* que hace el estudiante inexperto y, en consecuencia, las actuaciones que puede tener ante situaciones de diversidad cultural, podrían considerarse inadecuadas, pero es aquí donde la *retroalimentación* del docente posibilitaría una mejor comprensión de la realidad social y educativa.

#### **b. Integrar carreras en un curso.**

En la reflexión sobre experiencias que ofrece la FID que favorecen la formación en el respeto y valoración de la diversidad, surge la *integración de carreras en un curso* como una *oportunidad para formar en diversidad cultural*. El diseño de un Plan Común en primer año de la FID, donde participan grupos de estudiantes de dos o tres carreras distintas, ha sido una actividad sentida como significativa, relevándola como una *oportunidad* para trabajar con grupos heterogéneos y el desarrollo de una serie de competencias personales, como: *respetar opiniones diferentes o trabajar en equipo*.

Esta **intencionado**, justamente dentro de la formación con esa **Competencia**, de mostrarle al estudiante que **al interior de su grupo de trabajo son distintos**, hay **opiniones diferentes** y tú los invitas a mirar de qué forma ellos también pueden **respetarse en el trabajo en equipo**, etc., [...] en lo personal, le he dado la connotación que es la **diversidad**, que ellos **vivencien** al interior de sus grupos de trabajo, también lo tienen que proyectar, **observar esa diferencia** que **hay con los niños** con los que ellos van a trabajar. (D5)

*Vivir la diversidad* es una idea significativamente expresada por todos *para formar en*

*diversidad*. Esto también involucra ser formado *desde ella*. Si se reconoce que los estudiantes ingresan a la FID con representaciones y creencias sobre la realidad social y sobre lo que es ser docente en el escenario descrito de la sociedad chilena, se requiere que ellos *vivan el ser reconocido en la diferencia*, que sus experiencias sean favorecedoras de una valoración positiva de ella, principalmente, en la relación Docente-Estudiante.

A **vivir la diversidad dentro del aula universitaria**, te fijas, entonces eso también significa que después cuando salgas a trabajar ya eres **capaz de interactuar con otros profesores**, que no son de tu misma línea, es la lógica del colegio, **trabajan por estanco**, como por su línea, difícil las relaciones con los otros y menos **generar actividades pedagógicas comunes**. (D15)

Este tipo de actividades curriculares favorece la vinculación desde la FID con profesionales de otras disciplinas, para el desarrollo de acciones pedagógicas comunes. Además, facilita el conocimiento y el respeto de sus diferencias de *ideas y formas de actuar*, cuando predomina esta realidad formativa aislada, donde existen una serie de prejuicios y estereotipos sobre ser estudiante de una determinada carrera.

Más que porque nosotras quisiéramos, **era porque la profe nos obligaba hacer grupo** con otros compañeros, **porque si no** nos sentábamos, por allá las de [...], por acá las de [...] y por acá los de [...] después **compartíamos sin ningún problema** (E2-2)/pero yo creo que por ejemplo debiera haber hecho, no sé, alguna clase donde todas nos **conociéramos, compartiéramos** como para entrar ahí en más **confianza**, el presentarnos... yo no me acuerdo que haya hecho eso (E3-2)

Los estudiantes sienten que un proceso de FID se vería mejorado en el ámbito de la diversidad cultural, si promoviera más el *compartir* experiencias en el aula, *reconocer las diferencias* pero también las *visiones comunes*. Por ejemplo, valorando como importante este tipo de cursos, coinciden en que faltan más espacios *compartidos* para trabajar con otras carreras, la *práctica evidente* de *acercarse* al trabajo con otras carreras bajo un mismo tema.

Falta la **práctica** de... a lo que es cultural, porque, por ejemplo, hasta el momento yo nunca he visto **el curso de lenguaje** con el curso de lenguaje de educación **básica intercultural, de la pedagogía mapuche?** o sea para mí eso es una gran **debilidad**, que no hay cercanía, la única cercanía que tenemos ha sido **entre pasillos**, con el centro de estudiantes y me invitaron a **una actividad de ellos**. (E1-5)

**Nos dividen:** "lenguaje, matemática", por decirlo así... nos dividen **según las disciplinas** como en los colegios y no hay como una **interdisciplinariedad** entre todos (E4-5)

Los docentes han observado que estas actividades *integradoras* favorecen a los estudiantes, pero sobre todo a ellos mismos, pues en la reflexión sobre esta experiencia identifican que les *desafía* en la búsqueda de estrategias para lograr el trabajo colaborativo entre los estudiantes, así como la atención de la heterogeneidad de intereses presente en los grupos.

En nuestro discurso, nosotros pasamos a llevar a las personas, **no considerándolas** por ejemplo, o sea, hablando... Yo tengo estudiantes de [tres carreras], podría ser mucho **más fácil para mí**,

hacer las clases en la función de profesora de [una carrera], poniendo ejemplos solamente con ellos, considerándolos un poquito más a ellos por el hecho de que yo sea profesora de [...]. Pero sí he visto el hecho de cómo el... de **esta mezcla, hace crecer a los estudiantes**. (D14)

Si uno lo lleva al plano de la universidad, **las diferencias culturales** no son un problema entre los estudiantes, ni para los estudiantes diría yo, ni tampoco con los profesores, pero sin lugar a dudas que **existen igual prejuicios**, respecto de **comportamientos**, que sé yo, de **intereses**, de algunos **grupos étnicos** en particular (D17)

La reflexión sobre su práctica los lleva a *identificar* los prejuicios y estereotipos sobre los que actúan en relación a sus estudiantes. Aunque también reconocen que ellos *no atienden la diversidad en el aula* y declaran que no es algo que el docente universitario *sepa hacer* o esté *preparado* para hacerlo.

Nosotros **respetamos la diversidad, pero** creo que nosotros **no atendemos la diversidad**, que son cosas distintas. (D19)

Lo anterior se transforma en una *contradicción entre el discurso y la práctica*, y los estudiantes lo *reclaman*. La siguiente experiencia refleja esta reflexión que el docente hace sobre el proceso de formación de una estudiante mapuche.

La **riqueza** de los **relatos**, de lo que se **habla** en el fogón, entonces **ella piensa** si es que ella maneja **la lengua castellana**, cierto, para hablar castellano en Chile, **va a perder la riqueza de todo esto** que le contó su abuelita, **que aprendió de sus mayores**, etc. Entonces, no es fácil, porque estás realmente en el fondo, **ella está defendiendo su cultura**, y cuando uno le está diciendo de otra lengua, en realidad le está hablando de **otra cultura**. Ahora si uno lo dijera, pero si eso es **bilingüismo**, y esa es una **educación intercultural** que tienes que lograr la **armonía** entre esto y esto otro, pero cuando eso **se le exige a un grupo no más**, ella no me ve a mí **estudiando el mapudugun** por ejemplo [...] **un esfuerzo compartido** para entendernos ambas en distintos planos, pero eso ellos no lo ven, no lo ven en mí ni en nadie, entonces **lo ven como una exigencia a ellos**, y sumado que se habla del **conflicto mapuche...** (D9)

Las actitudes de *resistencia* que los docentes con frecuencia *atribuyen* a los *estudiantes mapuche*, o de *indiferencia* frente a su cultura, se ven reflejados aquí en la comprensión de esta *relación asimétrica* en la diferencia. Por lo tanto, en un contexto social donde la diferencia cultural recién comienza a *ser tema, vivir la diversidad cultural* resulta fundamental para todos.

### c. *Actividades en el aula universitaria.*

Desde la reflexión sobre la práctica educativa que realiza el estudiante de pedagogía, se identifica *la socialización de la práctica pedagógica* a través de *filmaciones*, como actividad que puede tributar a la formación en el ámbito de estudio, porque *aprenden a mirarse* y *tomar conciencia* de sus acciones pedagógicas, desde la *colaboración* entre pares.

Después **veíamos** la filmación acá con todo el **grupo de curso**, y ahí el grupo curso observaba y las estudiantes iban **haciendo ver** a sus compañeras lo que habían hecho, lo que estaba bien, que no estaba bien, que habían **considerado** a este niño, que no habían considerado al otro, y eso fue súper potente, porque ellas **aprendieron a mirarse** mucho más, porque también les

servió a ellas, a cada una en su **desempeño**. Pero sí algunas, que como por ejemplo **no sé si lo dijeron con un modo de expresar cariño o no sé** y dicen: “y ese **negrito que lindo, tiene las mechitas tiesitas**”, pero **no sé cuál es la connotación que hay ahí**. No puedo decirte estaría inventado, ahí **no alcance a decirle**, pero **por qué dices tú eso**, lo que sí les he dicho es que a los niños **no hay que ponerle sobrenombres**. (D2)

Al abordar su práctica en el aula universitaria, a los docentes se les dificulta la identificación de acciones que se oriente a formar en diversidad cultural. Los argumentos están en torno a que se aborda la *diversidad en general* y, con frecuencia, las actividades responden a generar un *clima de respeto entre los compañeros*. Señalan actividades que *comúnmente* se usan en la sala de clases, que pueden orientarse a esta formación, como las *dinámicas* de grupo para *conocerse* o para *organizar el trabajo* en grupos heterogéneos.

Un tipo de **presentación**, pero **más personal** [...] cuando tú sabes quién eres, o sea, es tu cultura que traes adelante, y te **respeto** un poco más. Han pasado situaciones específicas donde los estudiantes han estado adelante haciendo su **presentación** y nos hemos emocionado todos, [...] los mismo niños han dicho cosas trascendentes y profundas en esas presentaciones. Al final adentro se ha generado un **clima de respeto** [...] me han **agradecido** en sus encuestas docentes con las notas y todo, pero también en los comentarios. En los comentarios que han puesto, me han puesto: “**La profesora nos hace sentir bien**”, y esas cuestiones son **claves** (D14)

Como te decía, de los grupos que se **asocian de forma natural**, he **divido los grupos**, he desarticulado y he **jugado con los números** del 1 al 4, ya los 1 se juntan, se juntan los 2, se juntan... (...) utilizando algunas **dinámicas para que ellas se cambien** y allí partan por lo que es **entre ellos el respeto de la diversidad**. (D1)

Estas actividades orientadas al *clima de aula*, desde el respeto de la persona que se está formando, son valoradas por los estudiantes. Este tipo de relaciones entre compañeros y, sobre todo, con los docentes, serán significadas como relevantes para la FID en diversidad cultural.

Otras acciones que son realizadas desde el docente, permiten generar condiciones para el desarrollo competencias en el estudiante de pedagogía, como el *trabajo en equipo*, el *diálogo* y la *participación*. Estas actividades se pueden *intencionar* si el foco de análisis del curso o taller está en la diversidad cultural. Lo que *dependerá* principalmente del docente a cargo.

Lo que nosotros estimulamos bastante acá es el **trabajo en equipo**. Entonces, desde esa perspectiva, se logra o se permiten, se generan las condiciones **para que las personas se conozcan**, para que pueda existir, en el caso de aquellas que manifiesten culturas claramente diversas, **pueda existir un diálogo** y creo que es una buena **estrategia como para poder promover, precisamente, la relación y el vínculo**. Esa es una. Otra estrategia apunta a la acción, tal vez un poco más protagónica del docente, en términos de inducir el aprendizaje a través de **clases que son expositivas y dialogadas** y donde se promueve **la participación** y se van **destacando los distintos puntos de vista**. (D19)

Los docentes sienten que *no están preparados para atender la diversidad cultural* en el aula universitaria, para ofrecer experiencias que aborden específicamente esta dimensión en el estudiante. Se reconoce una *tendencia a la homogeneidad*, a tratarlos a *todos por igual*, sin

hacer distinción de las *características* culturales de sus estudiantes, *reproduciendo lo que ocurre en el contexto escolar*. No obstante, les dificulta observar aquello que sí hacen para la formación en el ámbito de estudio. He aquí la necesidad *de espacios para reflexionar* sobre la práctica formativa.

#### **d. Vivir la diversidad cultural en el espacio universitario**

Una dimensión que favorece la formación en diversidad cultural muy sentida por los estudiantes es *vivir la diversidad cultural en la universidad*. Son aquellos *encuentros con otras personas* que, desde sus diferencias, se convierten en los mejores aliados de este proceso. La *experiencia de vida* es en definitiva una de las claves, para el conocimiento y reconocimiento de la diversidad cultural.

La **vida universitaria...** ofrece **más posibilidades** como para ir **conociendo** esta diversidad cultural (E4-5)

Las *experiencias de vida universitaria* son variadas y, con ello, unas más positivas que otras. Una visión positiva en los relatos –desde la apertura, la curiosidad y la sensibilidad por los *conocimientos culturales Mapuche*– es conocer la experiencia sentida y vivida por los compañeros mapuche, sus *anécdotas*, lo que les permite conocer mejor su cultura.

Yo, como **me crie ahí** mismo, conozco mucho **el campo, nunca** me percaté de **diferencias entre culturas**. Entonces para mí era algo que pasaba desapercibido [...] Pero, yo **más que los profesores**, lo capto **en mis compañeros**, mis compañeros son los que suelen transmitirme más cosas **de contenido** o cosas que **ellos viven cuando van a sus ceremonias**, entonces en ese **sentido yo recalco más la importancia de los compañeros que pertenecen a esa cultura** y te van contando, uno va aprendiendo más de las **anécdotas** que... que de los libros los profesores, lo que nos han hecho es comentarnos “este autor tal cosa” y que uno vaya de la teoría aprendiendo, pero es **valorable lo que hacen nuestros compañeros, porque ellos viven día a día distintas situaciones y llegan acá y nos cuentan y no sienten vergüenza, se sienten orgulloso de lo que son**. Entonces a uno le queda más eso que lo de los libros. (E3-3)

De repente cuando aquí **se producen tomas** o cosas por el estilo, **nos vamos cruzando con gente que no habríamos conocido en otras circunstancia** y que por una casualidad, por ejemplo son **mapuches** y te van contando como es **su vida en el campo** o como se vive **en la ciudad** o donde estén, pero **relacionado a su cultura**, entonces uno va enriqueciéndose de todos **los espacios que te entrega la universidad**. (E2-4)

*Vivir las diferencias culturales*, en el caso de un espacio universitario en el que asisten estudiantes Mapuche, permite conocer y reconocer su presencia en el territorio. Es importante para estudiantes que provienen de *otras regiones* del país –identificado también como otro *grupo cultural*– la experiencia de ver estas diferencias en la región, pero a la vez, sentir las diferencias que como sociedad se transmiten en relación a ser considerado diferente.

**Yo vengo de un poquito más al norte**, la región del Biobío, pero increíblemente **el tema** de la **etnia mapuche** allá, es como **súper lejano, no se ve de hecho. Yo vine a escuchar el tema de**

**interculturalidad cuando llegué acá**, o sea... y a **tener compañeros mapuches** (E4-1)

**Cuando yo llegué acá**, igual es una realidad diferente como se consideraba la cultura, generalmente la **mapuche** y cosas así, **cosas que yo allá no veo, en Puerto Montt** no... yo creo que **ahí te clasificarían como chilote a lo más**, y la forma en que uno acá enfrenta [...] porque antes... no lo considera, no asimila el proceso de diversidad que hay entre nosotros, y cuando llegamos acá [...] **tu entiendes la diversidad** en el sentido: **claro, son diferentes**. (E6-2)

Para algunos estudiantes, su experiencia ha sido compleja en este escenario donde se enfatizan las diferencias culturales o se estigmatiza, porque *conocer* al diferente no es lo mismo que te *reconozcan* diferente o que te *identifiquen* con un grupo al que no te sientes perteneciente.

Para mi **actualmente es un tema**, [...] Me he llevado comentarios como por ejemplo **“provinciano” “cochayuyo”**, no sé [...] entonces **igual es bastante chocante** (E5-2)

Yo **vivo** en una **reducción mapuche**, sin embargo yo **no es** que tome la cultura mapuche como experiencia de vida, **a pesar de** que mi entorno se desenvuelva en ello. Entonces, igual es **complicado** [...] hay muchos **prejuicios** (E6-1)

Indiscutiblemente esta es una región en que se vive la diferencia cultural en términos de la presencia del pueblo Mapuche. Además, se caracteriza en general con actitudes poco favorecedoras en el respeto hacia ellas. Pero en el espacio universitario también se vive la diversidad cultural en el sentido de estar en un mismo lugar, en él se asemejan las inquietudes y las dificultades se presentan más en relación con las identidades, las ideologías o las formas de pensar, por ello la necesidad expresada de *compartir las ideas comunes*.

Por otro lado, los estudiantes también identifican actividades de Extensión o Curriculares que la Universidad ofrece, como optativos o voluntariados, para vivir experiencias desde la diversidad cultural. Estas actividades no son reconocidas por los docentes como parte de la FID, siendo obligatorias para los estudiantes de esta universidad, porque responden a la Competencia Genérica de Valoración y respeto a la diversidad. En cambio, para los estudiantes resultan muy significativas.

En la Universidad **igual hay grupos también que se dedican**, por ejemplo, hacer **juegos de Palín**, yo he visto eso, entonces **uno va aprendiendo de a poco estas cosas**. (E3-3)

Tiene **una cantidad grande de electivos** que hablan **sobre la vida mapuche**. Incluso, por ejemplo, hay un electivo que **habla de los árabes** y ese tipo de cosas. Entonces igual la **universidad de alguna manera ofrece alternativas** para que uno vaya conociendo, **empapándose de otras culturas**. (E1-3)

La Universidad permite conocer otras dimensiones del conocimiento cultural Mapuche, pero también de otros colectivos presentes en el territorio y que se desconocen en esta visión homogénea de la sociedad. Desde esto acceden a modificar la representación respecto de que la diversidad cultural o interculturalidad responde únicamente a los pueblos originarios,



aunque no es excluyente.

Nosotros normalmente **englobamos la educación intercultural** con el **tema Mapuche**, pero por ejemplo, lo que decía el otro día el profesor, aquí hay **gente musulmana**, que es **árabe**, que también **van a clases sus hijos** y tiene esa cultura, que nosotros no tenemos ni idea de **qué hacer con ellos** o cómo hacer o como **saludar, por ejemplo a un musulmán** (E3-5)

Compartir con diferentes personas y vivir la experiencia de conocer al otro, realizar trabajar en equipo, entre otras cosas, son valoradas a través de la experiencia en el voluntariado.

**El voluntariado** de la [universidad] tiene diferentes áreas: adulto mayor, niños, mujeres, jóvenes... y uno tiene que inscribirse. Yo por ejemplo este verano fui a Osorno (ciudad ubicada más al sur) y me **tocaron con diferentes carreras**: ciencias políticas, derecho... y me hice de varios yuntas (amigos) ahí [...] todo bien, **trabajamos en comunidades indígenas**, en ayudas que ellos **necesitaran**. Hicimos dos **talleres**: uno para niños y otro para adulto. Y ahí teníamos que **trabajar con la comunidad, picando la tierra, entrando las bancas...** (E2-1)

Yo igual he asistido a voluntariados, y a uno le toca **con otros compañeros que no conoce** hasta el día en que uno va a **viajar**, es así. Entonces uno tiene **que aprender a sobrevivir en realidad**, porque uno tiene que **aprender a conocer al otro** y vivir en realidad (E3-1)

Existe el constante cuestionamiento desde la perspectiva de los estudiantes, a la experiencia de la FID en general, bajo ideas como: *trabaja cada cual en su isla, se fomenta el individualismo y la competitividad, y cuesta compartir experiencias con otros compañeros en las mismas carreras.*

El hábito de **querer colaborar o compartir ideas** [...] Entonces esa cosa tan **individualista** que nos está pasando... yo creo que faltan espacios para desarrollar eso (E4-3)

[Las] **estrategias o experiencias**, las compartimos con nuestro grupo más cercano, o sea, con nuestro amigos y nos **cerramos** a eso, pero no así lo **compartimos** con el resto o del resto de nuestra generación o el resto de las demás generaciones [...] te dicen: "todos tenemos que ser **colaborativos**, porque los centros de prácticas nosotros colaboramos con los otros" si, pero si tú lo ves, todos estamos [siempre] **compitiendo para ser mejor que el otro** (E1-4)

Creo que estamos encantados de **conversar** aquí! podrían generarse, no sé, una vez al mes que se suspendan **una mini franja** de educación básica o con básica intercultural y **sentarnos a conversar** [...] debatir **temas contingentes**, por ejemplo [...] o un grupo puede trabajar la interculturalidad, no sé, la parte de los **mapuches**, otro la **interculturalidad en el aula**. Y hacer **espacio donde las opiniones se encuentren** (E5-3)

En consecuencia, las principales demandas a la FID en diversidad cultural desde su perspectiva son: *articular las carreras, realizar actividades con otras carreras, compartir desde las distintas visiones, discutir problemáticas sociales desde la experiencia personal.* La *reflexión conjunta sobre temas comunes* es lo importante, *desde el diálogo* basado en el respeto de la vida de las personas. Pero también, abrir el espacio del aula universitaria a la experiencia de *conocer distintas voces* sobre determinados fenómenos sociales, que permita tomar consciencia de la realidad social respecto de la diversidad cultural.

Ningún profesor ofrece **un diálogo con diferentes visiones**. [...] he tenido la posibilidad de

**conversar** con una **Machi** dentro de la **Universidad**, pero eso no se ve, por ejemplo en las **cátedras** [...] nunca he visto ese espacio de diálogo, que venga una persona, que cuente su experiencia y quizás eso te va enriquecer más, y ahí tu puedes desenvolverte mejor como profesor, porque vas a estar **consciente** de ciertas cosas. **No es lo mismo que tú leas algo a que una persona te lo cuente**. Entonces yo creo que **eso podría ayudar en la universidad**, que existan espacios de diálogo [...] hemos tenido ramos que digo yo que es de... que está relacionado con ese tema religioso... pero en vez de eso se relacione con **el tema de la diversidad existente en la comuna**, yo creo que sería una instancia enriquecedora para los estudiantes, porque tendrían diferentes visiones, por ejemplo se **sacarían mucho prejuicios de muchas cosas, porque las personas se los está diciendo de frente**, cara a cara, las cosas cambian. Yo creo que eso podría ayudarnos mucho a nosotros, como profesores y en general a todos en la universidad, independiente de que sean profes o ingenieros, **normalmente todos entramos con la misma visión** sobre ciertos [estereotipos] **el medio como que nos condiciona a eso**, y aquí en la universidad **no existen espacios para quebrar eso, no existen las instancias como para quebrar esa visión**. A menos que tu tengas **roce con otras personas, por ejemplo nuestros compañeros, a nosotros nos enseñaron muchas cosas de los pueblos indígenas, más de lo que nosotros aprendíamos en las cátedras donde leíamos de repente un poco, aprendíamos las características de eso...** (E2-3)

Entre las diferentes estrategias que proponen los estudiantes para potenciar estos espacios de *diálogo* y *conocimiento* del otro y compartir con el *otro*, en la FID se encuentran: *foros, encuentros o reuniones abiertas para todos, franjas de conversación, actividades en los cursos o cátedras*. Lo importante es que se encuentre *intencionado* en el currículum de FID y no quede a *voluntad* de los docentes o estudiantes, porque para ellos es una necesidad que no está cubierta suficientemente.

#### 9.1.4. Según la presencia de la reflexión en la formación

Un elemento transversal significado como *fundamental* en la FID en torno a la diversidad en general es la **reflexión**. Sin duda para todos los entrevistados reflexionar sobre lo que ocurre en la realidad social y educativa, sobre la propia práctica o la práctica ajena, en un ámbito personal y profesional son significativos avances que presenta la FID que favorecen la formación en diversidad cultural, aunque en la actualidad adquieren más presencia unos sobre otros.

Para mí ha sido un espacio **más de reflexión**, más de lo que yo podía reflexionar, ahora yo **he podido reflexionar más sobre lo que hago**, lo que **no hago**. (E1-1)

En el fondo **un profesor que no reflexiona sobre su práctica**, imagínate, nosotros siempre estamos **aprendiendo**, eso es lo que les digo yo. (D12)

La *reflexión* se asume como una actitud fundamental de *todo profesor*, esto es lo que posibilita *darse cuenta, conocer, indagar*. *Reflexionar* es la clave en el aprendizaje permanente y en la mejora de la práctica pedagógica, desde la *toma de conciencia* de los procesos educativos.

**Hemos sido cargantes con la cuestión de la reflexión sobre la práctica**, hemos sido cargantes con tratar que ellos sean **investigadores en el aula**, y lo han valorado, ahora nosotros nos damos cuenta con los niños que van a egresar [...] Que después viene esa **toma de conciencia**, o

sea, **ellos reflexionaron, pensaron, profundizaron, qué estoy haciendo, cómo puedo mejorar y por qué lo hice de esta manera**, un poco **automático**. Pero ahora ya *ad portas* de salir de la universidad, ellos han agradecido la posibilidad que nosotros le dimos en las asignaturas (D14)

Para los Actores es *fundamental* en la formación en el ámbito de la diversidad cultural que los estudiantes *reflexionen sobre su práctica* en diferentes contextos. Son *nuevas experiencias de vida*, en donde la reflexión sobre su actuar les permite *cuestionar* sus representaciones y creencias, modificarlas desde la acción *consciente* de ellas mismas. El espacio de Taller Pedagógico es el más significativo en este sentido.

Desarrollándole la categoría de **investigar**, de **reflexionar su práctica**, de **reflexionar sobre la práctica ajena** y eso es lo **fundamental**. Sobre todo cuando tú estás trabajando en contextos de **vulnerabilidad**, o en contexto de estudio **intercultural**, porque todo es nuevo para uno y por lo tanto... la práctica de uno, uno tiene que **cuestionársela**, porque de repente te sorprende que estés **repitiendo el discurso antiguo**. Porque todos los cambios son así, o sea, es natural, pero no es natural que tú sigas, sigas, sigas, entonces tienes que ser **consciente**. (D9)

En **Taller Pedagógico** nosotros encontramos un nivel **más de reflexión**, qué se podría hacer, sobre todo cuando nosotros tenemos esta cosa de...**adaptaciones curriculares**, se habla mucho de lo que es la parte de **interculturalidad**; y bueno **hay varios profesores que hablan de esta parte de la interculturalidad a lo largo de la carrera** y... pero sobre todo yo creo que es en Taller Pedagógico donde más nosotros más reflexionamos. Aunque también hay otros profesores de otros cursos que también dan **a la reflexión para verlos desde otro ámbito** (E2-1)

Si bien la *reflexión* se orienta a la modificación de representaciones y creencias, para lograr la *sensibilidad* del estudiante frente a la diversidad cultural, desde una dimensión personal, se vislumbra un acento en las decisiones pedagógicas que debe tomar el profesor, hacerse responsable de **qué** enseña y **cómo** lo enseña, donde la *planificación* emerge como eje vertebrador de la práctica y reflexión sobre ella. Así, la reflexión está principalmente asociada al ámbito profesional.

**La reflexión de la propia práctica**, también yo creo que tiene, y que va muy de la mano, el hecho de **hacerse cargo de qué** es lo que estoy enseñando y **cómo** lo estoy enseñando. (D7)

Para los estudiantes, la *reflexión* está siempre ligada a la *indagación* y la *investigación* en tanto conocimiento del *contexto sociocultural del sujeto que aprende*. Las experiencias de práctica temprana en diversos contextos permite esta reflexión desde el conocimiento de realidades distintas, también desde la complejidad que tiene el acto de educar en la figura del profesor.

Algunas trabajaban la **interculturalidad**, muchas decían que trabajaban la interculturalidad y en otras que no lo trabajaban o el tema de... la diversidad cultural no era abordada. Bueno, yo veo este proceso quizás como un tema, **un proceso complicado**, ya sea **para el profesor** que muchas veces le toca enseñar y para el niño que asiste a la escuela, porque muchas veces el profesor que está en aula **no tiene... conocimientos** acerca de **la cultura y del contexto sociocultural del cual viene el niño**, entonces muchas veces se puede dar, el caso de que el **profesor sea indagador, sea reflexivo y se dé cuenta** de "ya, este niño viene de un **contexto sociocultural distinto al mío** o tiene una cultura de pertenencia distinta a la mía", entonces él va a buscar y va a saber o va a **generar** como alguna **estrategia** o **intervención educativa** en la

cual se considere ese contexto y se genere **una práctica más consiente**. Pero también puede haber otro profesor que se haga el ciego y no quiera intervenir en eso (E3-4)

La reflexión sobre los diferentes contextos educativos, permite comprender el sentido que tienen los elementos que confluyen en la FID para la diversidad cultural. Aunque se reconoce que existe una concepción específica de lo que se entiende por educación intercultural en este contexto socioeducativo.

Se identifican distintas *técnicas* o *medios* que favorecen la reflexión sobre la práctica, además de la retroalimentación que el docente puede realizar, como: el *portafolio* de proceso, que trata de una carpeta metacognitiva donde se va evidenciando las decisiones y reflexiones que se hace *sobre la práctica*; la *bitácora* o *cuaderno* o diario de campo; las *filmaciones* de su práctica, a veces socializada a sus compañeros y otras compartida solo con el docente; *pauta de observación* en base a criterios específicos según estándar; *registro etnográfico* de la *práctica ajena*.

Nosotros nos **focalizamos** bastante frente a los **procesos de reflexión** de las alumnas. Ellas tienen su **portafolio** y su **bitácora**, y ahí abordamos aspectos de **fortalezas y debilidades** que ellas han tenido en sus procesos de **acción en terreno**, y también las **conversaciones** que tenemos, las **retroalimentaciones** que nosotros hacemos, luego que las vamos a **supervisar**, y si hay situaciones que uno ve, visualiza que la alumna no toma en consideración a todos los niños, o sea qué pasó ahí. Ahí viene un **proceso de reflexión**. Las alumnas han valorado mucho el que ellas se puedan **filmar** y luego mirar su filmación para luego hacer un **proceso reflexivo**. (D5)

Se le entrega una **pauta de observación** dividida en categorías de diversidad, en la cual el estudiante va registrando bajo un formato de **bitácora** si tú quieres o de **registro etnográfico** lo que va sucediendo en esos pocos momentos en los cuales él va a un centro de práctica y después ese insumo sirve para **contrastarlo con los autores** que se han posicionado en el curso y para generar **instancias de reflexión**. **Te debo adelantar que nuestro curso todavía no logra posicionar en ese taller pedagógico estrategias para trabajar en diversidad**. (D11)

Aunque en menor medida, está presente la *reflexión crítica* sobre los contenidos, los materiales de la enseñanza y la reflexión sobre las *experiencias personales*. Esto último, como se ha dicho, es sentido como una *debilidad* del proceso de FID en diversidad cultural por los estudiantes.

Hablar desde **nuestra experiencia**, porque desde nuestra experiencia también nosotros logramos **reflexionar otro tipo de cosas**, y para nosotros eso también **es súper importante**, que muchas veces nuestro par o nuestro profesor **nos escuche**, porque esas también son **inquietudes** que nosotros como **personas** nos ayudan a desarrollarnos. (E5-2)

Al valorar su experiencia formativa en el ámbito de la diversidad cultural, los estudiantes sugieren *estrategias* que ellos utilizarían para abordarla desde la reflexión: *juegos de rol*, *análisis de casos a través de obras de teatro*, *análisis de situaciones cotidianas o que involucren a un grupo*, *reflexión sobre lecturas o contenidos curriculares*. Aquí se describe uno de los relatos que hace alusión a *juegos de rol* para abordar los prejuicios y actitudes en base a casos

cotidianos. Este relato también incluye un elemento importante, hace alusión a una *experiencia vivida*.

Pongámosle **algo bien simple**, no sé: cuando vas en el centro y a veces lo ves pasar nomás a esta **gente que va vestida de mapuche** y **no sabes el significado de su ropa**, por ejemplo. Entonces hay ciertas personas que tienen **prejuicios** sobre eso, entonces... prejuicios en el sentido de **¿por qué anda vestido así, de qué le sirve?** y **yo me considero, yo tuve esos prejuicios cuando llegué acá, no tenía ni idea**, pero **igual... estaba a una región más allá** y tampoco tenía idea de cómo se vestían y por qué. Entonces la idea es pedirle a esos estudiantes que se involucren y se metan en ese **rol del personaje** y que lo hagan lo más creíble posible. Podría incluso trabajar en **la visión mapuche**, porque muchas veces se dice, lo mismo que planteabas tú: que **el mapuche es así, así, que no trabaja, que es flojo...** entonces poner a flote todos esos prejuicios y que en realidad **se discuta a través de esas actitudes que se tienen, que nosotros mismo tenemos** y que a veces pasamos por alto, **la parte valórica que se puede trabajar igual con contenido**, porque a veces estamos preocupados como dice el profesor del contenido, contenido, que en realidad con la misma parte valórica lo puedes llevar al contenido y de ahí mismo poder discutir sobre soluciones y quizás hay cambio de actitudes (E4-2)

El ejemplo de este estudiante, también alude a uno de los elementos ausentes en los relatos de los docentes, que dice relación con abordar contenidos en la FID que traten sobre las relaciones que en la sociedad chilena existen en torno a las diferencias culturales. La diversidad en general o la interculturalidad vista desde el individuo o su identidad personal puede invisibilizar las problemáticas existentes entre los grupos culturales diferenciados, sobre todo, en aquellos identificados significativamente: los Mapuche, los grupos socioeconómicos y los extranjeros.

#### 9.1.5. Según el propósito de la FID y lugar que ocupe la diversidad cultural

De este amplio abanico de perspectivas y elementos que configuran la FID en diversidad cultural, en la dimensión curricular el consenso es significativo en los relatos sobre la *ausencia formativa para atender la diversidad cultural en el aula*. Esta *ausencia formativa* se vincula con la *falta de formación o preparación del docente*, no solo para enseñar a hacerlo en el aula escolar, sino para que la formación universitaria atienda la diversidad cultural de sus estudiantes.

Hoy día un **estudiante** nuestro puede **reconocer que existe esta diversidad**, que hay estudiantes con tales características, la pregunta es obvia por parte de él **“¿y cómo yo abordo el trabajo con este estudiante?”**. Entonces, nosotros, las carreras de pedagogía debiésemos entregarles esas herramientas a los estudiantes (D11)

Esta realidad está presente en la FID en general, se aborde o no la temática explícitamente. El propósito de la FID ha estado en *sensibilizar* a los estudiantes en torno a la diversidad en general y diversidad cultural en particular. No obstante, existe una *tarea pendiente, desafío* o *necesidad* sentida por todos que es dotar de *estrategias o herramientas* para atender la Diversidad.

**Dentro de la formación de nosotras en la mención**, yo creo que **falto** mucho (E1-4)/**estrategias** (E3-4)/ claro, **entrega** de **estrategias** (E2-4) es mucha **teoría** (E1-4).

Resulta **clave posicionar el tema**, ver **estrategias**, no sé si en ese orden, pero [...] enseñar o mostrar estrategias con las cuales se **pueda trabajar y atender la diversidad en el aula**. (D11)

Esto resulta complejo para los estudiantes, pues en la acción educativa, desde el desconcierto o la frustración tienden a recurrir a sus experiencias previas. Experiencias que pueden haber sido *homogeneizadoras* o *invisibilizadoras* de la diversidad cultural, generando una tendencia a ir reproduciendo lo que ocurre en el sistema educativo en general.

Por el tema de **nuestras prácticas**, de lo que **estamos viviendo ahora**, no tenemos las **herramientas** como para desarrollarnos en el colegio, que puede ser **homogeneizante** por decirlo de alguna forma, **son todos iguales** viéndolo de esa forma, **menos tenemos las herramientas para desarrollarnos en un ambiente de diversidad, como realmente es la escuela con diferentes niños**. No tenemos herramientas como para hacer que ellos interactúen, buscar la forma de hacerlos trabajar, **aparte de las cosas que a nosotros se nos pueden ocurrir**. (E2-3)

Este tema no resulta menor para los estudiantes de pedagogía, ejemplos de las dificultades a las que se han enfrentado son variadas. Recojo el relato de un estudiante, que declara que su formación no incluyó aspectos relacionados con la diversidad cultural, por lo que, ante la *sensibilidad* sobre la diversidad, queda sin recursos para abordarla en el aula.

Estábamos haciendo **un repaso de los pueblos indígenas**, y... estábamos haciendo actividades, y de repente escuché que uno como a lo lejos dijo: **“que! si éstos mapuches son puro quema bosque”**, una cuestión así, y yo lo miré y le dije -se llama Carlos- y le dije: “Carlos, ¿tú has visto a algún mapuche quemando bosques?”... **no supe que decirle!, porque en la sala hay un niño que es mapuche**, y el niño como que se agachó y le dio **vergüenza**, yo creo. Y me dijo: “no, nunca he visto uno.” “Y ¿por qué lo estás repitiendo entonces? Porqué repites cosas que escuchas, si tú no las has visto”... y no me dijo nada. Pero **no supe qué más hacer**, porque me dio *lata* (pena y preocupación) por el niño que es mapuche y que se agachó y no... **como que ni si quiera se defendió** y, bueno, qué más va hacer, porque él dijo “hay si estos mapuches puros quema bosques” y **todos se largaron a reír [...] pero fue una situación extraña** (E2-4)

Aquí emergen nuevamente las *intencionalidades* del currículum de FID en relación a la diversidad cultural, pero también las necesidades sociales manifiestas, ya que *existen diferencias culturales en relación a los pueblos originarios*, en este caso el pueblo Mapuche. Ambos elementos se tensionan en la práctica educativa, pues suponen *posiciones ideológicas* en la sociedad chilena, especialmente en la región de la Araucanía.

La FID tiene un abordaje de *la diversidad en general* y el énfasis está en la *enseñanza del contenido* o en el diseño de la enseñanza y *planificación*, además de la relación casi directa entre diversidad cultural con interculturalidad o el Mapuche. Desde este escenario, se produce una correspondencia entre *no formar, ni sentirte formado para atender la diversidad cultural*. Para los estudiantes la FID *no forma para atender las diferencias culturales respecto del pueblo*

*mapuche o de los extranjeros en el aula. A juicio de los docentes, para los estudiantes no es tan preocupante el tema de la diversidad cultural, como los aspectos cognitivos, disciplinares de la enseñanza o la indisciplina y situaciones conflictivas en el aula.*

En los estudiantes cuando uno les pregunta y bueno, **sobre la diversidad**, que aquí, salvo lo **mapuche y lo no-mapuche**, y lo **lingüístico** no se alcanza a ver más (D3)

De pronto con los niños que son **más agresivos**, **les cuesta encontrar la estrategia** para poder desarrollar **su sesión** de mejor manera. (D5)

En términos del fenómeno de estudio, esta realidad refleja que no siempre el docente es consciente de lo que implica su visión y sus énfasis en la realidad educativa, en los alcances que tiene en la formación del futuro profesor. Así como de los alcances que tiene vivir en una realidad social determinada.

El eje central de la *planificación*, en un *contexto* de diferencia cultural, son los contenidos o conocimientos disciplinarios de los *grupos culturales diferenciados*, predominando en este contexto los saberes *Mapuche*. Pero una formación desde la *interculturalidad* que sólo incluya esta forma de ver el conocimiento, también genera desconcierto en los estudiantes para llevarla a cabo en otros donde *no hay diversidad cultural o hay otras culturas*.

Igual **cuesta un poco más** sí. Por ejemplo, **ahora me tocó hacer la práctica en colegio que es súper católico**, entonces me conflictúa **cómo yo voy a trabajar la diversidad**, de hecho el perfil de competencia que tengo que levantar es trabajar la diversidad y el tema intercultural, y realmente **no sé cómo hacerlo**, porque su realidad es **tan estructurada**....ellos son **muy rígidos también**//y la puede perjudicar a ella en su práctica//o sea, en interculturalidad siempre se **piensa en culturas indígenas de acá** [...] pero igual deberían estar pensando en la cultura de otros niños (E2-4)

Así, en un escenario de *diversidad en general*, la *planificación* tiene como eje la incorporación de estrategias que apunten a las *diversidades de aprendizajes*, a las distintas formas de aprender que se manifiestan en el aula. La forma en que se *trata* (ofrece/recoge) la *información* para el diseño de la enseñanza, influirá en los elementos que sean incorporados en la *planificación* y el enfoque de enseñanza-aprendizaje que a ella subyace. Sobre todo, el sentido o finalidad de educar en una sociedad culturalmente diversa.

**Antes de pensar o plantearte un proceso educativo**, creo que eso es lo primero. Saber primero hacia **dónde tenemos que ir**. (D6)

Los relatos evidencian que a la forma de abordar la diversidad cultural subyacen orientaciones o modelos de FID. Unos argumentan que la FID mantiene su énfasis en la disciplina o el contenido, así como otros postulan que se caracteriza por un instrumentalismo técnico, generando un *activismo en torno a la diversidad*. Las críticas a estos modelos de FID se orientan a que no se trata *sólo de* incluir contenidos, de realizar cursos o talleres que aborden

la temática, sino de cómo usar las estrategias para unos fines determinados, pues estos fines son más importantes que los medios.

Desde un punto de vista **más reflexivo y menos instrumental**, más teórico y **menos pragmático-técnico**. Y asumiéndolo con un **mayor humanismo y con un menor cientificismo reduccionista**, toda esa cosa, **no está ocurriendo hoy**. (D13)

Se ha ido **avanzando lento**, desde un profesor centrado en la **disciplina dura y pura**, que es **importante**, a pasar... a pasar a un profesor que pueda ir avanzando en **cómo se enseña esa disciplina**, lo que ya es un avance, y también en algunas universidades **se está avanzando a en cómo se enseña esa disciplina en función del contexto y de las características de los sujetos**, te fijas, entonces yo creo que ahí ha habido un avance lento. (D15)

El cuestionamiento sobre el modelo de FID está siempre presente, mediado principalmente por las tensiones entre educar en la sociedad culturalmente diversa y las demandas a la FID desde la política educativa. Existe la necesidad sentida que reconocer la diversidad cultural y hacerse cargo de ella implica, esencialmente, transformar lo que se ha entendido tradicionalmente como educar.

Siempre se lo critico y se lo he dicho al profe [...] cambiar el "**ship**" de **cómo educar**. O sea, que nos toquemos, que podamos **interactuar** [...] o sea que abramos nuestra mente a otro tipo de actividad, a otro tipo de contenido, a **otro tipo de currículum** por así decirlo, o sea, y eso creo que **falta potenciar la carrera** y es entendible, porque están sujetos a la **acreditación ministerial** [...] es entendible, pero yo creo que habría que... aunque sea un cursito (E4-1)

La **mayor fortaleza** es el tema de la **formación estándar y pedagógica**, tú te centras en lo que tú puedes hacer, en tus dominios, tus competencias como profesional, pero lo que no ha logrado posicionar, para mí en este minuto en su totalidad, es el tema de la **pedagogía holística**, que sea una pedagogía integradora, adaptativa, acorde con las nuevas doctrinas que se piden en las salas de clases, nómbrele **la interculturalidad, o la inclusión**, y ya la integración dejarla un poquito de lado, porque la integración yo creo que fue buena en su minuto (E2-3)

Como se puede apreciar, las distintas dimensiones en que es abordada la *no formación* en diversidad cultural, así como su *insuficiente* abordaje en la FID, se van transformando constantemente en el relato, tanto en las *características* que adquiere en fenómeno de estudio a favor de la formación en diversidad cultural, como en *necesidades de formación o claves para la FID* en diversidad cultural, que involucran a docentes y estudiantes.

## 9.2. FORMANDO EN DIVERSIDAD CULTURAL Y SU IDEAL FORMATIVO

Luego de haber presentado la experiencia vivida por los Actores del proceso, desde esta mirada comprensiva del fenómeno analizado, se presenta a continuación una síntesis de las características significadas como *necesarias* o *fundamentales* para la FID en diversidad cultural, desde lo que *se hace* a aquello que *falta* en la actualidad, que constituyen el ideal formativo.



### 9.2.1. Desde la distribución de los contenidos en itinerario formativo.

La distribución de los contenidos responde a las diferentes nociones sobre la FID en diversidad cultural y su presencia en los itinerarios formativos. Se ha relatado que la expresión diversidad cultural se utiliza, principalmente, para significar una característica de la sociedad en general. En cambio, la expresión interculturalidad se utiliza para representar la diferencia cultural en cuanto a la presencia, principalmente, de los pueblos originarios o mapuche en la región.

Existe un contexto de política pública y educativa que ha condicionado de cierta forma la manera de comprender estos conceptos y su relación con la orientación que adquiere el proceso de formación en diversidad. No obstante, si bien se presenta la necesidad de comprender estas nociones y su *intencionalidad formativa*, no se rechaza la existencia de un plan de estudios específico para un *contexto indígena*. Al contrario, desde esa experiencia, se ha manifiesta incluso una necesidad de hacer extensiva la formación en educación intercultural a todos los estudiantes.

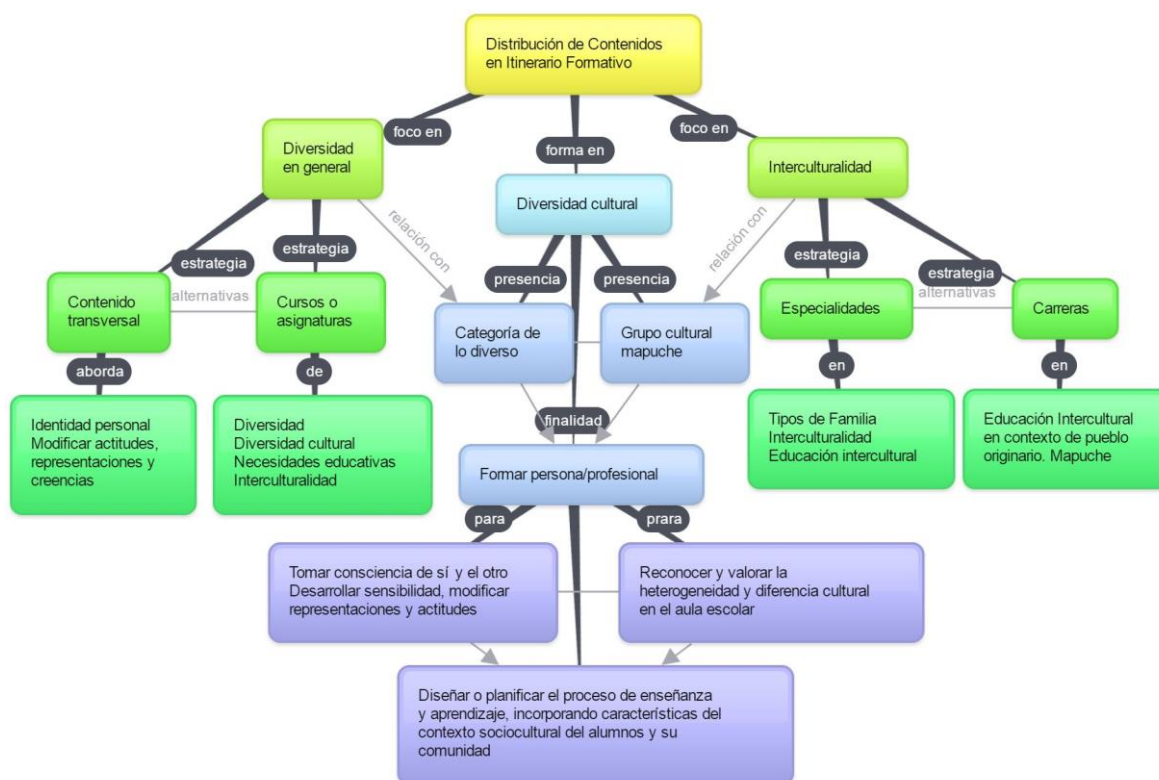


Figura 6: Síntesis presencia de FID en diversidad cultural, según distribución de contenidos

Se ha expresado la necesidad de dejar de lado la visión de la diversidad cultural como un contenido transversal en el currículum, para hacerlo *explícito y obligatorio* en todas las carreras de pedagogía. Se propone también, que al menos exista un curso que aborde esta

temática, aunque en el ideal se expresa que este conocimiento sea incluido en todas las disciplinas y asignaturas, durante toda la carrera. Esta instancia aseguraría que todos los estudiantes de pedagogía se formaran en éste ámbito, pero además, el docente tendría que *intencionarlo* en su práctica y, por lo tanto, necesariamente tendría que formarse en él.

Otra necesidad declarada es hacer *explícita*, en el desarrollo de las estrategias o actividades diseñadas para el proceso de formación, la finalidad o intencionalidad de la formación misma, es decir: *declarar al estudiante que cada acción en la que se está formando tributa a comprender y tomar conciencia de este objetivo*. El formador será quien deba asumir este rol.

En términos globales, si bien en la FID se está abordando la diversidad cultural desde focos distintos, cada uno de ellos tributa a un objetivo común: *formar a la persona/profesional*, a través de acciones que los llevan a *tomar conciencia o darse cuenta* respecto de la heterogeneidad y diferencias culturales existentes en el aula, que le permitan posteriormente realizar el diseño o planificación de la enseñanza centrada en el aprendizaje de sus alumnos considerando su contexto sociocultural. Componentes ideales para una FID en diversidad cultural.

### **9.2.2. Desde la incorporación de contenidos y experiencias de vida en la FID universitaria en diversidad cultural.**

Es reconocido como un avance en los procesos formativos en la actualidad sensibilizar frente a la diversidad en general. Este objetivo va adquiriendo formas variadas según los contenidos y las experiencias de vida que se orientan a la formación de la persona/profesional. Desde ellos, la FID contribuye a la modificación de representaciones, creencias y actitudes hacia la diversidad, haciendo conscientes a los estudiantes que todos somos diferentes, acercándolos al conocimiento de la realidad educativa, para lograr aprendizajes en todos los estudiantes. Pero además, se irá configurando desde este contexto formativo, una necesidad significativamente expresada por los entrevistados: *formar para darse cuenta de la realidad en que están*.

#### **a. Los contenidos para la FID universitaria en diversidad cultural**

En la dimensión de los contenidos, se presentan distintos ámbitos desde los que pueden ser descritos, tienen relación con el conocimiento teórico-conceptual y conocimiento técnico-pedagógico. Que van a estar vinculados con la necesidad de conocimiento *del otro*, de la *realidad social* y de la *realidad territorial*. Cada una de estas dimensiones del conocimiento cumple una función distinta en la formación, aunque presentan un propósito similar desde el

ideal expresado: *tomar conciencia o darse cuenta* de la realidad social y regional en la que viven y las condiciones que afectan los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en relación con sus diferencias culturales.

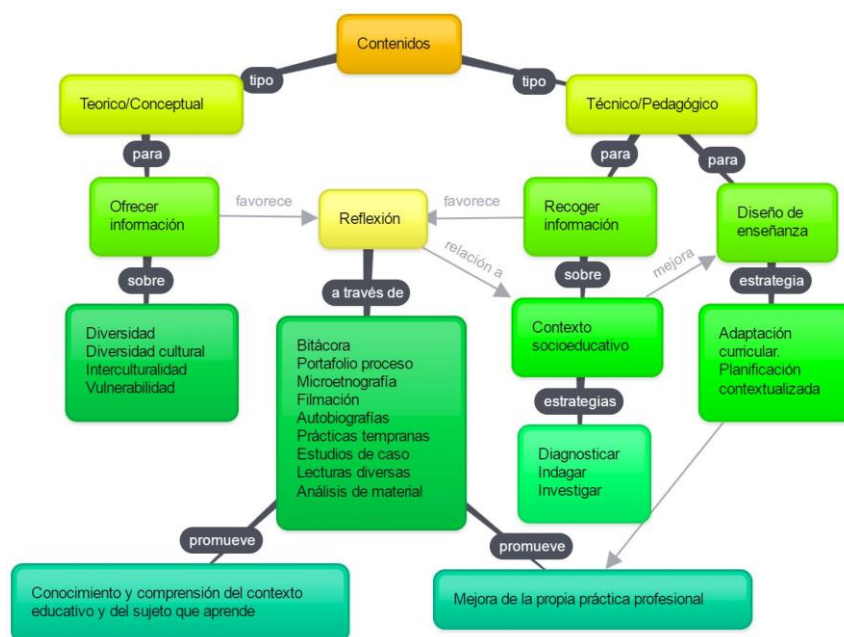


Figura 7: Síntesis presencia de contenidos en la FID en diversidad cultural, según estudio.

#### \* **Conocimientos teóricos-conceptuales**

La primera dimensión, posiblemente la más importante para los entrevistados, se sitúa en el plano de los conocimientos teóricos-conceptuales sobre diversidad, diversidad cultural, interculturalidad y vulnerabilidad. Conocimientos necesarios actualmente en la *formación* de todo *formador*. La FID ha de proveer los significados y sentidos que ellos adquieren en la actualidad –y así se ha ido realizando- sobre todo la implicancia que tiene su uso en el discurso educativo en un contexto como la sociedad chilena, aspecto hasta ahora considerado ausente o, al menos, descuidado en el proceso formativo.

Esto se ha de complementar con el conocimiento de la *norma educativa* existente, así como con *evidencia empírica* o análisis de estudios que dan cuenta de las *influencias* de la inclusión de la dimensión cultural en los *resultados académicos* de todos los niños y jóvenes en edad de escolarización, especialmente en el caso de los niños mapuche.

Conocer las diferentes **nociones de la interculturalidad** [...] cuál es el **mapeo político** respecto a esto, porque eso es **cultura general** [...] conocer la **ley**, segundo conocer los **fundamentos de la educación intercultural** en Chile (D23)

No pensar que porque son **niños mapuches** tienen que tener menos logros (D17)

La dimensión del *conocimiento teórico* se cruza con la del *conocimiento del otro*, tanto en el ámbito de las disciplinas, como en el conocimiento de la sociedad y del territorio. Incluye un elemento importante para la FID en este contexto regional, necesidad de incluir el conocimiento cultural mapuche, considerado la principal ausencia de conocimiento en la actualidad en la FID en general.

Un primer contenido, significativo es el conocimiento identificado como: *lengua mapuche, mapudungun o mapuzungun*. Conocimiento necesario tanto para docentes como estudiantes, importante para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje desde el reconocimiento de la cultura de quienes se están *formando*.

Los profesores que **se forman acá** deberían manejar el **mapudugun** [...] por lo menos tengas un nivel [...] que **te permita hablar** (D9)

En **nuestra región**, donde existe una expresión de **diversidad cultural más manifiesta**, como es el caso del **mundo mapuche**, ninguno de nosotros habla el **mapuzungun**. (D19)

También surgen propuestas como la inclusión de conocimientos o saberes culturales Mapuche desde las disciplinas como la ciencia.

Cuando uno habla de **la ciencia** uno podría **incluir ciertas visiones** o trabajo de la ciencia en **contexto mapuche**. Poder entender las manifestaciones de otras lenguas [...] entre ellas el **mapuzungun** (D17)

Estos conocimientos culturales Mapuche, de ser incluidos en un proceso de FID, han de ser vistos desde el develar las características de *relaciones interculturales* presentes en la sociedad chilena. La incorporación de saberes culturales mapuche en el currículum de FID no pueden ser vistos desde una perspectiva ingenua de la diversidad cultural o la educación intercultural. Se han de presentar desde la invisibilización, los estereotipos, la discriminación que vive este conocimiento y el ser mapuche en esta sociedad.

Entonces ahí se ven como dos posibilidad: uno, el proceso de **reculturación** que pueden vivir las **nuevas generaciones** mapuche, lo segundo, como una especie de **tránsito metodológico** para ver dónde están los **problemas interculturales** y de **invisibilización** (D25)

El conocimiento cultural mapuche es una parte del conocimiento del territorio. Este último también incluye el conocimiento de la historia y realidad regional. La FID ha de incluir ambos conocimientos, ya que se conjugan para *comprender* el contexto, las características de la *propia* sociedad hacia las diferencias culturales. Esto facilitaría también reconocer la *asimetría cultural* desde la que se ha construido el pueblo mapuche y avanzar hacia un *diálogo intercultural*.

El conocimiento de la realidad social también involucra conocer los actuales procesos

*migratorios* que se viven en el país y en la región. Ya no es una novedad y genera inquietud en los estudiantes de pedagogía que se encuentran en las aulas con niños que provienen de otros países. Los conocimientos teóricos de la FID, en este contexto, se ven cuestionados por ellos, en su sentido *monocultural, homogeneizante y nacionalizante*. La FID también ha de replantearse estos elementos a la hora de diseñar el currículum de formación.

\* **Conocimientos técnico-pedagógicos**

Por su parte, el conocimiento técnico-pedagógico ha sido el más desarrollado en el proceso de FID en la actualidad. Pero, al igual que el teórico-conceptual, tiene diferentes vinculaciones con el conocimiento *del otro*, de la *realidad social* y de la *realidad territorial*. La finalidad que cumplen estos conocimientos es proveer de *estrategias y técnicas* que permitan al futuro profesor *comprender el contexto sociocultural y sus condiciones que influyen en el proceso educativo* de sus estudiantes. Estas tienen un primer alcance, que es el diseño de la enseñanza o la planificación.

Una estrategia significada como importante en la FID, es el *diagnóstico*. Esta sería efectiva en tanto permitiera al estudiante de pedagogía darse cuenta quiénes son sus alumnos. En el *quiénes son* se sitúa en un plano del sujeto que aprende y su contexto. Así, en su vínculo con el conocimiento *del otro*, Mapuche, ha de considerar su vida en la comunidad, para orientar la enseñanza hacia un aprendizaje contextualizado.

Otro tipo de estrategias, que articulan los distintos tipos de conocimientos, que permiten analizar y comprender la realidad para incluir conocimientos de los alumnos y la comunidad en el diseño de la enseñanza se orientan a *la indagación e investigación*. El centro de ellas está en la necesidad de *leer la realidad, dialogar con la comunidad y sensibilizar sobre la diversidad cultural*, que es de donde surge la propuesta educativa.

Aparte de **leer el contexto**, sean capaces **también de leerse ellos**, [...] son dos herramientas que a mi juicio son relevantes (D15)

El **diálogo** con agentes de las **distintas comunidades** y también la **participación de la familia**, yo creo que la familia tiene mucho que decir, **mucho que aportar**. (D4)

Un segundo alcance de las técnicas y estrategias, desde el ideal formativo, es la reflexión crítica en torno a la información recogida. Esta reflexión en la FID que aborde la diversidad cultural tiene dos orientaciones: (i) **auto-reflexión**, donde está presente la reflexión sobre la propia práctica, de las teorías que subyacen a la acción pedagógica, los materiales de la enseñanza y del currículum prescrito; además, donde la modificación de las representaciones, creencias y actitudes *hacia la diversidad cultural, hacia el otro*, son primordiales, y (ii) **la**

**reflexión externa**, muy potenciada por las prácticas tempranas, pero debilitada hasta ahora por la falta de conocimiento teórico y empírico sobre esta temática.

La presencia de un cuerpo de contenidos teóricos-conceptuales que favorezcan el conocimiento de la realidad sociocultural y educativa de la región, para los entrevistados, favorecería la reflexión crítica en torno a la misma. Por lo tanto, en una mejor comprensión y análisis de esta realidad, permitiría un mejor diseño de la enseñanza y, en consecuencia, un mayor aprendizaje de los estudiantes. El desconocimiento de estas temáticas dificultan el análisis, la discusión y, sobre todo, la intencionalidad que el formador puede ofrecer al proceso de aprendizaje de los estudiantes de pedagogía hacia la diversidad cultural.

**b. Las experiencias de vida para la FID universitaria en diversidad cultural**

Como se ha planteado extensamente en los apartados anteriores, las experiencias de vida vienen a ser una de las oportunidades más significativas en el proceso de formación en diversidad cultural. Estas responden a experiencias diseñadas en el currículum de FID y en el currículum universitario, pero también a las relacionadas con la socialización en el espacio universitario.

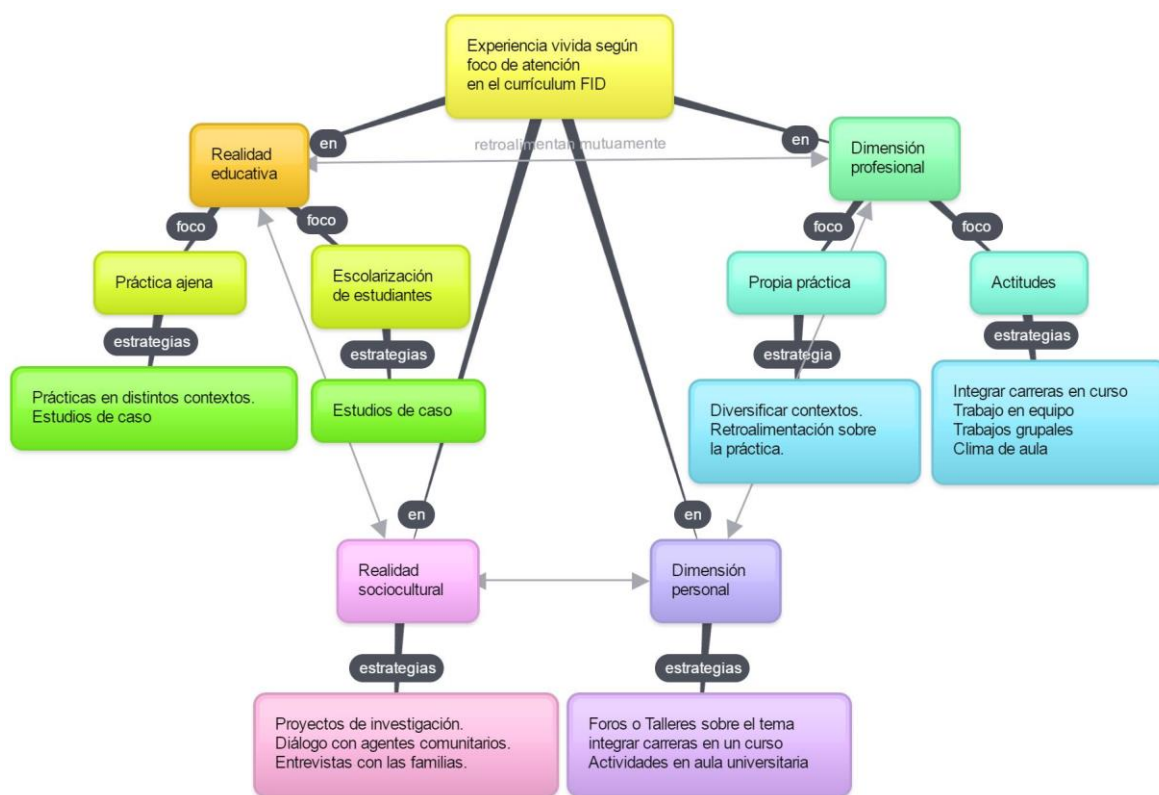


Figura 8: Síntesis experiencia de vida en currículum FID en diversidad cultural, según estudio

Los actores piensan que la formación en diversidad cultural es *formar para reconocer* su

presencia en la sociedad y en el aula –incluida la universitaria- por eso significan importante *sensibilizar* frente a ella. Aprender a formar para reconocer la diferencia cultural es un primer paso en toda acción del profesorado en la actualidad. Desde el reconocimiento se puede respetar y valorar, para ello se debe vivir la experiencia de ser reconocido diverso culturalmente.

Me estoy formando para ser un **profesor** y tengo que **mediar** y **acompañar** a los niños en este proceso de formación, con mucho **conocimiento de ellos**, aquellos elementos que a lo mejor fueron favorables para la **construcción** de su **identidad**, o aquellos elementos que los **marginaron** en algún momento, porque no fueron acompañado u orientados de la forma necesaria y en el momento, es cómo, que eso que tú identificaste que fue un problema en tu proceso formativo, bueno, trata de que esto no vuelva a ser, porque cuando tú conoces los elementos, los factores, poder acompañar, intervenir. **Sobre todo** con lo que se ve fuerte en esta región, no cierto, **la identidad cultural mapuche**, particularmente eso, los aspectos étnicos. Entonces es como **redescubrirte y proyectarte** de esos elementos que son tus **fortalezas**, y **aceptar** que eres distinto y qué **bueno que eres distinto**, o sea no tenemos por qué ser todos iguales. (D10)

Específicamente, los espacios diseñados en la FID tienen distintos focos de atención -unos más desarrollados que otros- que van determinando la comprensión de la diversidad cultural y están influidos por la intencionalidad del docente, los cuales están afectados por la falta de formación o preparación del mismo.

De los focos más abordados, que ofrecen una serie de estrategias reconocidas como favorables, se encuentran: la Realidad educativa y la Dimensión profesional, siendo las otras débilmente consideradas en relación al fenómeno de estudio.

Mira “ha estado doce años escolarizado”, lo que necesitamos hacer es **desescolarizarte** a ponerte en otra posición y después de eso veamos cuánto sabe en hacer clases y, **primero ¿entiendes bien dónde vas a hacer clases?** porque además les pasaba esto, los chicos llegaban y no alcanzaban ni a darse cuenta de **con quién** estaban trabajando **el contexto** en sí, en su **práctica** y además que tenía que enseñarle algo a esos chicos, si estoy en segundo año en marzo y en abril tienes que aplicar el **rol protagónico** o sea de que estamos hablando!!, yo siento que ahí el tema de la **indagación** no ha sido suficientemente puesto como una herramienta formativa **personal y profesional** (D20).

Para los entrevistados, estos distintos focos en los que se ha ido enfatizando la experiencia de vida en diversidad, y con ello su potencial en diversidad cultural, son muy importantes. En relación al ideal formativo, se presentan como dimensiones que se retroalimentan mutuamente, pero la que adquiere mayor protagonismo es la dimensión personal. La **reflexión** sobre las experiencias vividas en la Realidad Educativa son fundamentales, pero estas han de estar vinculadas con la reflexión que el estudiante hace de sí mismo, para *darse cuenta* de cómo su visión de mundo favorece u obstaculiza la *formación del otro* en la diferencia. Desde ello será posible mirar hacia la Realidad Sociocultural y se verá potenciada su Dimensión Profesional.

Sin duda, **lo que uno puede generar en el otro** es tan importante! y esa generación se produce, no tan sólo con lo que tú **dices**, sino que también con tus **actitudes**, por eso yo creo que el **desarrollo de la persona** es súper importante. Hoy en día no se considera tanto en la formación [...] más aún ahora que viene tanto el **tema de lo disciplinar** en la formación, que **deja alejado**, de darle mucha relevancia al **tema de la persona**, de cómo mientras más características y habilidades tenga, en el trato con el otro, te va permitir acceder y a entender esas otras realidades también (D4)

La formación de la *persona* es una de las dimensiones más *descuidadas* en la FID según han expresado los entrevistados, sobre todo si se piensa en el espacio de las relaciones en las diferencias culturales. Se considera que las demandas a la FID desde la política educativa, debilita aún más el *lugar* que esta dimensión ocupa en el proceso formativo.

### 9.2.3. Desde la dimensión personal: formación en la interacción

El eje central en el aprendizaje en la experiencia serán las propias *personas* que se forman. El *formador* configura un bagaje experimental esencial para la formación, a través de su actuar, de sus propuestas pedagógicas, de su mediación en el aprendizaje, de su explicitación de las actitudes que en relación a sí mismo y al otro tiene el estudiante, va creando el escenario para la valoración de la diversidad cultural. Además de crear un importante banco de referencias que el estudiante formado recordará en situaciones similares e incluso más allá de la acción profesional.

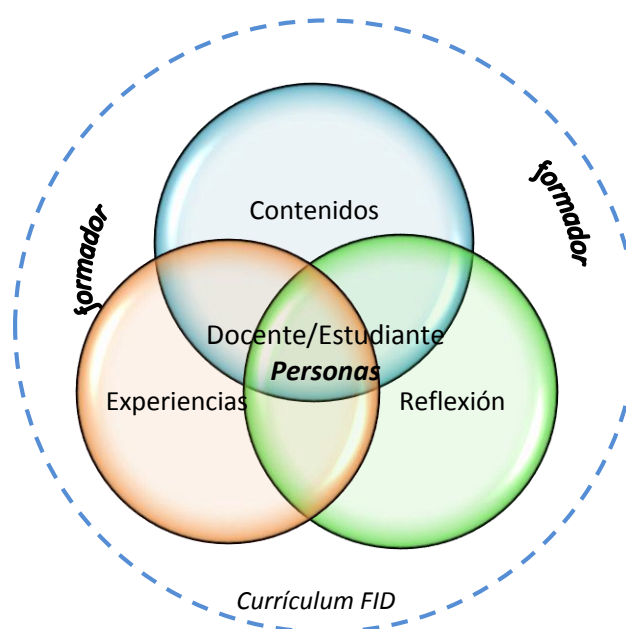


Figura 9: Principales elementos que intervienen en la FID en diversidad cultural, según estudio.

El formador es significado como responsable del proceso de FID en diversidad cultural respecto de la *intencionalidad* que ofrece a su práctica formativa. Los entrevistados manifestaron que *no se atiende a la diversidad en el aula universitaria*, factor que se cruza con



la *falta de formación para atender* la diversidad cultural. Se revela así la importancia de la interacción en el aula, en la experiencia formativa diseñada, del docente y el estudiante.

Las experiencias que los estudiantes expresan que la FID debe ofrecer se vinculan con el *compartir, dialogar, encontrarse con otros*, así como, *que los escuchen desde sus historias de vida personal y que los respeten en las opiniones distintas*. En definitiva, *aprender a empatizar y ser empáticos entre ellos y con ellos*. Estas experiencias no se ofrecen con frecuencia en el aula universitaria. Por este motivo en el ideal formativo, el docente es significado como un *modelo*.

Elementos importantes desde la formación de la persona en este ámbito tienen relación con la conciencia de sí mismo y conciencia del otro, *darse cuenta*. Los actores significan que la FID provee de estas instancias focalizadas en la identidad personal, pero sugieren que han de existir otras, aunque no señalan las formas cómo esto debe hacerse. La situación, pasa generalmente por la *intencionalidad* del docente, lo que se ve obstaculizado por debilidad en la falta de *preparación del docente para asumirla*.

La principal **dificultad**, cuando uno trabaja en espacios culturalmente diversos, es que nosotros tenemos en **representación del sentido común** que no se desplaza, entonces nosotros después con eso estamos trabajando. si nosotros después no podemos **cuestionar** ese tipo representaciones, es muy **difícil** de ver frutos, porque siempre cae en la misma tierra [...] entonces tú dices **trabajo grupal**, ocupándolo como **estrategia didáctica**, pero entonces yo tengo los buenos y tú los malos, entonces, quiere decir que las **formas de entender** al final se improperan en el marco de tus sentidos más profundo de **cómo entiendes al otro** [...] pero nosotros no tenemos casi cursos de formación docente que ayude a las personas a **reflexionar**, por ejemplo, desde un punto de vista serio lo digo, aunque no tenga uno de cinco años, un curso serio de filosofía, sociología, (D20)

En la dimensión de la *conciencia de sí mismo en relación a los otros*, surge en el ideal formativo que la FID tendría que ocuparse de modificar las representaciones, creencias y actitudes de los estudiantes de pedagogía sobre lo que es *aceptar* las diversidades y luego lo que es educar desde el reconocimiento de ellas. Partiendo del conocimiento de las características de ese estudiante al que, con frecuencia, se le piensa desde estereotipos y prejuicios, lo que es significado como una *situación compleja*.

Creo que, a veces, el trabajo que **nosotros hacemos** en 5 años **no logra romper, quizás** no son los **recursos**, no son las **herramientas adecuadas**, tampoco son los **espacios**. [...] Estamos educando a una **población vulnerable** y que a veces lo vulnerabiliza más, no los saca de la vulnerabilidad, para que ellos puedan **formar a otros niños**, entonces, yo pienso que es **complejo** [...] cuando uno se **centra en la persona**, no es algo que a mí me enseñen en la universidad... yo creo que hay que hacer un proceso de **reflexión**, pero hay cuestiones que son **conductas un poco de entrada**, por ejemplo, altas **expectativas**, creer que todos los niños pueden aprender, **no sé si es algo que se mueva en la formación docente** (D8)

Aunque es una necesidad expresada en el ideal, desde el conocimiento que poseen los

docentes, la valoración sobre la posibilidad de que en la FID universitaria se puedan realizar estas modificaciones no es muy auspiciosa. No obstante, siempre está el reconocimiento que *quizás*, en sus experiencias vividas, las *herramientas* o recursos utilizados no han sido las *mejores, adecuadas o suficientes* para lograrlo.

Hay una **necesidad** en la formación de profesores en función de promover, **primero**, la aceptación de la diversidad **entre los mismos estudiantes** de las pedagogías, yo creo que **no es un tema simple**, porque si yo me pongo, me sitúo en el proceso que **yo tuve que vivir** para poder **entender la interculturalidad** de una manera distinta, te digo que no es fácil. es **complejo** hablar, porque también la bibliografía te plantea de cuáles son aquellos procesos que tiene que vivir la **persona** para poder cambiar sus creencias, o sea, no es simple, yo creo que en cuatro años muchos de **los estudiantes van a las escuelas y siguen enseñando como ellos aprendieron**, por tanto, no me va a asegurar de que ellos han **cambiado su concepción** respecto de la interculturalidad o la relación con el pueblo mapuche, con el pueblo aimara, con el gitano, con el...etcétera no? (D17)

En los esbozos que los docentes realizan sobre las características que puede tener una formación personal de los estudiantes, se refieren vivir la diversidad de forma *radical*, para producir un *quiebre* en sus representaciones y creencias sobre ella. Así como delimitar *un conjunto de saberes mínimos que deben manejar para acercarse a estos contextos, y luego propiciar experiencias prácticas que los hagan desempeñarse en estos contextos conscientemente* (D24)

Esta **pasada que hacen** por las escuelas especiales **les produce un quiebre**, porque son realidades que [...] **uno sabe que existen, pero uno no está acostumbrado**, y al momento en que ya entran a **interactuar**, se da cuenta que es otra cosa (D18)

Otra de las debilidades detectadas en relación con la formación personal, se sitúa en la *conciencia emocional*. Su vinculación con la diversidad cultural no siempre es directa, pero en la *relación con el otro* desde su diferencia pasa a ser fundamental, antes de asumir un proceso educativo. Por este motivo es que, en el ideal formativo, la FID en diversidad cultural ha de considerarlo y generar condiciones para ello.

Generar las condiciones para que las personas puedan tener, o favorecer, o auto-favorecer su propio **desarrollo personal antes de poder enseñar**. Porque todos nosotros tenemos contradicciones, todos nosotros tenemos problemas, todos nosotros tenemos una serie de **atadismos psicológicos y emocionales** que muchas veces nos impiden **comunicarnos bien con las personas** [...] la formación universitaria debiera atender ese aspecto que, hoy día, a mi juicio, está desatendido. Muy desatendido (D19)

La diversidad cultural ya *es un tema* en el contexto universitario, hay avances en la sensibilización sobre ella, pero los desafíos se vislumbran en torno a cómo se vive en ella y desde ella. Los estudiantes en este sentido aportaron una mirada importante para el fenómeno de estudio e identifican mejoras para el mismo. En la **reflexión** sobre la experiencia formativa en el contexto universitario en esta realidad social, surge la necesidad de *resignificar*

la importancia de estos temas en la FID.

Debiéramos **resignificar la importancia** [de] aquellos aspectos fundamentales de **la cultura del otro**, especialmente, pienso un poco **en esta región**, para poder llevar adelante un **diálogo intercultural** o una **educación intercultural** o que **atienda a la diversidad cultural**. (D19)

**Existe la conciencia**, que ya **al menos está instalado**, en los estudiantes los académicos, la necesidad de desarrollar la **interculturalidad**, yo creo que ya se está desarrollando al interior del cuerpo de académicos al interior de los estudiantes en el **respeto y aceptación** entre los **académicos, entre los académicos y estudiantes**, de alguna manera en los centros de práctica, pero creo que falta llegar a asumirlo **como una experiencia de vida profesional**, ya, que el profesor en formación pueda ser capaz de **desarrollar acciones que le permitan promover la convivencia intercultural en el aula**, creo que aquello **es lo que nos falta** (D17)

Es en esta reflexión que los entrevistados destacan la idea que si bien *la FID no puede enseñar todo*, necesariamente debe ofrecer un cuerpo de *contenidos y experiencias* a favor de la formación en diversidad cultural que tenga principalmente y carácter *reflexivo*.

### 9.3. Cierre del capítulo

En síntesis, a lo largo de este apartado trató sobre un primer nivel de análisis, más próximo a las voces de los entrevistados, que permitió representar la variedad de significados sobre lo que implica formar en diversidad cultural, donde necesariamente no existen miradas homogéneas respecto del fenómeno y las situaciones particulares que le dan forma. Aun así, en los relatos se presentaron puntos de convergencia, que fueron agrupados para configurar esta realidad descrita.

De los significados se evidencia que hasta ahora, el desarrollo curricular de la FID se ha centrado en hacer ver la presencia de las diferencias al interior del aula escolar. Los desafíos curriculares se expresan desde la explicitación de las temáticas asociadas a la diversidad cultural e interculturalidad -hasta ahora sentidas como *focos aislados* en la FID- desde abordar las necesidades sociales existentes en torno al diálogo intercultural, para dotar de mejores herramientas a los estudiantes de pedagogía para *atender* la diversidad cultural en el aula.

Los desafíos personales apuntan a hacer de la FID en diversidad cultural un compromiso colectivo y menos supeditado a la *voluntad* de cada docente, desde *aprender a vivir la diversidad cultural*. Finalmente, como otro punto importante, es el potencial que tiene para la comprensión de la realidad formativa la reflexión sobre la propia práctica de enseñanza y aprendizaje de los actores involucrados en el proceso de FID en diversidad cultural.

## **QUINTA PARTE**

---

### **CONCLUSIONES Y PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

## INTRODUCCIÓN

---

Llegado a esta etapa de mi investigación, procederé a responder al principal cuestionamiento que me ha acompañado a lo largo de todo este recorrido el cual tiene relación con el objetivo general del estudio: *Comprender los significados que los actores, involucrados en el proceso de FID universitaria, poseen de su experiencia en formación en diversidad cultural y las condiciones que las favorecen y obstaculizan desde un ideal formativo.* En este sentido, este apartado aborda un segundo nivel de análisis, por un lado, destinado comprender la realidad expresada y las condiciones que de ella surgen para una FID en diversidad cultural y, por otro lado, a configurar unas orientaciones que favorecen la formación en diversidad cultural.

En primer lugar, analizo diferentes componentes que influyen en las condiciones para un favorecedor desarrollo de la FID que aborde la diversidad cultural, considerando tanto los aportes teóricos, como las reflexiones personales surgidas durante el proceso de análisis. En segundo lugar, se presentan las principales conclusiones del estudio en forma de ejes o focos de atención para una FID en diversidad cultural. Finalmente, como parte de las conclusiones, he considerado importante expresar las proyecciones que, a mi entender, surgen de esta indagación.

## **10. ELEMENTOS QUE ACTÚAN EN LAS CONDICIONES PARA UNA FID EN DIVERSIDAD CULTURAL**

El propósito que cumple este capítulo es poner de relieve la expresión de la realidad significada con lo construido teóricamente, para reflexionar sobre las oportunidades o desafíos que se presentan a la FID en diversidad cultural. Este capítulo se organiza continuando con el orden en que se han presentado el análisis de los resultados, recogiendo las ideas centrales de cada uno de ellos, que responden a los objetivos específicos de la investigación.

### **10.1. Significados de diversidad cultural: reflejo de su expresión social.**

Desde una mirada global, es posible distinguir dos grandes posturas sobre el significado de diversidad cultural: (i) Es la expresión de todo individuo, más próximo a una definición de identidad cultural. (ii) Son las características propias de un grupo, predominando un enfoque en la diferencia sociocultural.

Desde estas definiciones, la diversidad cultural es, a la vez, relacional en el espacio individual y diferenciadora en el espacio colectivo. Esta concepción del término refleja posturas que no siempre se ajustan con el sentido que adquiere lo cultural en la actualidad, según se plantea en la literatura científica (Osuna Nevado, 2012; Poblete, 2006; Castaño, Pulido y Montes, 1997), principalmente, porque subyace a ella una visión más esencialista de la cultura.

En lo particular, estas nociones constituyen un avance respecto de una concepción de homogeneidad que ha predominado en esta sociedad. No obstante, la presencia y forma que adquieran en la FID las transforma en una condición que favorece u obstaculiza el proceso formativo en diversidad cultural.

Por un lado, si bien en la literatura se cuestiona la visión esencialista de cultura, el reconocimiento de la diferencia cultural es primordial en un contexto de presencia de pueblos originarios en el territorio (Dietz, 2008; Ferrão, 2010). Reconociendo esta realidad multicultural se puede comenzar a transitar hacia el reconocimiento de las profundas asimetrías y relaciones de poder que los discriminan (Schmelkes, 2009a), situación fundamental para avanzar hacia un diálogo intercultural (López, 2008; Salas, 2007; Tubino, 2001) que otorgue al hecho educativo una función ética y política.

Por otro lado, la noción de diversidad cultural asociada a grupos de origen, bajo categorías como: indígenas, inmigrantes, condición socioeconómica o vulnerables, crea un escenario para la esencialización, estigmatización y naturalización de estas categorías sociales (Antolinez,

2013; Dietz, 2012; De Sousa, 2011). Esto puede dificultar no solo la integración de fuentes de diferencia que son parte de la persona, sobre todo puede llegar a hacer de ellas una jerarquización en su condición de persona que, de cierta forma, es lo que se ha significado por los entrevistados como parte del sentido común. (Dietz, 2012; Torres, 2008).

Otro aspecto a destacar en esta dimensión es que la importancia del significado de la noción de diversidad cultural es relativa en función de la representación y valoración que se tiene de la misma en su expresión social. Más allá de lo que puede ser declarado favorablemente hacia ella, las expresiones de cómo se refleja en la sociedad dan cuenta de una constante tensión entre el discurso y la práctica, entre lo políticamente correcto y la actitud hacia ella. Observándose una predominante relación asimétrica y de estigmatización de la población que no goza de los privilegios de la sociedad dominante.

En este sentido, advierte Skliar (2005, p. 16), en el discurso "políticamente correcto" en educación, muchas veces se oculta aquello que dicen las palabras. Las fuentes de diferencia cultural atribuida a algunos grupos, tienden a naturalizar o invisibilizar las desigualdades sociales que les afectan (Bayón, 2012; Schmelkes, 2009), así como las lógicas monoculturales que representan (Antolinez, 2013; Dietz, 2012; De Sousa, 2011).

En un escenario de representación de homogeneidad social, la diversidad cultural como tema de moda, ya que antes no era tema, crea un espacio complejo para el reconocimiento y valoración de la misma. Refleja resistencias ideológicas frente a la presencia de diferencias culturales, al no reconocer las problemáticas sociales existentes. Construye una realidad social en que la diferencia cultural se transforma en eje central del análisis de la convivencia en la diferencia.

Esta representación de lo social, para la FID en diversidad cultural genera condiciones obstaculizadoras, pero que a la vez pueden favorecer los procesos formativos: vista desde una perspectiva reduccionista (Morín, 2015), la diversidad cultural se transforma en un eslogan, y no tiene ninguna posibilidad de provocar cambios en las representaciones, generando una suerte de reproducción de las desigualdades e injusticias sociales (Lee, 2011; Sleeter, 2010; Zeichner, 2010). Desde una perspectiva reconstruccionista (Freire, 2007) o de "responsabilidad social" (Didou, 2015; Aponte, Yudkin y Torres, 2015), que los actores reconozcan la presencia de exclusión, negación, racismo o invisibilización existentes en esta sociedad respecto de determinados grupos culturales, abre una ventana a la esperanza a que estos temas sean relevados en el proceso formativo. Esta situación crea un espacio para que, al menos, la

diversidad cultural sea vista como un “problema”, ante el cual se ha de tomar medidas para resolverlo. (CERI-OECD, 2010)

## **10.2. Significados de educar en sociedades culturalmente diversas: una perspectiva sistémica.**

Los entrevistados confluyen en significar que en la universidad se refleja la sociedad en general y el sistema educativo en particular. Este factor les lleva a configurar la noción de educar en sociedades culturalmente diversas incluyendo las concepciones de educar presentes en la FID. Constatan la presencia de tres formas predominantes de concebir la educación: (i) cuando se homogeniza, (ii) cuando se trata de igualar, (iii) cuando se diferencia. Desde este lugar los actores concluyen que el enfoque homogenizador de la escuela tradicional sigue teniendo vigencia en el sistema en general. Los avances de un enfoque que intenta igualar son insipientes, pues mantienen la visión asimiladora y monocultural a través del currículum. Los enfoques diferenciadores responden a una necesidad social de visibilización de los pueblos originarios por un lado, y de normalización de la visión de un aula heterogénea por el otro.

Estas formas coexisten en el sistema educativo en general, conviviendo en un escenario de política educativa poco favorecedor desde lo explícito, de condiciones para atender la diversidad cultural. Esto influye en los roles que cumplen las instituciones educativas y los docentes en ella -con frecuencia significados como reproductores de la concepción homogénea y monocultural subyacente en el currículum- que con más voluntad que preparación promueven una educación de calidad, que reconozca la diversidad en general y que favorezca el aprendizaje de todos los estudiantes.

En la experiencia de FID, la concepción más significativa sobre educar en esta sociedad culturalmente diversa es *cuando se diferencia*. En ella confluyen prácticas, ideas y propuestas que pueden vincularse a lo que teóricamente se ha denominado modelos multiculturales, que a la vez representan posiciones a veces ingenuas y a veces críticas sobre los mismos. Desde esta perspectiva, se distinguen condiciones que pueden ser facilitadoras u obstaculizadoras para el desarrollo de un proceso de FID en diversidad cultural.

En primer lugar, está la importancia que tiene la política de educación intercultural en Chile. Esta política está dirigida a la población indígena del país, su alcance es principalmente en un currículum adaptado para estos contextos (Jimenez, 2012), teniendo siempre como referente el currículum nacional, correspondiéndose con los *modelos bilingües y biculturales* identificados por Banks (1986, 2010).



Posiciones ingenuas sobre esta política, hablan de la importancia de incluir la cultura mapuche en la escuela con cierta visión estereotipada del *ser mapuche*. Aunque se reconozca la discriminación que los niños viven en ella, no distinguen si las medidas educativas aseguran mejores condiciones de desarrollo personal o de resultados académicos de estos estudiantes (Jimenez, 2011; Dietz, 2008).

Desde el cuestionamiento a la política, pero en un plano ideal, están las posiciones en la línea de una *Educación Intercultural para todos*. Ella representa una concepción de educar en esta sociedad culturalmente diversa, principalmente en una dimensión ética, de reconocimiento de sí mismo y del otro para un diálogo intercultural, desde una actitud reflexiva. (López, 2008; Salas, 2007; Tubino, 2001).

Posiciones más críticas hacia la política responden a la reducción que se hace de la diversidad cultural, desde un modelo culturalista o esencialista; el énfasis en lo intercultural/indígena refuerza la concepción binaria de la realidad “mapuche-no mapuche” generando una distancia entre “los grupos culturales”; el énfasis en los conocimientos culturales indígenas oculta las desigualdades y refuerza estereotipos respecto de estos grupos culturales conformando discursos contrarios al favorecimiento de la convivencia (Zapata, 2014; Schmelkes, 2011, 2012; Dietz y Mateos, 2009; Dietz, 2008; Giménez, 2003), por lo tanto, no está asegurando una mayor justicia social (Sleeter, 2014; Salas, 2007; Schmelkes, 2005, 2009; Tubino, 2001).

En la FID que aborde la diversidad cultural necesariamente ha de plantearse el cuestionamiento de las políticas educativas en general, pero más aún aquellas que dicen relación con la diversidad cultural en general y los pueblos originarios en particular. Desde cómo en ellas se comprenden las realidades multiculturales, se puede asumir en enfoque en los programas formativos, que faciliten al futuro profesor tener un posicionamiento crítico para responder a una realidad educativa que promueva la convivencia.

En segundo lugar, está la concepción que predomina en la FID en general de educar desde el *todos somos diferentes*. Comprender el aula heterogénea tendría su alcance en una educación de calidad donde todos pueden aprender. Supone ofrecer recursos educativos pertinentes a cada niño o joven que aprende, desde la individualidad, la enseñanza ha de ser contextualizada a su realidad sociocultural. Aunque también esta comprensión de educar invisibiliza las diferencias culturales, con ello, del tipo de relaciones asimétricas y de desigualdad que sufren las personas como miembros de grupos culturales significados por su origen étnico, de clase social y otros que ocupan posiciones en la estructura social menos valoradas.

Esta realidad poco dice de la necesidad de abogar por las condiciones sociales que se requieren para lograr mejores aprendizajes en los estudiantes. Muchas veces, los mejores aprendizajes se relacionan con resultados en pruebas estandarizadas que -no contradictoria con una educación de calidad que atienda la diversidad cultural de los estudiantes (Zapata, 2014)- ponen en el centro la disciplina que se enseña y no al sujeto que aprende y el contexto sociocultural en que se desarrolla el acto formativo. Desplaza la importancia de la diversidad cultural en el aula, a menos que sea concebida como un problema.

Esta realidad va a poner en relieve para una FID en el ámbito de estudio, el lugar que ocupa la educación en general y sus sistemas de inclusión-exclusión (Lee, 2011; Aubet, Duque, Fisas, Valls, 2009; McLaren, 2004; Flecha, 2004; Paulo Freire, 2007; 1999) Cabe señalar que recientes informes internacionales advierten sobre la exclusión, marginación y desigualdad que existe en Chile, en múltiples dimensiones de la sociedad, que afectan a los grupos más desfavorecidos y marginados socialmente, en particular a los pueblos indígenas (Naciones Unidas. Asamblea General, 2016)<sup>17</sup>.

Se comprende así que el diagnóstico general sobre educar en esta sociedad, haya girado en torno a un eje común: en el sistema educativo predomina una concepción tradicional de la enseñanza, promotora de una identidad nacional y de un conjunto de valores propios de la elite gobernante. En su organización se orienta a la generalidad y la homogeneidad, pero además, representa un modelo segregador y excluyente, donde las instituciones educativas en su conjunto han sido parte esencial del proceso de asimilación cultural y reproductoras de la desigualdad social. Esto concuerda con lo destacado en el desarrollo teórico sobre el tema (Imbernón, 2014; Tedesco, 2013; Chan, García y Zapata, 2013; Jimenez, 2012; Santos Guerra, 2013; Essomba, 2006), aunque en el desarrollo de la FID, según los relatos, no se expresa suficientemente o se ve diluida en la intencionalidad del docente.

A pesar que con frecuencia los actores utilizan la expresión de educar desde la diversidad, donde tendría un espacio lo cultural, en esta realidad territorial se observan discrepancias en la concepción en una dimensión política. Asumir educar en esta sociedad culturalmente diversa implica asumir la necesidad de una transformación social, comenzando por cambiar las relaciones, las estructuras y las condiciones de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización y discriminación, a nivel de la comunidad educativa así como en la sociedad en general (Walsh, 2010; De Sousa, 2010; Essomba, 2006).

---

<sup>17</sup> Informe del Relator Espacial sobre la extrema pobreza y los derechos humanos sobre su misión a Chile. Disponible en: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G16/072/51/PDF/G1607251.pdf?OpenElement>

El profesorado en general no está preparado para llevarla a cabo, ya que la FID no aborda estos conocimientos ni la educación en estos contextos. Para la FID en diversidad cultural, reconocer esta situación compleja, tiene su oportunidad en hacerse cargo de este diagnóstico del contexto educativo y sociocultural en que se sitúa el programa de formación de profesores.

Finalmente, desde el ideal expresado, se desprende que la FID en diversidad cultural ha de otorgar experiencias al estudiante para leer la realidad social, cuestionar las lógicas de poder existentes, visibilizando maneras distintas de ser, vivir y saber, para el desarrollo condiciones que permitan realmente hacer dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto en el contexto educativo. Esto involucra necesariamente analizar los programas formativos, respecto de los modelos teóricos que a ellos subyacen, orientándolos hacia una concepción de educar que promueva esta visión propuesta.

Aunque esta orientación ha de ser desde el diálogo y el reconocimiento también de las distintas visiones presentes en ese lugar, condición imprescindible en el marco de quienes diseñan el currículum de FID, quienes lo desarrollan y quienes son depositarios del mismo. Así, educar en que todos somos diferentes dejaría de ser simple retórica, pudiendo transformarse en lo que teóricamente se ha denominado una gestión inclusiva de la diversidad cultural (Zapata, 2014; Pérez Tapia, 2010; Essomba, 2006; Gimeno, 2001).

#### **10.2.1. La figura del docente y su formación: un factor transversal para la formación en diversidad cultural.**

Hecho el diagnóstico anterior, donde los significados de educar se presentan desde una visión sistémica, la figura del docente es la dimensión del fenómeno de estudio que ha sido significativamente más relevante. Se habla del docente como una categoría general –sea en su etapa de aprendiz o en ejercicio, en los establecimientos escolares o en la universidad– de su falta de preparación y de formación, como persona-profesional, que condiciona las posibilidades de formar en el ámbito de la diversidad cultural en todo escenario educativo.

Las necesidades de preparación del docente están en dos dimensiones: (i) personal y (ii) profesional. En ambas dimensiones, las experiencias de vida y de su formación inicial son significadas como condiciones que afectan en la reflexión sobre su práctica y en la toma conciencia de las circunstancias socioculturales en que se desarrolla el acto educativo. *En este escenario va a confluír aquella realidad esperada para el contexto escolar, con la experiencia de FID universitaria y el ideal formativo.*

Respecto del rol de los docentes en esta dimensión persona-profesional, en el análisis de la

realidad predomina que: el docente tiene la responsabilidad del acto formativo -siendo un ejemplo o modelo a seguir-, por ello sus actitudes hacia la persona que está formando serán fundamentales. Esta función de los docentes lleva a reflexionar sobre cómo significan el acto educativo y el lugar que ocupan las personas y su diversidad cultural en él.

Una visión predominante está en que la persona depositaria del proceso formativo es quien posee diversidad, es decir, las diferencias culturales son de ella. El acto educativo debe reconocer y valorar sus diferencias, principalmente, desde una actitud empática hacia ella. Como señala Morín (2015) el reconocimiento de la calidad humana del otro es una precondition indispensable para toda comprensión, por lo tanto fundamental en todo acto educativo. Pero, como ha sido expresado por los propios actores, en algunos escenarios “no hay diferencias culturales”: ¿qué ocurre entonces en esta situación? Desde una perspectiva reduccionista, no sería necesario formarse en diversidad cultural, porque ella es para esos *otros*, en determinados contextos. Esta concepción ha sido utilizada también para justificar que en la FID no se forma en esta dimensión específicamente. Esto a la vez da sustento al argumento expuesto anteriormente, que en “la diversidad en general” se invisibiliza lo cultural y el riesgo que esto conlleva.

Otra visión presente en los relatos señala que el docente ha de saberse modelo en la praxis educativa, donde el centro está en las personas que se forman en un acto de encuentro, idea muy cercana a una concepción freiriana de la “práctica educativo-crítica” (Lee, 2011, p. 18). Desde esta concepción se vislumbra que todo docente ha de prepararse primero para comprender una relación entre personas desde una “igualdad inicial” (Skliar, 2010), dejando de buscar las diferencias en el *otro* para reconocerlas en *sí mismo* y en cómo ellas afectan en la construcción de ese *otro* y la relación con ese *otro*.

Estas consecuencias pueden estar ocultas en ese discurso tan recurrente sobre “lo políticamente correcto” y es lo que se continúa reproduciendo en la práctica educativa antes descrita. En este sentido, una FID que no reconozca a las personas que se encuentran en el acto formativo presenta dificultades en la transformación de la concepción de educar. Por ello resultan clave en este proceso, parafraseando a un entrevistado: *Si los docentes no son maestros en la praxis, todas las otras acciones formalizadas en el currículum no tienen sentido.*

¿Cuántas posibilidades existen para el logro de este ideal en la FID? De cierta forma, estas posibilidades pueden ser inferidas en la importancia que adquiere para los actores el compartir desde las experiencias personales vividas, desde el diálogo y el encuentro con esos otros, más allá del saber teórico sobre esos otros. Así como en los roles definidos para el formador de

formadores, que pueden ser trasladados a todo docente: ofrecer al estudiante la posibilidad de vivir ser formado en el reconocimiento de su diversidad, mediar en la experiencia que vive retroalimentando, en las estrategias que diseña y los contenidos que aborda, provocando en ellos la reflexión.

Estas posibilidades, expuestas por los actores como necesidades, llevan a reflexionar sobre otra condición: reconocer el conocimiento que los docentes, en todas sus etapas y escenarios, poseen sobre lo que es educar, para desde allí promover las mejoras a las prácticas educativas (Sleeter, 2014; Zeichner, 2010) que favorezcan la diversidad cultural. Así como se observa que los actores se reconocen a sí mismos como parte de un sistema educativo en el que su rol es fundamental, se ha de promover ese heteroconocimiento en las investigaciones sobre el tema de estudio, que den valor a sus diferencias en pos de una finalidad común.

Lo anterior nos lleva a la **dimensión profesional**, donde la comprensión de los contextos en los que se va a educar, desde la indagación y la reflexión sobre la práctica, son los saberes esenciales de un profesional de la educación. Esto coincide con lo propuesto por el desarrollo teórico de la FID en general (Vaillant y Marcelo, 2015; Imbernón, 2014; Hargreaves y Shirley, 2012; Marchesi, 2006; Murillo, 2006; Freire, 2002; 1997; Perrenoud, 2001) Así como las competencias docentes para una FID en el ámbito de la diversidad cultural (Maged, 2014; Paz, 2014; Grant y Gibson, 2011; Zapata, 2011; Sales, 2006; Aguado, 1999; Ryan, 1999), sin embargo, se observa débilmente la presencia de la visión crítica sobre aquello que se comprende, indaga o reflexiona, supuesto fundamental según estos estudios.

Desde lo propuesto por los actores, no se tiene siempre en cuenta el contexto socio-económico-político y las lógicas de poder subyacentes presentes en ese territorio en que está inserta la institución educativa (sea escolar o universitaria) manifestando una visión ingenua de la realidad social descrita por ellos mismos. Es decir, declaran que existen actitudes que no favorecen la valoración y el respeto a las diferencias culturales, pero pareciera que no existiera injusticia ello. Coincidiendo con lo arrojado por estudios sobre estudiantes de pedagogía, predomina una visión ingenua sobre las condiciones que subyacen a ser diferentes culturalmente en determinados contextos sociales (Ahlquist 1991; Carpenter, 2000; Causey, Thomas y Armento 2000, citados en Acquah y Commins, 2013).

Esta realidad, sumada a la necesidad de saberse a sí mismo diferente culturalmente (Lee, 2011), dejar ver un elemento importante que cruza la concepción de docente: reconocerse en una zona de privilegio respecto de quienes forman, en una posición de cultura dominante (Gallavan, 2005). Se ve reflejado, por ejemplo, en la percepción que los formadores tienen de

sus estudiantes –en lo ideológico, cultural y socioeconómico-, en el desconocimiento sobre cómo vive la escolarización un niño o joven reconocido diferente culturalmente, en la definición de contextos o grupos culturalmente diversos. Esto realza la primera necesidad declarada para todos los docentes: la conciencia de sí mismo también significa reconocer los propios privilegios y las ventajas resultantes de ello. La FID por lo tanto, ha de proveer de experiencias que permitan a los futuros docentes alcanzar este propósito. Aunque esto también se proyecta hacia la formación docente en general.

Otra necesidad evidenciada en el caso de los **formadores de formadores** y que iría en esta misma dirección, es aprender a trabajar con adultos (Swennen y Van der Klink, 2009). Como tales, los estudiantes de pedagogía además de poseer conocimientos y experiencias sobre lo que es ser profesor y estudiantes, lo que crea actitudes frente al proceso formativo –a veces vista por los docentes desde el estereotipo o la estigmatización, según se refieran a estudiantes mapuches o pobres-, también poseen formas características de aprendizaje (Vaillant y Marcelo, 2015; Imbernón, 2014; Zeichner 2010; Freire, 2007). Estas formas de aprender se vislumbran en el relato de los estudiantes de pedagogía, cuando se refieren a lo que esperan del acto formativo, como por ejemplo: que reconozcan sus ideas y preocupaciones o que se les considere en su diversidad. La orientación de la formación del estudiante tendrá que ser mediada también por este reconocimiento de adulto que se forma.

Se desprende de todo lo expuesto hasta aquí, una condición indispensable para la formación de docentes en general y, en particular, para la FID en diversidad cultural: **la formación de los formadores de docentes**. En general, ellos no han experimentado una formación que les permita romper con los supuestos tradicionales de la educación, que formar en diversidad ha sido una circunstancia que han debido asumir porque el currículum lo incluye y desconocen lo que la FID en diversidad cultural involucra, por lo tanto, va creando una situación de causa-efecto, dejando la FID como un proceso reproductor y no transformador.

Por un lado, esta situación permite comprender por qué, aunque el currículum FID incluya esta temática, los futuros profesores no se sienten preparados para abordarla, tal como concluyen distintos estudios (Bhopal y Rhamie, 2014; Maged, 2014; Zapata, 2014). Por otro lado, refleja la necesidad de abordar la diversidad en los programas de formación docente de forma holística y sistémica, como lo identificaran Burns y Shadoian-Gersing (2010). En este escenario será fundamental el rol que ha de cumplir la institución universitaria, así como las orientaciones de las políticas educativas.

Esta situación remite a la importancia de las **condiciones contextuales** para formarse y formar

en diversidad cultural. Lamentablemente, el panorama reflejado no es muy auspicioso en este sentido, por la relevancia que adquiere la política educativa. De una u otra forma, las finalidades educativas están siendo actualmente determinadas por las exigencias y demandas al sistema educativo en general, desde la política educativa centrada en la redición de cuentas, caracterizadas como excesivamente reguladoras, cuyos mecanismos de control –pues actúan a través del financiamiento de las instituciones educativas- van definiendo los currículum de FID y el lugar que ocupe la diversidad cultural en ella de distintas maneras.

Algunas de estas formas de influir en la FID en diversidad cultural están en: los roles y tareas que han de asumir los académicos universitarios, donde la docencia es debilitada en relación a la producción de investigación y publicaciones “científicamente valoradas” por los sistemas de acreditación universitaria, generando ambientes académicos altamente competitivos. Esta realidad parece no ser exclusiva de esta realidad social, tal como lo expresa la literatura, es un problema que vive la universidad en general hoy en día (Jupp y Sleeter, 2016; Morín, 2015; Caballero y Bolívar, 2015; Imbernón, 2014, 2000; Zeichner, 2010; Garrido, 2009; Zabalza 2009).

También se ve reflejada en que los resultados de la investigación en torno a la diversidad cultural que se produce en la institución universitaria, suele quedar circunscrita a pequeños núcleos de actores que la impulsan, no logrando su transferencia (Didou, 2015). Reconocida como importante por los entrevistados, es referida como poco significativa en la articulación y alcance que tiene en el currículum de FID actualmente (Leiva-Olivencia, 2014; Mato, 2012). En estas condiciones se puede comprender que la voluntad del docente y su capacidad para intencionar el currículum si ve la necesidad de abordar la diversidad cultural hayan sido significadas como fundamentales. Así como la importancia sobre los espacios que ha de ofrecer la institución para favorecer una *reflexión académica* sobre el desarrollo del currículum de FID en diversidad cultural.

Pero a pesar de estas condiciones, en su experiencia, los docentes han visto oportunidades de formación en el ámbito de la diversidad cultural. Estas oportunidades irían en la misma línea de las estrategias identificadas en otros estudios (Burns y Shadoian-Gersing, 2010; Severiens, 2014) que se vinculan con el aprendizaje de adultos: la formación de comunidades profesionales de aprendizaje centrado en la diversidad cultural al interior de la Facultad de educación, (2) formar redes de expertos en diversidad cultural, en la universidad donde se compartan experiencias y estrategias, y (3) desarrollar programas de formación –cursos o talleres- sobre diversidad cultural que los involucre como carrera en conjunto.

### **10.3. Significados de la experiencia de formación y las estrategias para la FID en diversidad cultural: más allá de la retórica.**

Desde una perspectiva global, además de la figura del formador como clave del proceso y el estudiante el centro del aprendizaje, los actores identifican los elementos esenciales de un programa de FID en diversidad cultural: los contenidos, las experiencias, la reflexión y la interacción. En su conjunto, estos elementos también son destacados en las investigaciones asociadas al fenómeno de estudio (Ragoonaden, Sivia y Baxan, 2015; Maged, 2014; Acquah y Commins, 2013), así como en la FID en general en la actualidad (Imbernón, 2014; Tardif, 2013; Zeichner, 2010; Gimeno, 2008; Márquez, 2009). Los matices y énfasis de estos elementos esenciales se presentan en la experiencia según sea la finalidad de los mismos en la intencionalidad del formador.

Al analizar la organización de los componentes del currículum en el itinerario formativo, se fue dando forma –aunque siempre difusa en sus límites- a los significados de formar en diversidad cultural en la FID, como: (i) un contenido transversal-actitudinal, (ii) cursos o asignaturas en el programa (iii) especialidad dentro de un programa y (iv) un programa especializado. Los dos primeros se correspondería a lo denominado como planes fusionados y los segundos como discretos (Pugach y Blanton, 2009)

No obstante, cada una de estas formas de entender la FID en diversidad cultural presentó sus dificultades: cuando el contenido es transversal-actitudinal, es significativamente invisibilizado el tema de la diversidad cultural, al punto que los docentes reconocían no formar en ella; como especialidad en el programa, se significa como limitado porque favorece solo a un grupo de estudiantes; cuando se presenta como cursos o asignaturas, es muy valorado aunque representa la dificultad de perder continuidad en el proceso formativo; cuando es un programa especializado, en este caso para contextos indígenas, se significa como limitado a un grupo de estudiantes aunque necesario para esta realidad.

Pero una característica es común en el ideal: *La diversidad cultural ha de tener presencia en todos los planes de estudio de carreras de pedagogía y durante toda la carrera, con el propósito principal de formar a un futuro profesor sensible frente a la heterogeneidad en el aula, desde la valoración y respeto hacia ella.*

Esta característica respondería de forma parcial hacia lo propuesto por el desarrollo teórico en esta materia. Por un lado, favorecería la formación tanto de los estudiantes como de los docentes. Pero, por otro lado, el propósito es limitado, ya que la sola sensibilidad frente a la



diversidad cultural no responde al carácter crítico y transformador que se espera para un programa de este tipo, si se quiere avanzar más allá de lo retórico (Maged, 2014; Severiens, 2014; Acquah y Commins, 2013; Lee, 2011; Sleeter, 2010; Burns y Shadoian-Gersing, 2010; Zeichner, 2010; Pugach y Blanton, 2009; Aguado, Jaurena y Benito, 2008).

Es posible observar también que el tipo de cualidades personales/profesionales para formar en diversidad cultural, señaladas en el apartado anterior, se cruza con la realidad descrita en la débil presencia de la reflexión crítica frente a contextos diversos culturalmente. Promover la reflexión crítica sobre los escenarios educativos y orientarse a la formación de un profesional transformador, son propósitos reconocidos como fundamentales por teóricos de la FID (Capítulo 3), así como por los especialistas en la temática de estudio (Capítulo 4). Esta debilidad es reconocida de alguna manera por los actores y, si se generan las condiciones para la reflexión crítica sobre cómo se está abordando el proceso formativo en diversidad cultural desde los espacios identificados para ello, se podría subsanar.

Pero la FID en diversidad cultural trasciende del compromiso retórico con la valoración y respeto por la diversidad cultural. Esta formación incluye una serie de estrategias -contenidos y experiencias- necesarias para favorecer la comprensión de la experiencia formativa de los estudiantes, y que les proporcionen herramientas prácticas que necesitarán para desempeñarse en los contextos educativos siempre diversos culturalmente.

Desde el ideal expresado, el eje central en el que han de girar estas estrategias será: *La toma conciencia sobre la realidad social y regional en la que viven y las condiciones que afectan los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en relación con sus diferencias culturales.*

Este ideal concuerda con lo expresado en la literatura y, a la vez, responde a la necesidad de visibilizar las diferencias culturales en todas sus formas de expresión existentes en el territorio. Aunque se ha cuestionado la constante búsqueda de la diferencia en el *otro* o en *los otros*, también se ha de reconocer que en esta realidad social las diferencias culturales –según las categorizaciones expresadas por los actores de la FID- históricamente han sido negadas, discriminadas o excluidas, por lo que, más que una contradicción viene a ser un complemento para la toma de conciencia crítica. Sobre todo, en un escenario que desconoce las consecuencias que ha tenido y tiene en ellos en términos de desigualdad social.

Ante un escenario débil, también es posible identificar otros más fortalecidos, que ofrecen gran potencial para la FID en diversidad cultural, y está en relación con las significadas como

*experiencias de vida*. Es en este escenario que mayor fuerza adquiere la reflexión crítica y se representa según cuatro focos de atención: la realidad social, la realidad educativa, la dimensión personal y la profesional. Estos focos se verán fortalecidos en la medida que el docente adquiera mayores competencias para la FID en diversidad cultural y en el desarrollo curricular de la misma.

El vínculo entre la formación universitaria con la formación en los contextos escolares, a través de prácticas tempranas en diversos contextos será significativamente valorado. Esta experiencia es mediada por docentes y pares, a través de distintas técnicas, que favorecen especialmente la reflexión sobre la propia práctica. Pero también se encuentran otras experiencias dentro del proceso de FID que, aunque valoradas significativamente, han sido descuidadas: las experiencias de aula universitaria. Por último, se encuentran las experiencias universitarias donde destacan los voluntariados o programa de aprendizaje servicio, que son parte del proceso formativo que ofrece la institución al que asisten todos los estudiantes, y la socialización con personas Mapuche.

Todas estas experiencias de vida propician elementos en común en la FID en diversidad cultural: *Tomar conciencia de sí mismo y del otro, a través de cuestionar las propias creencias, cuestionar estereotipos y prejuicios presentes en la sociedad, vivir la diversidad de pensamientos y vivir las diferencias culturales*.

En su conjunto, todas las estrategias expuestas en este estudio, identificadas por los actores del proceso, van a tener potencial para una FID en diversidad cultural que responda a los ideales señalados siempre que se explicita su finalidad formativa en este sentido. En otras palabras, se observa que las estrategias son comunes tanto para lo que se considera en la FID en general, como en el ámbito de estudio en particular, por lo tanto, la oportunidad no está en la estrategia o en el conjunto de ellas en sí mismas, sino en las formas en cómo estas se llevan a cabo. No obstante, habrá de dotar al formador de formadores de la comprensión de este hecho a través de su propia experiencia formativa (Acquah y Commins, 2013).

De lo expuesto en los resultados del estudio, esta realidad produce una tensión entre el modelo de FID que subyace a la política educativa, el modelo propuesto por la institución universitaria y el modelo deseado desde la formación en diversidad cultural. Así, cumplir con los estándares gubernamentales respondería a centrar la FID en un modelo academicista-disciplinar que se creía superado. En el mejor de los casos, también se recogería la dimensión pedagógica de la enseñanza de la disciplina, aunque en la práctica subyace a ella una visión más instrumental y técnica del rol del docente. Pero se alejaría de un modelo reflexivo crítico y

humanista que se propone en el ideal para la FID en diversidad cultural.

Pero ¿Qué hay en los modelos cuestionados que no favorecen la FID en diversidad cultural? Desde lo expresado en los antecedentes teóricos, sobre los modelos educativos de atención a la diversidad y los modelos u orientaciones de FID, más el análisis de los resultados se desprende que:

*Un modelo academicista* representa una lógica de homogeneidad en el estudiante de pedagogía, pues el centro está en lo que debe saber y lo que puede hacer desde la disciplina. Al desaparecer el sujeto y sus singularidades del proceso de aprendizaje, aprenderá este modelo de enseñanza y lo replicará en su práctica. Los estudiantes formados en este modelo muestran dificultades para atender grupos heterogéneos y, con frecuencia, su preocupación está en las capacidades cognitivas de sus alumnos y en mantener la disciplina en el aula. Esta formación muestra relación con una visión asimiladora de la diversidad cultural.

*Un modelo técnico* se interesa en dotar al aprendiz de profesor de los medios para lograr los aprendizajes de los estudiantes en el aula, como la producción de material adecuado o la planificación contextualizada, pero no reconoce en sí misma la heterogeneidad de quien está formando y las experiencias diversas de ellos. Lo que conlleva, a transmitir contenidos reproductivos y mecánicos a los futuros profesores. Los formados en este modelo muestran sensibilidad por las diferencias culturales de sus estudiantes, su preocupación se expresa en incluir contenidos culturales de ellos en el diseño de aula. De esta formación se vislumbra una concepción esencialista y folclorizante de las diferentes culturas, que no siempre favorece el reconocimiento multicultural.

*Un modelo de reflexión sobre la práctica*, integra conocimientos teóricos y práctico en el proceso formativo, donde los estudiantes de pedagogía reflexionan críticamente sobre ellos, así como del currículum, los medios y los materiales de enseñanza. Esta formación incluye las experiencias de vida de quienes se forman y su relación con los procesos de indagación e investigación de las comunidades educativas donde realiza su práctica. Los formados en esta visión, además de sensibilidad frente a la diversidad cultural cuestionan cómo su práctica puede dificultar el reconocimiento multicultural de los estudiantes, cuestionan las características del currículum monocultural, nacionalizante, y se plantean necesidades de aprender nuevas formas de educar, que considere aspectos emocionales y valóricos.

Evidentemente, no es posible dar cuenta del alcance que puede tener un *modelo de reflexión en la práctica* desde la experiencia formativa relatada, pues esta forma parte del ideal para

una FID en diversidad cultural, que ha sido expresado a lo largo de todo este capítulo en sus distintas dimensiones y elementos que lo componen.

En el caso de la formación por competencias, por las características que esta tiene –centrada en el desempeño del estudiante- los alcances de este estudio no permiten visualizarlo. No obstante, aunque el reconocimiento sea desde lo declarativo, más que su alcance efectivo en la práctica, en el territorio interno de la universidad es valorada la incorporación competencia de valoración y respeto a la diversidad cultural y el centrar el proceso formativo en el estudiantes, generando de alguna forma condiciones para la atención de su heterogeneidad en el espacio universitario (Duk y Murillo, 2009). Así mismo, reconocen que la universidad ha dado pasos en la inclusión de *otros* saberes, como es el caso del conocimiento cultural mapuche, lo que supone ir avanzando hacia una ruptura epistemológica en los procesos de formación en las universidades (Zapata, 2014; Schmelkes, 2012, 2009b; Fonet-Betancourt, 2011). Medidas que aportan el desarrollo de competencias transversales en todos los estudiantes universitarios.

Es importante la necesidad expresada sobre el modelo FID y su relación con la formación en diversidad cultural, ya que influye en las oportunidades que se brinda para ello: desde una concepción de educar, desde las finalidades de la misma, desde el lugar que ocupan los medios de la enseñanza y las personas que aprenden.

Se comprenden desde esta perspectiva que las necesidades de formación de los docentes sean de tipo teórico-conceptual o técnico-pedagógico. Lo primero, representaría a una forma de ver la enseñanza tradicionalmente, lo segundo, constituye un avance respecto de modelos academicistas. Aunque ahora, desde lo representado por los actores del proceso, se ve la necesidad de seguir avanzando hacia un modelo que recoja los aspectos teóricos y técnicos – que son importantes en el acto educativo- pero que transforme el lugar que ocupan las personas en el encuentro de formarse, así como cuestionar críticamente las condiciones contextuales que reproducen la homogeneización, la monoculturalidad y las desigualdades e injusticias sociales, para ayudar en la transformación de ellas.

El ideal no es un sueño cuando es expresado desde las oportunidades que la propia experiencia les ha permitido distinguir. Ahora es necesario comenzar a hacer de ellas una praxis educativa.

## **11. ORIENTACIONES PARA UNA FID EN DIVERSIDAD CULTURAL**

Vistos en perspectiva, los resultados dan cuenta de factores personales, socioculturales y de política pública que influyen en la construcción de las nociones de diversidad cultural y educar en sociedades culturalmente diversas. Estos repercuten en el diseño de los programas de formación de futuros docentes, principalmente, en el lugar y forma que ocupa en él la diversidad cultural y las estrategias significadas como pertinentes para formar en ella. Todos estos aspectos crearan un escenario que facilita o dificulta al docente *intencionar* su práctica pedagógica hacia la formación en diversidad cultural. En consecuencia, todos ellos influirán a la hora de repensar los programas de formación del profesorado en este ámbito.

Del análisis a las condiciones que favorecen la FID en diversidad cultural es posible identificar elementos claves que constituyen caminos para la mejora de los programas de formación del profesorado en este sentido. Estos elementos se desprenden de las principales conclusiones del estudio surgidas del significado de la experiencia formativa:

- \* La formación en diversidad cultural es formar para reconocer su presencia en la sociedad y en todas las aulas. Aprender a formar para reconocer la diferencia cultural es un primer paso en toda acción del profesorado en la actualidad. Desde el reconocimiento se puede respetar y valorar, para ello se debe vivir la experiencia de ser reconocido diverso culturalmente.
- \* El objetivo de la formación en diversidad cultural es tomar conciencia de sí mismo y del otro, a través de cuestionar las propias creencias, cuestionar estereotipos y prejuicios presentes en la sociedad, vivir la diversidad de pensamientos y vivir las diferencias culturales. Para ello es necesario también la toma conciencia sobre la realidad social y regional en la que viven y las condiciones que afectan los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en relación con sus diferencias culturales.
- \* La formación en diversidad cultural ha de tener presencia en todos los planes de estudio de carreras de pedagogía y durante toda la carrera, con el propósito de formar a un futuro profesor sensible frente a la heterogeneidad en el aula, desde la valoración y respeto hacia ella.

De lo anterior, se extraen cuatro focos que han de ser atendidos al replantear una FID en diversidad cultural: (i) conceptualización de la formación en diversidad cultural; (ii) contextualización de la propuesta formativa; (iii) enfoque de la propuesta formativa; y (iv) diseño curricular pertinente. Estos focos son presentados en más detalle a continuación.

### **11.1. Conceptualización de formación en diversidad cultural.**

Se ha analizado la existencia de concepciones esencialistas y estereotipadas de las “diferencias culturales” o pertenencia a “grupos culturales de origen” que recrean una concepción binaria de lo cultural, que reproducen prejuicios y estereotipos y mantienen una condición de jerarquización, estigmatización y/o discriminación a “los grupos” que no gozan de los privilegios de la sociedad dominante o no responden a su ideal social. También, que la formación en “diversidad en general”, así como en “todos somos diferentes”, se crean condiciones para la invisibilización de lo cultural y se corre el riesgo de seguir reproduciendo la concepción hegemónica y monocultural, tan presente en este contexto regional.

Estas formas de concebir las diferencias socioculturales y educar en contexto de diversidad cultural, han configurado al menos cuatro categorías que definen lo que es formar en diversidad cultural, determinadas por la presencia de este contenido en el currículum FID. Estas definiciones no siempre están en concordancia con los cuestionamientos que se hacen a las concepciones de educar en esta sociedad, así como con los saberes necesarios para que un docente eduque en ella. En la variedad de significados analizados, lleva a proponer como primer foco de atención en un programa de formación en este ámbito: *clarificar la conceptualización de formación en diversidad cultural*.

A lo largo de los capítulos anteriores, he destacado que formar -al igual que educar- es una acción de reconocimiento, encuentro e interacción positiva entre personas. En este acto de formación siempre están presentes rasgos culturales que nos distinguen en nuestra individualidad -que se expresan en intersección en el encuentro con otras personas- y que nos hace símiles en una dimensión personal. Serán las condiciones contextuales del acto formativo las que develen la presencia de unos u otros rasgos culturales que nos distinguen, pero además la valoración que se haga de ellos. Esto último va a hacer destacar la noción de diversidad cultural en el marco de la formación. Así, la formación en diversidad cultural a la vez que es un posicionamiento ético en todo acto educativo, también es una acción de transformación social. En consecuencia, el término de formación en diversidad cultural va a adquirir un doble sentido.

Por una parte, es una forma de ser y estar con el otro en el proceso de educar, que involucra un conjunto de “saberes” o “competencias” de orden personal, como: conciencia de sí mismo y del otro en sus diferencias y similitudes, capacidad de diálogo democrático, capacidad de empatía, capacidad de escucha atenta, habilidad para compartir en el encuentro con otros, sensibilidad y valoración de las diversidades, todas ellas esenciales para una educación que promueve compromiso personal con el proceso formativo y los aprendizajes de todos los

estudiantes desde sus diversidades culturales.

Según este criterio, el docente es modelo en la formación de las personas, asume estas competencias personales señaladas y actúa desde ellas hacia quienes está formando, promoviendo el desarrollo de las mismas en quienes se forman. La institución a cargo de la formación, según este planteamiento, se reconoce diversa culturalmente, se abre a transformar su práctica formativa y promueve condiciones que la favorezcan, asumiendo el desafío institucional de la diversidad cultural y de responsabilidad social.

Por otra parte, la formación en diversidad cultural desarrolla una serie de acciones que tienen que dar respuesta a las problemáticas socioeducativas diagnosticadas en su entorno, desde una concepción multidimensional del acto formativo. La asunción de estrategias aisladas no atienden a una formación en diversidad cultural, si no se presenta un conjunto de acciones armonizadas que -abordadas de forma holística en el proceso formativo- traten las situaciones sociales existentes en torno a las diferencias socioculturales y su alcance en todos los sistemas de la estructura social. Desde esta perspectiva se reconoce en la acción del docente una acción propositiva y transformadora. En la institución educativa se reconoce la capacidad de construcción de conocimiento para la transformación social.

Los ejes de una formación en diversidad cultural así entendida serán: por un lado, la promoción de rupturas epistemológicas de lo que se ha configurado como norma, normalidad y tradición, que han construido una monoculturalidad hegemónica del ser y del saber, desde una nueva concepción del acto de formar. Por otro lado, la promoción de la pertinencia cultural y equidad social que favorezca los aprendizajes de todos los estudiantes desde el reconocimiento de sus diferencias culturales, sin que ello sea justificación de acciones de desigualdad, dominio y jerarquías. Finalmente, se definirá por promover una disposición, en la comunidad educativa en general, para buscar alternativas de mejora frente a estos desafíos propuestos desde una mirada conjunta, que promuevan la convivencia en un plano de respeto y valoración de las diferencias culturales.

Esta definición de formación en diversidad cultural se puede ajustar a todo escenario educativo. Pero, si bien expresa algunos elementos específicos y concretos, otros tienden a la variabilidad y, es este lugar, el que me lleva a destacar otro foco de atención que será imprescindible para una formación en diversidad cultural: la contextualización del entorno en que se desarrolla el programa formativo. De ella dependerán luego las características específicas que adquiera la FID en diversidad cultural.

### **11.2. Contextualización al entorno institucional de la propuesta formativa.**

Tal como ha sido relevado en la experiencia estudiada, las características que adquiere la FID en diversidad cultural tienden a responder de una u otra forma a las necesidades contextuales detectadas. En su diseño, tratan de avanzar en relación a las demandas de la región y sus características, a las demandas de la política educativa al sistema educativo en general y a la propuesta de la institución. Ahora bien, cómo han sido vistas cada una de estas dimensiones del contexto no necesariamente responden a una formación en diversidad cultural en la línea en que se ha definido en el apartado anterior. Precisamente, porque en la FID actualmente no se asume la formación en diversidad cultural como un aprendizaje profundo, de toma de conciencia del contexto sociocultural, geográfico e histórico en que se desarrolla.

Repensar un programa de FID en diversidad cultural va a implicar, necesariamente, hacer de él una propuesta contextualizada. Se ha de tener presente que es en la contextualidad donde se han construido y se construyen las relaciones en la diferencia sociocultural y, por lo tanto, los marcos epistémicos desde los que conciben las mismas y su significado en la educación. Esta visión del contexto permite que el diagnóstico sobre la realidad social y educativa expresada por los actores de la FID pase a ser fundamental, y que en definitiva se haya conformado una de las principales críticas al proceso formativo al no ser suficientemente considerado.

Una propuesta contextualizada de FID en diversidad cultural ha de estimar al menos tres elementos de su entorno: característica sociocultural y geográfica; el tipo de relaciones históricas y actuales en torno a la diferencia cultural que se manifiestan en él; y las lógicas de poder subyacentes que influyen en las características que adquiere el fenómeno educativo. Todo esto considerando la realidad institucional –la universidad- en que se desarrolla y las condiciones que se generan en ella para asumir el desafío formativo.

Cada propuesta formativa tendrá un ámbito de influencia diferente, porque enfrentan problemas diferentes –sea por el nivel educativo al que se dirige, en el entorno en que está inserta o las características que se presenten en relación con la diversidad cultural- y, por lo tanto, han de aportar respuestas diferentes. Pero todas ellas tendrán una base común: dar respuesta a las necesidades concretas de su entorno, no vistas solo desde las demandas de las políticas educativas. Esto es también dar cuenta de una formación transformadora hacia el interior de la institución universitaria. No solo prepara a profesores para leer el contexto social y escolar para actuar sobre él, sino para comprenderse a sí misma como parte de ese contexto y cuestionar las prácticas que en su interior reproducen asimetrías culturales, desigualdades o jerarquías sociales.



Lo particular del contexto no implica necesariamente especializar para ese contexto, como frecuentemente se asocia a la educación intercultural, así como olvidar el contexto mundial. Esta concepción apunta a que las propuestas de FID que formen en diversidad cultural no pueden surgir de la nada o de la generalidad –como supone asumir estrictamente los lineamientos de las demandas ministeriales– porque de esta manera carecen de sentido social, a la vez que dificulta el establecimiento de metas formativas. Han de surgir de las necesidades del contexto social, histórico e institucional en el que se van a desarrollar, para luego evaluar los alcances que esta tiene. Esto obliga a una constante reflexión crítica de las características de la universidad, de los programas y de las condiciones que favorecen y obstaculizan la formación en diversidad cultural.

### **11.3. Enfoque de la propuesta formativa.**

Como se ha sostenido, desde las posiciones teóricas sobre la FID en general y en el ámbito de estudio en particular -a las cuales también he adscrito-, el enfoque que más se ajusta a una formación en diversidad cultural se orienta a un modelo de reflexión en la práctica. Reconociendo de todo acto educativo una acción ética, política y de transformación social. Donde los docentes han de tomar conciencia de la formación en diversidad cultural y cómo afecta en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tomar conciencia sobre su praxis educativa – acción en que se produce la relación de la teoría y práctica- será fundamental para indagar y reflexionar críticamente sobre aquellos aspectos que reproducen las desigualdades e injusticias sociales, en un marco de reconocimiento de quienes está educando y su contexto sociocultural.

Por un lado, este enfoque implica necesariamente que un programa de FID en diversidad cultural se sostenga en un claro marco teórico que va a orientar las decisiones curriculares en todas sus dimensiones. Define con claridad sus finalidades formativas: la noción de docente que va a formar, reconoce el sistema educativo para el que está formando y las condiciones de reproducción social subyacentes, por lo tanto, el contexto en que está inserto. Desde estas posiciones selecciona estrategias pertinentes que se han de ser abordadas en la FID para desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes en los estudiantes de pedagogía coherentes con la acción educativa transformadora.

Por otro lado, el propio reconocimiento de este enfoque de FID para la diversidad cultural, reconoce que el replantearse un programa formativo en este ámbito ha de promover la reflexión en la práctica de quienes desarrollan el currículum de formación docente. Por lo tanto, no se trata de “instalar” el enfoque del mismo modo que la política educativa actúa –y

ante la cual se manifiestan las lógicas resistencias, desintereses o falta de preparación expresados en los resultados del estudio- sino de ir abriendo el debate reflexivo entre los propios académicos y estudiantes universitarios sobre: el significado de formar en diversidad cultural y el tipo de docente se requiere formar, que responda a las necesidades del entorno institucional. Porque serán estos fundamentos los que movilizaran las acciones curriculares, dando identidad a la propuesta formativa, involucrando a la comunidad educativa.

En coherencia con lo expresado en los resultados, aunque la institución declare una formación en diversidad cultural, esta corre el riesgo de quedarse en “el plano declarativo” o en “el discurso políticamente correcto” y no hacerse de ella una acción concreta. Así mismo, no se desconoce la tensión que se produce desde las demandas al sistema educativo en general y las políticas orientadas a la redición de cuentas que, de una u otra forma, restringen a las instituciones universitarias a cargo de la FID al papel de ejecutoras de sus políticas. Dada las características del contexto universitario en general, y las condiciones de los académicos en ella, puede sostenerse que difícilmente puede alcanzarse el ideal de reflexionar en torno a una propuesta formativa. Pero este ideal es el que se tiene que ir consolidando en la reflexión misma y la toma de decisiones, transformándose así en un proyecto de formación.

El impulso en esta universidad está dado y, como muestra la experiencia, poco a poco se ha ido instalando el tema de la diversidad cultural y la necesidad de formar y formarse en ella, de incluir otros saberes, de mostrarse críticos frente a sus propias prácticas formativas. Las condiciones para su avance y mejora dependerán de los espacios que la institución siga ofreciendo para la formación de los docentes universitarios, descritos principalmente como reflexivos y colaborativos, de las experiencias que siga ofreciendo a los estudiantes de pedagogía para vivir la diversidad cultural, y del alcance que tengan en su interior las investigaciones desarrolladas en el ámbito de la FID en diversidad cultural. De todo ello dependerá una mejor formación de los futuros profesores para la transformación social.

#### **11.4. Diseño curricular pertinente.**

La consideración de los tres focos antes descritos hará de una propuesta de FID en diversidad cultural que sea pertinente. Es decir, que recoja la concepción de formación en diversidad cultural que incluya las dimensiones éticas, sociales y políticas; que tenga presente el entorno particular en que se desarrolla; y que reconozca la reflexión sobre la experiencia de los actores del proceso de FID. Desde este marco orientador, se distinguen ejes de formación en diversidad cultural que se han de tener en cuenta en el diseño de una propuesta de FID, que se detallan a continuación.

**a. La FID en diversidad cultural es para todos los estudiantes de pedagogía.**

Esta afirmación pone de relieve que formar en diversidad cultural es tomar conciencia de sí mismo. A la vez que reconoce la como una cualidad individual, también se manifiesta en la realidad social, por lo que está presente en todo escenario educativo. En consecuencia, todo docente ha de estar preparado para atenderla en el aula.

Así también, se asume que en un entorno institucional la sociedad continúa percibiéndose homogénea y el sistema educativo actúa desde la homogenización y monoculturalización, la formación del profesorado cumple la función de hacer ver las diferencias culturales y valorarlas positivamente en el acto educativo.

Desde la consideración de las experiencias de vida y representaciones previas de los estudiantes de pedagogía, en un entorno no favorecedor de actitudes y valoraciones sociales positivas hacia las diferencias socioculturales, se asume que todo futuro profesor ha de vivir la experiencia de formarse desde el propio reconocimiento de sus diferencias socioculturales y la valoración positiva de ellas, para poder ser promotor de esa praxis en su futuro desempeño.

**b. La FID en diversidad cultural requiere organizar planes de estudio integrados.**

Es preciso superar la tendencia de la formación parcializada en disciplinas o la separación entre áreas teóricas y pedagógicas, si se trata de formar de forma holística en diversidad cultural. La experiencia de los actores ha mostrado el potencial que adquiere, por ejemplo, la articulación de distintas carreras en un curso, los estudios de caso donde confluyen aspectos teóricos y prácticos o los proyectos de investigación donde el conocimiento disciplinar se recoge en la indagación en terreno, en las comunidades educativas.

Por una lado, organizar modalidades flexibles, además de favorecer el conocimiento del entorno educativo, permite desarrollar competencias personales requeridas para una formación en diversidad cultural. La experiencia de un plan común, fue significativo tanto para quienes se están formando al ofrecer mayores oportunidades de intercambio de ideas o trabajo colaborativo con estudiantes de otras carreras, pero también para los propios formadores, pues les desafía también a ellos en la experiencia de atender a la heterogeneidad en el aula universitaria.

Esto último también ha de ser un espacio que las instituciones formadoras han de privilegiar si asumen el desafío de la formación en diversidad cultural. Generando condiciones para el trabajo reflexivo y colaborativo entre los propios docentes que participan del desarrollo de

estos cursos, pues son los que han de aprender a vivir las diferencias de todo tipo con sus propios pares, para dejar de vivir “cada cual en su isla”, promoviendo el desarrollo de experiencias como comunidad educativa. Si el docente ha de ser modelo en la formación, estas condiciones se vuelven indispensables.

Por otro lado, la flexibilidad curricular también se refiere a la incorporación en las aulas universitarias de *otras* voces. Generalmente, el espacio del aula universitaria está circunscrito a “los académicos”, pero en el ámbito de la formación en diversidad cultural en la experiencia también ha sido significativo poder conocer, por ejemplo, las voces de autoridades del pueblo mapuche, con total pertinencia en relación a la expresión oral de sus saberes culturales. La FID con frecuencia actúa hacia fuera y no a su interior: formar para y no formarse en. Esto también puede trasladarse a que las voces de esos diversos contextos educativos, a los que los estudiantes asisten en sus prácticas tempranas, sean incluidas en el escenario del aula de FID.

### **c. La FID en diversidad cultural es praxis formativa**

Se desprende de lo anterior, que para desplegar prácticas educativas transformadoras, la FID en diversidad cultural requiere de establecer una interrelación entre teoría-práctica, así como de ofrecer experiencias de vida reflexivas y de toma de conciencia crítica sobre ellas. Sin duda esto es un pilar fundamental. Pero, junto con ello, la FID en diversidad cultural que apuesta a lo que ha sido descrito como “cambio de mentalidad”, las experiencias que ofrezca a sus estudiantes no han de ser adoctrinadoras, sino, en el sentido freiriano, “concientizadoras” respecto de su propia experiencia y la relación con los otros.

Decir que deben ser críticos o leer textos críticos no favorece necesariamente a la actitud crítica. Por ello los estudiantes de pedagogía destacan que el docente ha de “provocar” la reflexión crítica en ellos y, es en el lugar de sus experiencias cotidianas y de vida donde se desarrolló mayormente. Aunque también al enfrentarse a la reflexión sobre distintas teorías que hablan de un mismo fenómeno social cercano, como es conocer lo que distintos historiadores han relatado sobre el pueblo mapuche. Esto revela la importancia de situar los programas a un entorno concreto que de sentido a las experiencias formativas desde la cercanía a ellas.

Además, la “mentalidad normada del chileno” –reproducida en todo escenario de socialización y significada fuertemente por los actores– requiere de experiencias creativas. Para promover rupturas epistemológicas o “quiebres” respecto de lo establecido como tradición o norma, la FID en diversidad cultural ha de permitir a los estudiantes que, por ejemplo, establezcan sus

propios objetivos en sus prácticas pedagógicas. Ser “mediadores del currículum”, no siempre apunta a desarrollar aprendizajes “significativos” en todos los estudiantes cuando su evaluación va a estar sancionada por estándares que, con frecuencia, son vistos como normas incuestionables. Al contrario, desde la constante aplicación del estándar en la FID los estudiantes, por más que cuestionen la monoculturalidad o nacionalismo que subyace al currículum, no hará de su práctica una acción transformadora. Pues tiene la “mentalidad” de que toda evaluación es sancionadora, porque así es la norma. Así el proceso de FID perpetúa una representación social y se hace reproductora de la misma.

Volviendo a la interrelación expresa en praxis formativa, he identificado en el proceso de estudio cuatro focos en los que la FID en diversidad cultural ha de prestar atención en la selección de sus componentes del currículum: Realidad sociocultural, Realidad educativa, Ámbito personal y Ámbito profesional. Estos cuatro focos son dependientes unos de otros y reconocen tantos conocimientos teórico-conceptuales, conocimientos técnico-paragógicos y lo que he denominado experiencias de vida. En su conjunto, estos focos de atención favorecen al reflexión tanto interna como externa, es decir, se dirigen a la conciencia de sí mismo, de los otros y de la relación que en el encuentro de produce.

\* **Foco de atención: Realidad sociocultural**

FOCO DE ATENCIÓN: REALIDAD SOCIOCULTURAL		
Contenidos	Experiencias	Estrategias
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Perspectivas de la historia regional.</li> <li>* Presencia actual de los pueblos originarios.</li> <li>* Influencia de los medios de comunicación en Chile.</li> <li>* Racismo, estereotipos y prejuicios sociales sobre los “grupos socioculturales”</li> <li>* Saberes de los pueblos originarios</li> <li>* Saberes regionales aportados por los propios estudiantes.</li> <li>* Conceptualizaciones de pobreza y vulnerabilidad</li> <li>* Condiciones de segregación social.</li> <li>* Marco normativo sobre temas de diversidad en Chile.</li> <li>* Orientaciones de organismos internacionales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Cuestionar los discursos racistas, los estereotipos y prejuicios presentes en los medios de comunicación.</li> <li>* Proporcionar medios explícitos a través de los cuales los estudiantes puedan prepararse para reconocer e identificar el racismo y exclusión sistémica.</li> <li>* Plantear a los estudiantes perspectivas distintas a las que poseen en general.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Proyectos de investigación</li> <li>* Diálogo con agentes de la comunidad</li> <li>* Entrevistas con familia</li> <li>* Estudios de caso</li> <li>* Conferencias</li> <li>* Seminarios</li> <li>* Simposios</li> <li>* Debates</li> <li>* Lecturas de diversas perspectivas</li> <li>* Análisis de noticias.</li> <li>* Visionado de películas o documentales</li> <li>* Prácticas en diferentes contextos</li> </ul>

*Fuente: elaboración propia*

Tabla 8: Realidad sociocultural, contenidos experiencias y estrategias.

Este foco dice relación con la necesidad de situar los procesos de formación a un contexto particular. El conocimiento de la realidad sociocultural, va más allá del marco escolar pues

requiere de una visión holística del fenómeno educativo. Por ejemplo, reflexionar sobre los bajos resultados de la región en pruebas estandarizadas, no solo se pueden explicar por las condiciones actuales en las que se interpretan esos resultados, sino desde la visión histórica y compleja de los procesos de la sociedad regional. Algunos contenidos, experiencias y estrategias que pueden ser relevados en este foco se presentan en la Tabla 8.

\* **Foco de atención: Realidad Educativa**

FOCO DE ATENCIÓN: REALIDAD EDUCATIVA		
Contenidos	Experiencias	Estrategias
* Orientaciones de organismos internacionales.	* Reflexionar sobre la práctica ajena, acercándolos a ejemplos auténticos de la realidad educativa.	* Observación de práctica ajena.
* Marcos normativos de educación en Chile.	* Cuestionar los datos estadísticos y marcos normativos	* Prácticas en distintos contextos
* Datos estadísticos del sistema educativo formal y no formal en Chile.	* Exponer a los estudiantes al conocimiento y reflexión sobre experiencias y luchas personales de éxito	* Estudios de caso
* Características de sistemas educativos formales de distintos países.	* Participar conscientemente en situaciones donde esté presente la variedad socio-cultural y económica y explorar la complejidad de la diversidad en la educación	* Debates
* Experiencias de éxito educativo, locales, nacionales e internacionales, de personas pertenecientes a grupos culturales diferentes.	* Investigar sobre las situaciones que se presentan en los diversos contextos de práctica y plantear soluciones.	* Lecturas de diversas perspectivas
		* Análisis de estadísticas educativas
		* Visionado de películas o documentales
		* Observaciones escolares.
		* Micro-etnografías
		* Uso de fotografías.
		* Estudios biográficos
		* Grupos de discusión (pequeños y ampliados)
		* Juegos de rol
		* Foros online

Fuente: elaboración propia

Tabla 9: Realidad educativa, contenidos experiencias y estrategias.

Como muestra en la tabla anterior y según la experiencia relatada, la realidad educativa sin duda es el centro del proceso de formación. En el conocimiento de esta realidad, se ponen de relieve por ejemplo: las explicaciones que circundan a los resultados académicos de los estudiantes o los juicios de los futuros docentes respecto de la práctica del docente en ejercicio.

Se ha dicho que esta mirada crítica a la realidad educativa, con frecuencia reproductora los prejuicios y estereotipos sociales, también ha de ser vista desde la comprensión del fenómeno de educar en esta sociedad culturalmente diversa desde su complejidad. No basta solo con observar la práctica ajena, si los juicios sobre ella responden a interpretaciones ingenuas de la sociedad. No basta con estudiar casos de escolarización de estudiantes, si se explican desde perspectivas deficitarias. No basta con analizar la realidad educativa desde el desarrollo del currículum normado, si no se cuestiona el mismo y las lógicas que a él subyacen.

\* **Foco de atención: Ámbito personal**

FOCO DE ATENCIÓN: AMBITO PERSONAL		
Contenidos	Experiencias	Estrategias
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Identidad personal, identidad cultural, pertenencia cultural.</li> <li>* Conocimiento y reconocimiento del otro.</li> <li>* Experiencias de éxito educativo, locales, nacionales e internacionales, de personas pertenecientes a grupos culturales diferentes.</li> <li>* Influencia de los medios de comunicación en Chile.</li> <li>* Racismo, estereotipos y prejuicios sociales sobre los "grupos socioculturales"</li> <li>* Saberes de los pueblos originarios</li> <li>* Saberes regionales aportados por los propios estudiantes.</li> <li>* Conceptualizaciones de pobreza y vulnerabilidad</li> <li>* Condiciones de segregación social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Reflexionar sobre el posicionamiento de los estudiantes ante la diversidad cultural y social.</li> <li>* Promover actividades de elaboración y análisis crítico de metáforas, relatos y reflexiones sobre su historia y experiencias de vida</li> <li>* Promover actividades sobre temas contingentes que converjan distintas carreras</li> <li>* Análisis y toma de conciencia sobre creencias, valores, actitudes que han dado sentido a sus acciones.</li> <li>* Proporcionar vivencias que permitan al estudiante conocerse a sí mismo.</li> <li>* Promover la demostración práctica de las propias ideas sobre determinadas situaciones y ponerlas a escrutinio público.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Redacción de diarios</li> <li>* Uso de fotografías.</li> <li>* Uso de noticias, memes y otros de las redes sociales.</li> <li>* Estudios autobiográficos</li> <li>* Grupos de discusión (pequeños y ampliados)</li> <li>* Tutorías individuales y grupales</li> <li>* Aplicación de cuestionarios</li> <li>* Visionados de películas o documentales.</li> <li>* Trabajo en equipo colaborativo</li> <li>* Juegos de rol</li> <li>* Investigación-acción sobre la práctica</li> <li>* Portafolios</li> <li>* Foros online</li> <li>* Diversificar contextos de práctica</li> <li>* Actividades en el aula universitaria</li> <li>* Integración de carreras en un curso.</li> <li>* Medios de registro de vivencias personales .</li> </ul>

*Fuente: elaboración propia*

Tabla 10: Ámbito personal, contenidos experiencias y estrategias.

Este ámbito es el eje central de la FID en diversidad cultural y ha sido descrito ampliamente en los apartados anteriores, principalmente, está en relación al reconocimiento de las experiencias de vida de los propios estudiantes. Además de considerar explicarse, comprender y cuestionar la realidad social y educativa, es en sí mismo donde se han de provocar las principales modificaciones sobre sus representaciones y sus actitudes hacia las diferencias socioculturales.

Como se ha querido mostrar en la tabla 10, los contenidos asociados no difieren de los abordados en otros focos, lo que responde principalmente a cómo vive el estudiante determinadas experiencias formativas; lo que hará mucho el clima de aula y la relación docente-estudiante. Se ha insistido constantemente, las experiencias curriculizadas no tendrán sentido si el docente no es un modelo en el proceso formativo; y principalmente, si no es capaz de considerar en la propia vivencia de los estudiantes, tanto en el aula universitaria y como en las instancias de la retroalimentación de su aprendizaje.

\* **Foco de atención: Ámbito profesional**

Este escenario ofrece muchas oportunidades para una FID en diversidad cultural si es intencionado en ella, tanto curricularmente como por el docente. Principalmente en la experiencia relatada, cumple el propósito de preparar al futuro profesor en la práctica docente, aunque también se busca un cambio de representaciones y actitudes hacia la diversidad en general.

FOCO DE ATENCIÓN: AMBITO PROFESIONAL		
Contenidos	Experiencias	Estrategias
* Articulan contenidos disciplinares, didácticos, teóricos, pedagógicos y prácticos, así como los referidos en los focos anteriores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Realizar prácticas guiadas y reflexivas, con una cuidadosa y bien supervisada inmersión en los centros educativos.</li> <li>* Utilizar evaluaciones que permitan reflexionar sobre su aprendizaje.</li> <li>* Facilitar experiencias orientadas a la solución de problemas y toma de decisiones, de cooperación entre iguales estableciendo procesos de comunicación y diálogo para la resolución de conflictos.</li> <li>* Vivenciar la práctica educativa en distintos contextos, no siendo exclusivo el espacio escolar formal.</li> <li>* Promover el diseño de proyectos interdisciplinarios o que involucren a la comunidad educativa (incluyendo familia)</li> <li>* Promover un diálogo amplio sobre la experiencia práctica en el que no sólo participen los grupos de referencia.</li> <li>* Facilitar la posibilidad de compartir e intercambiar conocimientos y experiencias con docentes en formación de otras regiones o países.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Prácticas reflexivas y guiadas</li> <li>* Diversificar contextos</li> <li>* Retroalimentación sobre la práctica</li> <li>* Tutorías individuales y grupales</li> <li>* Evaluaciones complejas</li> <li>* Estudios de caso</li> <li>* Conferencias</li> <li>* Seminarios</li> <li>* Simposios</li> <li>* Debates</li> <li>* Lecturas de diversas perspectivas</li> <li>* Análisis de noticias.</li> <li>* Visionado de películas o documentales</li> <li>* Observaciones escolares.</li> <li>* Micro-etnografías</li> <li>* Análisis de información estadísticas</li> <li>* Redacción de diarios</li> <li>* Uso de fotografías.</li> <li>* Estudios autobiográficos</li> <li>* Grupos de discusión</li> <li>* Aplicación de cuestionarios</li> <li>* Trabajo en equipo colaborativo</li> <li>* Investigación-acción sobre la práctica</li> <li>* Portafolios de reflexión de proceso</li> </ul>

*Fuente: elaboración propia*

Tabla 11: Ámbito profesional, contenidos experiencias y estrategias.

Como se puede observar, cada uno de ellos puede estar circunscrito en más de una disciplina, por lo que se trata de romper con la idea que la FID en diversidad cultural es una especialidad, dejando instalado más bien que es un propósito formativo. En este mismo sentido, surge de las experiencias relatadas, una modalidad de experiencia formativa que presenta un potencial en los cuatro focos de interés mencionados, que es importante destacar:

- Prácticas tempranas en diversos contextos: estrategia integradora y holística.



Como fue descrita en los resultados, poder asistir a distintos contextos educativos durante todo el proceso de FID, puede ser muy importante para la formación en diversidad cultural si se hace explícita las formas que adquiere su presencia en ella. La diversificación de las prácticas es una buena instancia para poner a prueba de forma holística las competencias que el estudiantes de pedagogía va adquiriendo en torno a una formación en diversidad cultural. Lo interesante es que no solo se reconoce el espacio escolar como una instancia educativa, si no otros contextos que incluso son marginalizados e invisibilizados socialmente como son los centros de reclusión infantil.

En estas situaciones, los estudiantes se aproximan a la realidad desde la indagación o investigación del conocimiento del entorno, en diálogo con los distintos agentes de la comunidad educativa, les permite ampliar la mirada del mismo fenómeno, desarrollar competencias personales destacadas como necesarias. Además, estas permiten dialogo entre teoría y práctica, desde la reflexión crítica sobre la realidad. Destaca la importancia sí, que estas sean acompañadas por un docente que retroalimete sus experiencias vividas, sus dudas, inquietudes y promueva su actuar desde la necesidad expresada en el contexto, más creativa y menos mediada por los estándares, desde la reflexión y la transformación.

- La indagación o investigación como estrategias pedagógicas, que da sustento a los diseños de aula.

La investigación o indagación en este sentido deja de ser sólo un método o técnica de aproximación a la realidad en su complejidad, para ser también una actitud docente, una estrategia pedagógica que supera el diagnóstico. No trata entonces de un curso en el currículum FID –aunque este estudio no profundiza en el tema- sino de una forma de ser docente en una realidad compleja. Desde este enfoque, la investigación es una competencia que debe necesariamente desarrollar un proceso de FID en diversidad cultural si se orienta a un enfoque de transformación social, porque desde ella el conocimiento de la realidad se adquiere en el proceso de la experiencia vivida, con la teoría y con las personas, de la reflexión individual y colectiva sobre la práctica y sobre la situación a conocer. Se orienta a proponer desde la realidad mejoras a los procesos educativos.

#### **11.5. Ideas para reflexionar.**

Para terminar este apartado, quiero igualmente destacar algunas ideas o pensamientos que subyacen al proceso de FID en diversidad cultural en este contexto social, y que pueden ser materia para futuras investigaciones:

- \* En la FID las diferencias culturales y las consecuencias que estas tienen en la sociedad chilena deben dejar de ser vistas como un diagnóstico de la realidad social para tomar parte de la transformación de ellas. Desde esta condición, los fundamentos de una educación socioconstructivista y de una pedagogía crítica han de dejar de ser un discurso políticamente correcto, para ser abordado en la escuela, y posicionarse en la práctica formativa en la FID.
- \* La formación en diversidad cultural en el espacio universitario requiere de una mirada sistémica, que considere la preparación de los formadores de docentes para asumir la diversidad cultural en la práctica formativa, creando espacios para la reflexión académica, y recoja los conocimientos que de la experiencia poseen los docentes en ejercicio y los aprendices de docentes.
- \* La promoción e instalación del fenómeno de la diversidad cultural en las carreras de pedagogía en la universidad, debe ser resignificada desde posiciones conceptuales y teóricas más holísticas y críticas, que permitan confluir la mirada que existe en el espacio de la facultad de educación con aquella que se sitúa en el contexto universitario y en la sociedad en general.
- \* Los procesos de formación docente en el ámbito de la diversidad cultural que se desarrollan en el escenario universitario han de propiciar una mirada más integral que se aleje de modelos instrumentales, haciéndose cargo de la intencionalidad pedagógica de los componentes del currículum hacia una concepción transformadora de la enseñanza.
- \* La investigación en el ámbito de la diversidad cultural en educación, debe abocarse a la indagación en la práctica del docente universitario, para elaborar argumentos concretos que permitan resignificar la incorporación de esta temática, más allá de la simple reacción frente a su presencia en el currículum, ofreciendo con ello oportunidades de mejora al proceso de FID en general.
- \* La FID ha de resignificar la importancia de las estrategias que ofrece para la formación en diversidad cultural desde la experiencia de vida. Potenciando la reflexión crítica sobre la realidad social y educativa, considerando la dimensión personal y profesional del aprendiz de docente, que han de estar mediadas por el formador de formadores.
- \* La política educativa que sea inclusiva y reconozca las diferencias socioculturales de los educandos, necesariamente ha de proveer concreciones curriculares explícitas que lo incluya, promueva y valore en el sistema educativo en general, de lo contrario, siempre será simple retórica.
- \* Develar las experiencias de los actores partícipes de la FID en diversidad cultural facilita la

comprensión de los alcances y significados de las barreras y oportunidades realmente existentes para la construcción de propuestas para abordar la diversidad cultural.

## 12. PROYECCIONES DEL ESTUDIO

A modo de cierre de esta investigación, me ha parecido importante dar cuenta de algunas proyecciones o líneas investigativas posibles a seguir, como forma de propiciar cierta continuidad a las distintas dimensiones del fenómeno del estudio desarrollado en este documento.

- \* Me parece interesante indagar en la dimensión de las diferencias que se produce entre docentes y estudiantes en relación a los significados de diversidad cultural. En los resultados de este estudio se dejó entrever que, aunque no se declarara una formación en diversidad cultural, las perspectivas sobre el fenómeno podían ser igualmente cercanas a él. En mi opinión, surge el siguiente tema que puede resultar valioso de indagar:
  - Las diferentes significaciones que se tienen sobre las diferencias culturales entre profesores y estudiantes, considerando las disciplinas específicas.
- \* Evidentemente, el tema de la formación de formadores es el que mayor interés y preocupación se manifestó en el estudio, identificando un amplio espacio donde seguir indagando. En lo referente a la presencia de diferencias socioculturales en la FID, me parece que surgen los siguientes temas de proyección:
  - Relación entre la FID recibida y la FID que ofrece. Experiencias de la reflexión en la práctica sobre la formación en diversidad cultural.
  - Historias de éxito formativo, experiencias que rompen el círculo vicioso.
  - Propuesta y evaluación de una experiencia de formación de docente universitarios en diversidad cultural.
- \* Finalmente, aunque no menos importante, me interesaría indagar en un tema emergente en los resultados del estudio que no fue previsto: *la condición socioeconómica como una dimensión de diferencia cultural*. Este tema fue subsumido en las condiciones para la FID en diversidad cultural desde el significado que los actores le atribuían como grupo de origen y su relación con la valoración que se hace de “distintos grupos culturales” en la estratificación social. Pero me parece importante la naturalización que se hace de ello. De esto me surgen muchos cuestionamientos, más que propuestas de temas o líneas de investigación. Lo que promueve una profundización teórica en esta materia.

## BIBLIOGRAFÍA

---

- Aponte, E., Yudkin, A. y Torres, M. (2015) Epílogo: a modo de reflexión final. La Responsabilidad Social de las Universidades en la Educación Superior: Implicaciones para América Latina y el Caribe. El Compromiso de las Cátedras Unesco. (pp 265-270), En E. Aponte (Editor) *Responsabilidad Social de las Universidades: Implicaciones para la América latina y el Caribe*. Puerto Rico: IESALC.
- Acquah, E. y Commins, N. (2013) Pre-Service Teachers' Beliefs and Knowledge about Multiculturalism. *European Journal of Teacher Education*, 36, 445-463.
- Aguado, T. (1999) *Diversidad Cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: MEC/CIDE
- Aguado, T. (2009) El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En T. Aguado y M. del Olmo (Editoras) *Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas*. (pp 13-28). Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Aguado, T. Jaurena, I. y Benito, P. (2008) El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19, 275-292.
- Ahsan, M., Deppeler, J. M., y Sharma, U. (2013). Predicting pre-service teachers' preparedness for inclusive education: Bangladeshi pre-service teachers' attitudes and perceived teaching-efficacy for inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, 43 (4), 517-535.
- Altet, M. (2005) La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier y P. Perrenoud (Coords) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. (pp 33-48). México: Fondo de Cultura Económica.
- Antolínez, I. (2011) Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. *Papeles del CEIC # 73, 2, 1-37*. Recuperado el 08 de abril de 2012, de <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/73.pdf>
- Antolínez, I. (2013) *Diversidad cultural en España y México. Un estudio comparativo sobre el significado de la interculturalidad y su gestión en contextos locales*. Tesis Doctoral. Sevilla: Universidad Pablo Olavide.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2009) *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Ávalos, B. (2002). Formación docente: reflexiones, debates, desafíos e innovaciones. *Perspectivas*, 32(3), 1-9.
- Ávalos, B. (2009). La Inserción profesional de los docentes. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 44-59.

- Aranda, V. (2011) Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37 (2), 301-314.
- Banks, J. (1986). Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals. En J. Banks y J. Lynch (Edit.), *Multicultural Education in Western Societies*. (pp. 2-29). London: Holt, Rinehart and Winstond.
- Banks, J. (1991). Teaching multicultural literacy to teachers. *Teaching Education*, 4 (1), 133-142.
- Banks, J. (2004). Multicultural Educación: characteristics and Goals. En J. Banks, y C. Mcgee, *Multicultural education. Issues and Perspectives* (pp. 3-30). Washington: John Wiley & Sons, Inc.
- Bayón, M. (2012). El "lugar" de los pobres: espacio, representaciones sociales y estigmas en la ciudad de México. *Revista mexicana de sociología*, 74 (1), 133-166. Recuperado en 04 de julio de 2016, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-25032012000100005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032012000100005&lng=es&tlng=es).
- Besalú, X. (2004) La formación inicial en interculturalidad. En J. Jordán, X. Besalú, M. Bartolomé, T. Aguado, C. Moreno y M. Sanz. *La formación del profesorado en educación intercultural* (pp 49-92) Madrid: MEC/Catarata. Cuadernos de Educación Intercultural.
- Besalú, X. (2011). Interculturalidad: La resocialización del profesorado. En línea. Recuperado el 18 de enero de 2013, de <http://www.escuelasinterculturales.eu/spip.php?article144>
- Bhopal, K. y Rhamie, J. (2014) Race, Ethnicity and Education. *Teacher training cultural diversity*, 17 (3), 304-325. Recuperado el 07 de julio de 2015, de [http://eric.ed.gov/?q=teacher+training+cultural+diversity&ff1=dySince\\_2011&ff2=pubReports+-+Research&id=EJ1025919](http://eric.ed.gov/?q=teacher+training+cultural+diversity&ff1=dySince_2011&ff2=pubReports+-+Research&id=EJ1025919)
- Bishop, R. (2010). Diversity and educational disparities: The role of teacher education. En CERI (Ed.), *Educating teachers for diversity: Meeting the challenge* (pp. 119-134). París: OECD.
- Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2004). La Educación Secundaria Obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.*, 2 (1). Recuperado el 7 de febrero de 2012, de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Bolivar.pdf>
- Bretones, A. (2003) las preconcepciones del estudiante de profesorado. *Educación 32. La gestión del conocimiento*. (pp. 25-54) Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Burns, T. y Shadoian-Gersing, V. (2010) Supporting effective practice: The pending agenda. En CERI (Ed.), *Educating teachers for diversity: Meeting the challenge* (pp. 119-134). París: OECD.
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. Biddle, T. Good y I. Goodson. *La enseñanza y los profesores I (la profesión de enseñar)*. (pp. 99-166). Barcelona: Paidós.

- Caballero, K. y Bolívar, A (2015) El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU Revista de Docencia Universitaria* 13 (1), 57-77
- Carrillo, J. (2012). Necesidades de formación docente para la educación intercultural bilingüe en el contexto indígena del estado de Durango, México. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Castro, L. (2009) Prolegómenos a la problemática de la Interculturalidad en las universidades chilenas: de la exclusión a la inclusión negada. En Silva, M. (coord.) *Nuestras universidades y la educación intercultural*.47-57 Chile: FLACSO
- CERI, Centre for Educational Research and Innovation (2010). Educating teachers for diversity: Meeting the challenge. París: OECD. DOI: 10.1787/ 20769679
- Chan, J., García, S. y Zapata, M. (2013) Inclusión social y equidad en las Instituciones de Educación Superior de América Latina. *ISEES*, 13, 129-146.
- Clarke, M. y S. Drudy (2006). Teaching for Diversity, Social Justice and Global Awareness. *European Journal of Teacher Education* 29, 371–386.
- CMES, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (2009). La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Disponible en [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)
- Cox, C. (2009). Prólogo. Formación continua de profesores: la hermana pobre de las políticas educacionales (pp. 13-24). En C. Sotomayor y H. Walker. (Coord.) *Formación continua de profesores ¿Cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar?* Santiago: Editorial universitaria.
- Council of Europe (2008). *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity*. Recuperado el 22 de febrero de 2014, de [http://www.coe.int/t/dg4/education/diversity/Source/Volume\\_1\\_En.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/diversity/Source/Volume_1_En.pdf)
- CRES, Conferencia Regional de Educación Superior (2008) celebrada en la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia: IESALC-UNESCO.
- De la Maza, F. (2008). La Educación Intercultural Bilingüe: Representaciones y Prácticas Sociales de la Otredad. *Encounters on Education*. Vol. 9, 109–120.
- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Ediciones Tricel.
- De Sousa, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16 (54). 17-39. Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela
- Del Arco, I. (1998). *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. Lleida: Universidad de Lleida.
- Díaz-Rico, L. (2000). Intercultural Communication in Teacher Education: The Knowledge Base for CLAD Teacher Credential Programme. *The CATESOL Journal* 72, 145–161.
- Didou, S. (2015) Responsabilidad Social Universitaria: recursos y controversias. (pp. 71-96). En E. Aponte (Editor) *Responsabilidad Social de las Universidades: Implicaciones para la América latina y el Caribe*. Puerto Rico: IESALC.

- Dietz, G. (2003) Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica. Granada: Universidad de Granada.
- Dietz, G. (2008) El paradigma de la diversidad cultural. Tesis para el debate educativo. Recuperado el 12 de mayo de 2012, de <http://www.egrupos.net/cgi-bin/eGruposDMime.cgi?K9U7J9W7U7xumopxCRMVQPYy-qnemo-CSWPXYRCvthCnoqdy-qlhhyCWXRegb7>
- Dietz, G. (2012) Multiculturalismo, Interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2008) El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad. (pp. 23-54) En S. Bastos (Comp). *Multiculturalismo y futuro en Guatemala*. Guatemala: FLACSO/OXFAM.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2009) El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad. En T. Aguado y M. del Olmo (Editoras) *Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas*. (pp 45-66). Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170.
- EADSNE, Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011) *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa. Retos y oportunidades*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- Essomba, M. (Coord.). (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultura*. Barcelona: Graó
- Essomba, M. (2005) *L'atenció a la diversitat a Catalunya. Debat en el sistema educatiu*. Vic: EUMO Editorial.
- Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Graó
- Essomba, M. (2008). *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Evans, C. y Waring, M. (2006). Towards inclusive teacher education: sensitising individuals to how they learn. *Educational Psychology*, 26 (4), 499-518.
- Fernández Enguita, M. (1996). *Escuela y etnicidad. El caso del pueblo gitano*. Madrid: CIDE.
- Fernández Enguita, M. (2005) Algunas cosas que deben cambiar, si no lo han hecho. *Revista Témpora, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna*. 121-137.
- Ferrão, V. (2010) Educación intercultural en América latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36 (2), 333-342.
- Flecha, R. (2004) ¿Por qué Paulo Freire es el principal pedagogo de la actual sociedad de la información? (pp. 171-174). En M. Araujo (Coord.) *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*. Barcelona: Graó.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata

- Fornet-Betancourt, R. (2002). Por una filosofía intercultural desde América Latina. *Cuadernos hispanoamericanos*, 627, 23-28.
- Fornet-Betancourt, R. (2004) *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Madrid: Trotta.
- Fornet-Betancourt, R. (2006) Interculturalidad o barbarie. 11 tesis provisionales para el mejoramiento de las teorías y prácticas de la interculturalidad como alternativa de otra humanidad. *Comunicación*, 4, 27-49.
- Fornet-Betancourt, R. (2011). "El mal común", o de un posible nombre para nuestra época. *Diálogo filosófico*, 81, 405-420
- Freire, P. (1996). *Política y Educación*. Madrid: Siglo XXI
- Freire, P. (1997). *La Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997b). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. (1999). *Cartas a quien pretenda enseñar*. (5° edición). España: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. (5° edición). Mexico: siglo XXI
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. (12° edición) España: Siglo XXI.
- Gallavan, N 2005, 'Helping teachers unpack their 'invisible knapsacks', *Multicultural Education*, vol. 13, pp. 36-40.
- García Canclini, N. (1997), El malestar en los estudios culturales. *Fractal*, 2 (II), 45-60. Recuperado en 12 de abril de 2012, de <http://www.fractal.com.mx/F6cancli.html>
- García, F. Pulido, R. y Montes, A. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13. Recuperado el 10 de noviembre de 2010 de <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a09.htm>
- Garrido, J. (2009). *Creencias sobre el rol de las tecnologías de información y comunicación en la formación inicial de docentes*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Geeregat, O., Vásquez, O. y Fierro, J. (2012). Procesos de formación inicial docente en contextos multiculturales: inclusión y exclusión. *Estudios Pedagógicos*, 38 (1), 345-351.
- Gibson, M. (1984) Approaches to Multicultural Education in the United States: Some Concepts and a Assumption. *Anthropology and Education Quarterly*, 15 (1), 94-119.
- Giménez, C. (2003) Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad
- Gimeno Sacristán, J. (2008) *Comprender y Transformar la enseñanza*. Edición N°. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Guzmán, M., Mardones, R. y Cheuque, D. (2010) Si vas para Chile: consideraciones, contextos, debates y desafíos del sistema educacional chileno ante la interculturalidad desde una



- mirada crítica. *Diversia. Educación y Sociedad* N°3. Noviembre 2010, pp. 113-139. <http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/Revista-Diversia-03.pdf>
- Grant, C. y Gibson, M. (2011). Diversity and teacher education: A historical perspective. En A. Ball, y C. Tyson (Edit.), *Studying Diversity in teacher education* (pp. 19-62). Maryland: AERA.
- Grant, C. y Secada, W. (1990). Preparing Teachers for Diversity. *In Handbook of Research on Teacher Education*, edited by W. R. Houston, 403–422. New York: MacMillan
- Habermas, J. (1988). Conocimiento e interés. Madrid: Taurus
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012) *la cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (1998) *What's worth fighting for out there?* New York, NY: Teachers College Press
- Hernández, R. (2014) La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones pedagógicas*, 23, 2014, pp 187-210
- Herrera, A. y Didriksson, A. (2015). La nueva responsabilidad social y la pertinencia de las universidades (pp 177-198). En E. Aponte (Editor) *Responsabilidad Social de las Universidades: Implicaciones para la América latina y el Caribe*. Puerto Rico: IESALC.
- Hopenhayn, M (2008) La educación intercultural: entre la igualdad y la diferencia. CEPAL. *Pensamiento Iberoamericano*, 4, 49-71
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Imbernón, F. (2000) Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 37-46.
- Imbernón, F. (2004). La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional. (6ª edición). Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2011) Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación en el siglo XXI. *Revista Educação SKEPSIS*, 2, I-XX.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Barcelona: Octaedro.
- Informe Final Proyecto Tuning-América Latina (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Jiménez, F. (2012). Violencia escolar en contextos educativos multiculturales: una aproximación desde los modelos de gestión de la diversidad cultural. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 11 (2), 8-30.
- Jiménez, Y. (2011). Los enunciados de la escuela intercultural en el ámbito de los pueblos indígenas de México. *Desacatos*, 35, 149-162. CIESAS, D.F. México.
- Jordán, J. (1999) *El profesorado ante la educación intercultural*. En Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Graó. Barcelona.

- Jordán, J. (2004). La formación permanente del profesorado en educación intercultural. En J. Jordán, X. Besalú, M. Bartolomé, T. Aguado, C. Moreno y M. Sanz. *La formación del profesorado en educación intercultural* (pp. 11-48) Madrid: MEC/Catarata. Cuadernos de Educación Intercultural.
- Jupp, J. y Sleeter, C. (2016). Interview of Christine Sleeter on Multicultural Education: Past, Present, and Key Future Directions. *National Youth-At-Risk Journal*, 1(2). Recuperado el 15 de agosto de 2016 de <http://dx.doi.org/10.20429/nyarj.2016.010202>
- Kymlicka, W. (1996) *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Ku Mota, M. y Tejada, J. (2015) Detección de necesidades de formación del profesorado de los institutos tecnológicos de Quintana Roo, México, basadas en competencias profesionales. *Educar*, 51 (2), 397-416.
- Latorre, A., Rincón, D. y Arnal, J. (2005) *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Ediciones experiencia.
- Lee, Y. A. (2011). What does teaching for social justice mean to teacher candidates? *The Professional Educator*, 35(2), 1-20.
- Leiva-Olivencia, J. (2014). La interculturalidad en el contexto universitario a través de las voces de estudiantes inmigrantes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 155-166.
- Ley N° 19.253 (1993). Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la corporación nacional de desarrollo indígena.
- Ley N° 20.129 (2006). Establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile.
- Ley N° 20.609 (2012). Establece medidas contra la discriminación.
- Ley N° 20.845 (2015). De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado.
- López, L. (1997) La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 47-98.
- López, L. (2008). Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad. Estudios de caso en Chile. REICE, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 172-190.
- López, N. (coord.) (2012) *Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina*. Buenos Aires: IPE/UNESCO
- López, M. e Hinojosa, E. (2012) Estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. *Educación XX1*. 15.1, 2012, pp. 195-218
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL:University of Chicago Press.
- Maged, S. (2014) Breaking the Silence of Exclusion: Examining the Complexities of Teacher Education for Cultural Diversity. *Educational Research for Policy and Practice*, 13 (3). 181-197.

- Maged, S. (s.f) *The Culturally Diverse Classroom: Challenges for Teacher Education*. Recuperado el 15 de julio de 2015, en [http://hgsconference.curtin.edu.au/local/pdf/Maged\\_Shireen.pdf](http://hgsconference.curtin.edu.au/local/pdf/Maged_Shireen.pdf)
- Marcelo, C. (1994) *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marchesi, A. (2006). El valor de educar a todos en un mundo diverso y desigual. *Revista PRELAC*, (2), 54-69.
- Márquez, A. (2009) *La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.
- McLaren, P. (2004) Una pedagogía de la posibilidad: Reflexiones sobre la política educativa de Paulo Freire. Homenaje póstumo. (pp. 151-166). En M. Araujo (Coord.) *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*. Barcelona: Graó.
- Mas, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 299-318. Recuperado el 15 de julio de 2015, en <http://redaberta.usc.es/redu>
- Mateos, L. (2011). *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz*. Quito: Abya-Yala
- Mato, D. (coord.) (2008) *Diversidad cultural y educación superior en América Latina*. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Mato, D. (coord.) (2012) *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, política y práctica*. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Mauss, M. (2006) *Manual de etnografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Medina, J. (2001). *Proyecto docente*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Milner, R. (2010). What does teacher education have to do with teaching? Implications for diversity studies. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 118-131.
- Milner, R. y Blake, F. (2010) *currículum planning and development: implications for a new generation of the teacher educators*. En CERI (Ed.), *Educating teachers for diversity: Meeting the challenge* (pp. 163-184). París: OECD.
- Morín, E. (2003). Reformemos la reforma de la universidad. (pp 33-36). En E. Roger (Coord.) *Educación, universidad y sociedad en la era planetaria*. España: Universidad de Valladolid.
- Morín, E. (2015). *Enseñar a vivir*. Argentina: Nueva Visión.
- Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Editorial Escuela española.
- Muñoz Sedano, A. (2001). *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. Recuperado el 2 de octubre de 2008, de <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/sedano.pdf>
- Muñoz Sedano, A. (2005) La formación de profesores en educación intercultural. En Asociación de Enseñantes con Gitanos. *Memoria de papel (1980-2005)*, 115-124. Recuperado el 5

de octubre de 2008, de <http://aecgit.pangea.org/memoria/pdf/Antonio%20Munoz.pdf>.

- Murillo, J. (2006). La formación de docentes: una clave para la mejora educativa: modelos innovadores en la formación inicial de docentes. Santiago de Chile: UNESCO.
- Navas, L. y Sánchez, A. (2010) Actitudes de los Estudiantes de Pedagogía de las Regiones del Bío Bío y la Araucanía de Chile hacia la Presencia de Niños Inmigrantes en la Escuela: Análisis Diferenciales. *PSYKHE*, 19 (1), 47-60.
- OECD (2013). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: El Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile 2013*. Recuperado 15 de febrero de 2015, de [http://www.oecd-ilibrary.org/education/revision-de-politicas-nacionales-de-educacion-el-aseguramiento-de-la-calidad-en-la-educacion-superior-en-chile-2013\\_9789264191693-es](http://www.oecd-ilibrary.org/education/revision-de-politicas-nacionales-de-educacion-el-aseguramiento-de-la-calidad-en-la-educacion-superior-en-chile-2013_9789264191693-es)
- OEI, Organización de Estados Iberoamericanos (2010). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Documento final. Disponible en: [www.oei.org.es](http://www.oei.org.es)
- OREALC/UNESCO (2012) *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Osasuna Nevado, C. (2012) En torno a la diversidad cultural: Una revisión crítica. *Revista de Educación*, 358, 38-58.
- Pajares, F. (1993) Preservice teachers' beliefs. A focus for teacher education. *Action in Teacher Education*, 15 (2), 45-54.
- Pajares, F. (1998) *La inmigración en España*. Barcelona: Icaria.
- Parrilla, Á. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. *Aula de Innovación Educativa*, 12(121), 43-48.
- Paz, C. (2014) *Competencias docentes para la atención a la diversidad: Investigación-acción en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras*. Tesis Doctoral. Universidad de Alicante.
- Pecek, Macura-Milovanovic y Vujisic-Živkovic (2014) The cultural responsiveness of teacher candidates towards Roma pupils in Serbia and Slovenia – case studies. *Journal of Education for Teaching*, 40, 359-376.
- Pérez Serrano, G. y Sarrate, M. (2013) Diversidad Cultural y Ciudadanía. Hacia Una Educación Superior Inclusiva. Facultad de Educación. *UNED Educación XX1*, 16 (1). 85-104
- Pérez Tapia, J. (2010) Educar desde la interculturalidad. Exigencias curriculares para el diálogo entre culturas (pp. 149-161). En J. Gimeno (Coord.) *Saberes e incertidumbres del currículum*. España: Morata.
- Pérez Tapias, J. (2002) Educación democrática y ciudadanía intercultural: cambios educativos en época de globalización. III Congreso Nacional de Educación. Córdoba, Ar.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14 (3), 503-523.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

- Perrenoud, P. (2004b). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- Poblete, R. (2006). *Educación Intercultural: Teoría, políticas y práctica. La migración peruana en el Chile de hoy. Nuevos escenarios y desafíos para la integración*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Poblete, R. (2009) Educación Intercultural en la Escuela de Hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana Educación Inclusiva*, 3, 181-200
- Pugach, M. C. y Blanton, L. P. (2009). A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 575-582.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Cardenas, P. (2005) *Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre la formación de profesores en contexto mapuche*. Chile: UCTemuco.
- Quintriqueo, S. (2009) Posibilidades y limitaciones de la educación intercultural en contexto Mapuche. *Revista CUHSO*, 17 (1), 23-35.
- Ryan, J. (1999). Race and ethnicity in multi-ethnic schools: A critical case study. London: Multilingual Matters.
- Ragoonaden, K., Awneet, S. y Baxan, V. (2015) Teaching for Diversity in Teacher Education: Transformative Frameworks. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6 (6). Disponible en: [http://ir.lib.uwo.ca/cjsotl\\_rceca/vol6/iss3/6](http://ir.lib.uwo.ca/cjsotl_rceca/vol6/iss3/6)
- Salas, R. (2007) Problemas y perspectivas de una ética intercultural en el marco de la globalización cultural. *Revista de Filosofía*, 2, 41, 7-29.
- Salazar, J. (2010) Formación Inicial. Modelos teóricos de formación del profesorado. Revisión crítica. En: la formación del profesorado para la atención a la diversidad. Pumares, L. y Hernández, M. (Coords). pp 27-50. Editorial CEP. Madrid.
- Sales, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20(3), 201-217, p. 209.
- Sallán, J. (2012). *La organización y atención a la diversidad en centros de educación secundaria de Iberoamérica*. Santiago de Chile: Red AGE.
- Sandín, M. P. (2003) *Investigación cualitativa en investigación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Santos Guerra, (2013). El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad. (pp. 35-44). En VV.AA. *Diversidad cultural y educación intercultural*. España: Publidisa.
- Schmelkes, S. (2005). *La interculturalidad en la educación básica*. Recuperado el 18 de enero de 2009, de [http://eib.sep.gob.mx/files/interculturalidad\\_educacion\\_basica.pdf](http://eib.sep.gob.mx/files/interculturalidad_educacion_basica.pdf)
- Schmelkes, S. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2). Recuperado el 20 de enero de 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/155/15512151003.pdf>
- Schmelkes, S (2009b) Multiculturalismo, Educación intercultural y universidades. (pp. 23-47) En M. Silva. (Coord.) *Nuestras universidades y la educación intercultural*. Chile: FLACSO

- Schmelkes, S. (2011) Educar en y para la diversidad. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 37(2), 38-51
- Schmelkes, S. (2012) La formación profesional de docentes indígenas: el caso de México. Ponencia presentada en el Seminario Internacional del IPE-UNESCO Buenos Aires. Buenos Aires, 10 y 11 de octubre de 2012. Panel: Las políticas de formación docente. Avances y desafíos pendientes.
- Schmidt-Welle, F. (2006) Todo lo sólido se desvanece en...la cultura. Interculturalidad, transculturación, heterogeneidad y ciudadanía cultural. En: Potthast, B. *Ciudadanía vivida, (in) seguridades e interculturalidad*. Argentina: Nueva sociedad. 29-43.
- Severiens, S. (2014) Developing school capacity for diversity. *Sirius network policy brief series. ISSUE N°3*. Recuperado el 5 de julio de 2016 de, [http://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2014/11/Policy-Brief-3\\_School-Capacity.pdf](http://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2014/11/Policy-Brief-3_School-Capacity.pdf)
- Sleeter, C. (2001) Preparing Teachers for Culturally Diverse Schools. Research and the Overwhelming Presence of Whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52 (2) 94-106
- Sleeter, C., Torres, M. y Laughlin, P. (2004) Scaffolding conscientization through inquiry in teacher education. *Teacher Education Quarterly* 31(1), 81-96.
- Sleeter, C. (2010) Culturally responsive pedagogy: A reflection. *Journal of Praxis in Multicultural Education* 5(1), 116-119.
- Sleeter, C. (2014) Toward teacher education research that informs policy. *Educational Researcher* 43(3), 146-153.
- Shön, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona. Paidós/MEC
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio La normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 17 (41), 11-22.
- Skliar, C. (2010) Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22 (56), 101-111.
- Strauss, A y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Tardif, M. (2008) Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3. Recuperado el 17 de julio de 2015, de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART2.pdf>
- Tardif, M. (2013) Oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuros. (pp 19-44) En M. Poggi (coord.) *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires: IPE.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J. (2013) *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín.

- Tello, C. (2012) Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. *Práxis Educativa*, 7 (1), 53-68. Recuperado el 25 de septiembre de 2015, de <http://177.101.17.124/index.php/praxiseducativa/article/view/3376/2808>
- Tomas, M; Castro, D. y Feixas, M. (2012). Tensiones entre las funciones docente e investigadora del profesorado en la universidad. *Revista de docencia universitaria. REDU*, 10 (1), 343-367.
- Torres, R. (2008). Si hubiese conciencia de todo lo que se juega en los primeros años de vida, los niños pequeños serían los mimados de la sociedad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47 (3), 2-11.
- Torres, J. (2009). *Dilemas y necesidades de formación del profesorado en el marco de una escuela comprensiva que atiende a la diversidad*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Tubino, F. (2001) Interculturalizando el multiculturalismo. En *Interculturael. Balance y perspectivas: Encuentro internacional sobre interculturalidad*. Barcelona: Fundación CIDOB.
- UNESCO (2012). Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO.
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Santiago de Chile: PREAL.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de Docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro
- Vaillant, D. (2006). *Sos profesión docente: al rescate del currículum escolar*. Suiza: UNESCO.
- Vaillant, D. (2011) Preparing teachers for inclusive education in Latin America. *Prospects*, 41(3), 385-398.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015) *El ABD y D de la formación docente*. Madrid: Narcea
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. España: Idea Books.
- Volpato, T. (2012) Para una teorización del concepto de multiculturalismo latinoamericano. *Visioni Latino Americane* è la rivista del Centro Studi per l'America Latina, Numero 7, Luglio 2012, 7-29.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75-96.
- Williamson, G. (2004) *¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural?* Cuadernos Interculturales, vol 2, nº 003. Universidad de Valparaíso. Viña del Mar, Chile. pp. 23-34
- Williamson, G. (2009) Educación Superior...¿e interculturalidad? En Silva, M. (coord.) *Nuestras universidades y la educación intercultural*.189-205. Chile: FLACSO
- Wubbels, Th. (1992). Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, vol. 8 (2), p. 137-149.

- Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81.
- Zapata, R. (2011) Formación del futuro profesorado en diversidad cultural: Estudio de un caso en el contexto universitario chileno. *Revista Digital Akadèmeia*, Vol. 2, N° 2, Diciembre. Ucinf.
- Zapata, R. (2014). Diversidad cultural en la formación del futuro profesorado en América Latina. Necesidades y perspectivas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 219-234
- Zeichner, K. (1985) Dialéctica de la socialización del profesor. *Revista educación*, 277, 95-123.
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.



## ANEXOS

---

**Anexo N°1:** formulario de consentimiento informado**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Yo: \_\_\_\_\_

He sido invitado/a por la investigadora: **Sra. Rosa Zapata Pérez**, a participar en el estudio denominado: *“Formación Inicial Docente universitaria en diversidad cultural. Perspectivas de la región de la Araucanía en Chile”*.

En un proyecto de investigación científica que cuenta con el apoyo de esta Universidad, en Chile. Además, se encuentra en el marco del trabajo de Tesis Doctoral que la investigadora realiza en la Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Entiendo que en este estudio se necesita: Caracterizar las condiciones que favorecen o dificultan la formación inicial del profesorado de enseñanza obligatoria en la atención de la diversidad cultural.

La información que proporcionaré es anónima, estrictamente confidencial y se usará sólo para propósitos científicos.

Al participar en este estudio, yo estoy en pleno conocimiento de los objetivos de la investigación. Estoy de acuerdo en que la información recolectada se utilice para fines académicos. Entiendo que la información registrada será **confidencial** y solo será conocida por el investigador.

Asimismo, sé que **puedo negarme a participar o retirarme en cualquier etapa** de la investigación, sin expresión de causa.

Sí, acepto voluntariamente participar en este estudio.

Firma: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

## Anexo N°2: Guion de entrevista

## GUIÓN DE ENTREVISTA

Actor:

Carrera:

Fecha:

Código:

**SALUDO:** Buenos días, quiero agradecerle/es el tiempo que me ha/han brindado para realizar esta entrevista/grupo focal. Esta será absolutamente confidencial y no durará más de una hora. Si es que no se opone/n, la grabaré para no perder los datos que me otorgue, que serán muy relevantes para la investigación que me encuentro realizando.

Desde ya, muchas gracias.

**DATOS DEL ENTREVISTADO/A:** Para comenzar, quisiera conocer sobre ud/es. en cuanto a...

Cargo que ocupa en la institución

Años en cargo o en la institución

Disciplina en que se desempeña

Áreas de Formación

**Desarrollo de la entrevista:** cambiando de tema, me gustaría conocer su perspectiva acerca de...

### 1. Educar en sociedades culturalmente diversas

¿Cómo es el contexto chileno, y en particular de la región de la Araucanía, en cuanto a su diversidad cultural y cómo se manifiesta en el ámbito educativo?

Caracterización en la región.	Valoración de la presencia de diversidad cultural	Modelo de atención a la diversidad cultural
Concepción de diversidad cultural e identidad	Tipos de prejuicios o estereotipos presentes	Tipo de respuestas (políticas) que se han ofrecido.
	Valoración de la política	Propuesta de mejora según modelo propuesto

¿Cómo es el proceso de escolarización -sus dificultades/problemas, oportunidades/desafíos- en torno a la diversidad cultural en la región y las implicancias que tiene para cada uno de los agentes involucrados? (escuelas, liceos):

Concepción de educar en contexto de diversidad cultural.	Valoración de la presencia de diversidad cultural en las escuelas y liceos	Rol que debe cumplir el sistema educativo
Características Proceso de escolarización	Valoración del proceso de escolarización, similitudes y diferencias con los "otros" alumnos.	Condiciones que favorecen tratar la diversidad cultural en la escuela
Tipos de prejuicios o estereotipos presentes en la escuela.	Concentración de alumnos.	Condiciones que favorecen tratar la diversidad cultural en la escuela
Abordaje del tema en los establecimientos educativos	Valoración de la política	Oportunidades/desafíos que presenta para el profesorado
Tipos de dificultades/problemas que tiene el profesorado		

## 2. FID universitaria ante esta realidad culturalmente diversa

Me gustaría conocer su opinión acerca de... ¿Cómo la FID debiera responder a esa realidad?

Concepción de Formación inicial del profesorado	condiciones que favorecen la formación	Modelo gestionar la diversidad cultural en el aula
Concepción del rol del profesor	condiciones que obstaculizan la formación	aspectos debe apuntar la Formación inicial del profesorado
Estrategias para la modificación... representaciones hacia la diversidad cultural	si la FID está considerando las necesidades manifiestas	Enseñanza de estrategias en esta área para que el futuro profesor las utilice en su aula

Desde la perspectiva que ud. Manifiesta ¿cómo se está abordando la FID en Chile y en la región respecto de la diversidad cultural?

Aspectos Curriculares: Fines Contenidos Métodos y recursos Características de los estudiantes Características de los profesores	Cómo son en relación a la diversidad cultural (características y representaciones, actitudes)	Qué conocimientos, habilidades actitudes para formar en... Actividades Estrategias
--	---	--

## 3. Experiencia de FID en torno a la diversidad cultural.

Quisiera conocer su experiencia acerca de... ¿cómo se está abordando la formación respecto de la diversidad cultural?

Aspectos Curriculares: Fines Contenidos Métodos y recursos Características de los estudiantes Características de los profesores	Cómo son en relación a la diversidad cultural (características y representaciones, actitudes) Cómo aplican las estrategias didácticas	Qué conocimientos, habilidades actitudes para formar en... Actividades Estrategias Cómo ve a los directivos, docentes y estudiantes
--	--	--

## 4. Finalmente, ¿hay algo que usted quisiera agregar?

Muchísimas gracias por su colaboración

**Anexo N°3:** lista de códigos, frecuencia y descripción

CÓDIGOS	F	DESCRIPCIÓN
<b>CARACTERÍSTICAS DEL DOCENTE EN CONTEXTO DE DC</b>		
Profesor debe. indagar/conocer	10	En un contexto de DC el profesor debe indagar para conocer a sus estudiantes, sus familias, las comunidades en que está inserta a escuela o la institución educativa. Esto está relacionado también con la <b>reflexión</b> y <b>FID. clave. conocimiento del otro. información.</b>
Profesor debe. mediar currículum	19	En un contexto de DC el profesor debe saber mediar entre el contexto y el diseño de aula. "contextualizar". Esto se relaciona con la anterior y con <b>E.T. planificar/contextualizar contenidos y E.T. planificar/diversos contextos.</b> También se vincula con <b>FID. Modelo/técnico instrumental</b>
Profesor debe. persona/valores	21	En un contexto de DC las características personales de un profesor son la prioridad: ponerse en el lugar del otro. Respetar. Capacidad de escucha. Ser democráticas. Apertura. Las competencias blandas, como empatía, reconocer al otro, etc. Esto se relaciona con <b>FID. clave. cambio en representaciones.</b> Sin embargo, para algunos (en los modelos centrados en la disciplina) estas son competencias más accesorias en la formación.
Profesor debe. indagar/reflexionar	13	En un contexto de DC el profesor debe indagar para reflexionar. La reflexión como elemento fundamental en la actitud docente. Más allá del diagnóstico. Más allá de centrarse en el conocimiento, sirve para transformar distintas dimensiones de la práctica.
<b>CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA EDUCATIVO EN GENERAL</b>		
sist.edu. complejo contradictorio	16	El sistema educativo es complejo y contradictorio porque: <ul style="list-style-type: none"> <li>- puede avanzar la norma, pero no va a la par con la sociedad.</li> <li>- puede querer formar integralmente, pero luego evalúa conceptos y desde una lógica tecnocrática. (<b>evaluaciones estándar</b>)</li> <li>- respeto a la diversidad, pero hay selección universitaria</li> <li>- la norma reconoce diversidad cultural, pero establece un único currículum nacional (<b>currículum monocultural</b>)</li> <li>- el sistema te obliga a la igualdad como norma, pero genera homogeneidad, inequidad y anormalidad</li> <li>- el sistema propone la interculturalidad para algunos. <b>indígenas/mapuche.</b></li> <li>- "el cambio no pasa por recursos". es pensar otra educación.</li> </ul>
sist.edu. currículum monocultural	14	El sistema educativo y la monoculturalización del currículum. Permite soluciones como: la contextualización de la enseñanza, recoger conocimientos previos, etc. ( <b>énfasis dimensión cognitiva</b> ) Por un lado, la política educativa además de monocultural es centralista, descuida muchos aspectos locales. Por otro lado, <b>las demandas FID</b> y las <b>evaluaciones estandarizadas</b> influyen en responder a lo que "el ministerio pide". ( <b>énfasis disciplina</b> )
sist.edu. evaluaciones estándar	13	Vinculado con <b>sist.edu.complejo contradictorio</b> y a <b>contexto.uni. demandas FID.</b> Haciendo constante referencia a lo que se mide en el SIMCE, la PSU e INICIA "
sist.edu. homogeneizante. todos iguales	19	El sistema es homogeneizante es una idea generalizada, en todos sus niveles educativos. Desde el currículum prescrito nacional, se homogeniza la formación. Se considera a todos de la misma manera y, "ojala" nadie se escape de la norma. Se usa el concepto igualdad como descriptivo, que los hace similares, pero no como ideal político social. Se incluye percepciones de cómo deben sentirse los niños frente a esto, cuando son considerados diferentes: sufre, se produce un quiebre, los niños lo recienten. Está vinculado con la AUTOESTIMA. Proceso de escolarización. Sin embargo, <b>los F de F no conocen</b> estudios o informes que señalen cómo viven los procesos de escolarización niños y niñas de diversas culturas, esto está muy vinculado con el <b>desconocimiento del tema.</b> "tendencia a homogeneizar"
sist.edu. inequidad	8	La inequidad es un tema que surge del subtexto en alguna entrevista. Temas como la injusticia o la desigualdad no aparecieron.
sist.edu. lo políticamente correcto y la	12	" <b>lo políticamente correcto...</b> " describe la distancia entre las política y la realidad social. Lo propositivo y la acción concreta. Esta característica <b>se observa a todo nivel</b> (social, escolar, etc). Distancia entre lo

realidad		declarativo y la acción.
sist.edu. Mapuche/etiquetas	11	Llamo etiquetas a los distintos prejuicios o estereotipos que se vislumbran directamente hacia el Mapuche.
sist.edu. Mapuche/pobre	9	Distingo del anterior, porque esto se declara como características culturales distintas, que asumen una particularidad social cuando se unen.
sist.edu. no considera "contexto" del sujeto	8	El currículum monocultural, que no aborda la DC, conlleva que los profesores no intencionen pedagógicamente la DC en su planificación. Cognición en el contexto. ¿Qué es contextualizar para los F de F? NOTA: una cosa es contexto que rodea al sujeto (énfasis técnico) y otra es la relación y cognición que genera el contexto en el sujeto.
sist.edu. profesores. desconocen a sus estudiantes	8	Declaran que los profesores no conocen en general a sus estudiantes. se opera principalmente bajo estereotipos o estigmatización de grupos.
sist.edu. profesores. modelo en la formación.	14	A todo nivel. Esto dice relación con la persona. Sin embargo, el modelo técnico recoge también esta visión de la formación docente .
sist.edu. profesores. no distinguen DC	11	A todo nivel. Esto se relaciona con <b>DC invisibilizada o negada</b> . Concepción monocultural-asimilacionista.
sist.edu. profesores. tendencia a homogenización	10	No existe una "explicación" para comprender por qué se produce esa "tendencia a la homogeneización".
sist.edu. segregación socioeconómica	15	A todo nivel. El sistema educativo es segregado según "clase social" o "condición socioeconómica", esto genera una "cultura" en las instituciones educativas: en el jardín niños igual realidad sociocultural/pobres; en las escuelas privadas igual realidad sociocultural/clase media alta; universidad igual realidad sociocultural/pobres Determinan la existencia de esas realidades en la formación "no es lo mismo el privado a un colegio rural"
<b>CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA ESCOLAR (PARVULARIO-BÁSICA- MEDIA)</b>		
contexto.escolar. "tipo de niño" conflictivo.	14	La expresión "tipos de niños" hace alusión a niños "diferentes" que frecuentemente se asocian a conflicto en el aula o interrumpen. En este caso, la diferencia se nota más que en otros. Es lo que más preocupa "no me importa su cultura, mientras no moleste". El problema es, en este caso, el niño conflictivo. Aunque la DC pasaría a ser un problema si éste se asocia con conflicto en el aula o en el contexto educativo. Ejemplo: los mapuches son problema en la escuela cuando tienen problema de conducta; en la U cuando hay movilizaciones asociadas al "conflicto Mapuche". Se incluye aquí a los "niños cacho" o problema, es decir, que son catalogados como Hiperactivos.
contexto.escolar. centrada en D cognitiva	11	A propósito del anterior, se reconoce que el énfasis está en la D cognitiva.
contexto.escolar. D sexual problema	2	Poca presencia, aunque se considera desde el problema de la diferencia.
contexto.escolar. DC problema "cacho"	5	El problema o "cacho" se entiende desde el no saber qué hacer en estos casos. Se relaciona con el "tipo de niño", señalado antes
contexto.escolar. DC. déficit	13	Los niños mapuche, rurales o pobres (entendido como cultura) tienen problemas asociados al aprendizaje o no tienen capital cultural.
contexto.escolar. DC. escolarización. "para los niños es norma"	6	Los docentes reconocen que en párvulo no es un problema entre los niños la DC, "son los adultos los que contaminan".
contexto.escolar. DC. escolarización. afectar autoestima	6	Si se valora o no la DC del niño afecta en su autoestima y en motivación para el aprendizaje. Pero hay desconocimiento cómo viven este proceso los estudiantes en la escuela. "suponen" lo que les debe ocurrir.
contexto.escolar. DC. escolarización. motivación	4	Identifican que la DC puede favorecer la motivación al aprendizaje. (Siempre desde el desconocimiento del tema) se vincula con el anterior.

contexto.escolar. DC. folclor	12	Celebraciones, actividades extraprogramáticas. Relacionadas con la cultura mapuche.
contexto.escolar. DC. negada o invisibilizada	21	Se relaciona con la homogenización, con el desconocimiento de los estudiantes. Si hay estudiantes mapuche, no se considera, el sistema tiene otras prioridades (evaluaciones estándar) etc.
contexto.escolar. DC. no se aborda	8	"no es tema"
contexto.escolar. DC. relación asimétrica/ Mapuche	12	Esto ha sido una realidad histórica, pero se actúa bajo este supuesto. Ejemplo: dan por hecho que todos los padres de niños mapuches vivieron el dolor de no hablar su lengua en la escuela (especie de estigma) y además, al ser Mapuche, todos tienen que hablar mapudungun, etc. (escencialismo) Obviamente que es importante considerar a la familia y eso lo deben aprender todos los futuros docentes, más como una nueva forma de concebir el currículum y la enseñanza.
contexto.escolar. discrimina rural/Mapuche/ pobre	15	No es lo mismo enseñar en contexto: de ciudad, de ruralidad o mapuche. Las disposiciones de los docentes cambian., según sea uno u otro.
contexto.escolar. lo políticamente correcto y la realidad	11	No solo se ve en el discurso contradictorio, también en la acción contradictoria, si la política educativa dice diversidad, por qué permite formar a todos iguales, la influencia de las evaluaciones estandarizadas potencia los modelos academicistas de enseñanza.
contexto.escolar. modelo de enseñanza	16	Sobre lo anterior: - educación de mercado, centrada en los resultados y olvida el ser humano. - modelo academicista de enseñanza, desconocen a sus estudiantes. - reproduce el currículum prescrito, el profesor es técnico. - modelo conductista de enseñanza, énfasis en contenidos y resultados. - énfasis en el rendimiento académico. - modelo disciplinar, estándar, centrado en la técnica (la ficha) y resultado.
contexto.escolar. profesor. actitud/edad	9	Explica que las actitudes de los profesores (desconocen la DC, discriminan, etc.) se deben a la edad (generalmente mayores)
contexto.escolar. profesor. actitud/formación recibida	15	Lo anterior también influye en este tema. Explican que: - la formación antes era distinta, no enfatizaba en DC. - fueron formados desde un paradigma distinto (reproductivo o academicista o tradicional). Esto también se relaciona con la <b>formación recibida por los F de F.</b> - "la ficha" "la guía" es más fácil o "no saben hacer otra cosa" (modelo técnico)."
contexto.escolar. profesor. actitud/tiempo	9	Los profesores no tienen tiempo para adecuar planificaciones, etc. El sistema demanda y exige resultados.
contexto.escolar. profesor. desconoce a sus alumnos	8	Esto es específicamente en la escuela y responde al modelo educativo.
contexto.escolar. profesor. es el problema	13	Este se vincula con el <b>deber ser</b> del profesor: "nadie da lo que no tiene"; falta de compromiso, no se perfecciona o no comparte sus conocimientos; falta autocrítica. "siempre el niño es el problema"; lo homogéneo es más cómodo, para planificar; "el tiempo de trabajo de un profesor en Chile"
contexto.escolar. profesor. falta formación	13	Perciben que a los profesores les falta formación. - No le gusta perfeccionarse, pero necesita hacerlo. - Cuando reconocen la DC su preocupación es técnica, centrada en ¿cómo se hace?, ya que no sería por falta de voluntad. - distinguen distintos conocimientos necesarios: flexibilidad, sensibilidad, conocer contexto, etc. (señalados también como competencias docentes) - también, distinguen que "la práctica hace al maestro", que "uno lo va aprendiendo en el camino" (esto sería que no necesita formación, modelo master)
contexto.escolar. programas diferenciados	10	Relación directa: las escuelas interculturales/rural/mapuche Se plantean distintas posiciones, unas más críticas que otras.
contexto.escolar. segregación socioeconómica	11	Diagnostican que: "segrega por clases sociales, pobre/rico particular/municipal"

CARACTERÍSTICAS CONTEXTO SOCIAL		
contexto.social. DC homogénea/ invisibilizada	13	Distintos ejemplos de cómo se producen la homogenización o invisibilización de la diversidad cultural. También refleja la noción que existe de DC. Principalmente esencialista
contexto.social. DC Mapuche no mapuche	11	Concepción binaria de la realidad, esencialista. Además, se identifican prejuicios y estereotipos
contexto.social. DC Mapuche, indígena o étnica	11	Categoría que más destaca socialmente en Chile en relación con DC: Mapuche, indígena o étnica
contexto.social. DC Mapuche/ "problema mapuche"	10	El "problema mapuche" visualiza la diferencia desde el "conflicto", muy presente en los medios de comunicación
contexto.social. DC Mapuche/pobre	13	Existe una relación directa. Las cifras lo indican. El problema no es el mapuche, si no que sea pobre.
contexto.social. DC Mapuche/relación asimétrica	13	Unos declaran la existencia de una lógica de poder existente. Otros señalan que "a ellos no les importa su cultura". Interesante visión dialógica "No que hemos exigido más, sino que le hemos exigido todo." de "falta conocimiento y comprensión".
contexto.social. DC miedo diferencia	8	"se naturaliza." Así somos. La necesidad de que existan leyes (antidiscriminación) para respetarnos también lo devela.
contexto.social. DC miedo ideas distintas	7	Vinculado al anterior. Se representa en distintos escenarios, sociales y educativos.
contexto.social. DC multicultural/ inmigrante/ colono	6	Caracteriza la sociedad chilena en relación con los indígenas, pero sobre todo con los colonos y los nuevos inmigrantes.
contexto.social. DC socioeconómica/ pobres	10	Incluye, en la definición, como cultura: el estrato social, clase social, económica, principalmente pobreza. En un país tan desigual, segregado, somos individualistas
contexto.social. DC tema emergente	15	Antes no se hablaba de este tema. Aunque ahora puede ser un tema de moda. El tema es complejo por varias razones, desde que se puede asumir solo discursivamente, desde la folclorización o desde el estereotipo de "ser diverso". También, la emergencia de la DC se debe a la reivindicación de derechos, en que cada grupo (se entiende desde una posición de negación del otro) tiende al etnocentrismo (desde la autosuficiencia). Sin embargo, esta posición se ha relevado como necesaria y ha sido beneficiosa para develar las diversidades existentes.
contexto.social. DC tránsito a la aceptación	9	Nexo entre que un <b>tema emergente</b> , a lo <b>políticamente correcto</b> ...
contexto.social. DC. lo políticamente correcto y la realidad	9	Describe la distancia entre la política y la realidad social. Lo propositivo y la acción concreta. Un problema entre la disposición y la acción con el otro. También se manifiesta mucho en el texto que, aunque se dice que es importante, se valora la DC, luego los mismos docentes reproducen los estereotipos y prejuicios sobre sus estudiantes o el modelo de formación etc. es contradictorio en casi todos los casos. Aunque es coherente con su propia percepción respecto de los profesores en la escuela.
contexto.social. DC. tema de moda	7	Está de moda.
CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO UNIVERSITARIO		
contexto.uni. "lo políticamente correcto y la realidad"	10	Describe la distancia entre las políticas y la realidad social. Lo propositivo y la acción concreta. Un problema entre la disposición y la acción con el otro. En este caso también se vincula con " <b>vivir la DC en el aula universitaria</b> " y, sobre todo, con las <b>características del sistema en general</b> .
contexto.uni. "los interculturales"	12	Los <i>otros</i> : subyace en el discurso ideas, como: los de allá (intercultural) y los de acá (nosotros, los demás). Esto también se produce a la inversa. Se vincula con " <b>temor a las ideas distintas</b> ", " <b>cada uno en su isla</b> ", " <b>investigación en/formación en</b> "



contexto.uni. académicos/falta tiempo	20	"para conversar sobre esto", "para conocer lo que se hace en torno a esto". Frecuentemente se señala que "no es falta de voluntad", falta tiempo. (excusa o realidad) "parezco profe de liceo". Tiene cierto vínculo con los <b>roles que cumplen los académicos</b> en la universidad. También se señala que <b>"el que quiere puede"</b> .
contexto.uni. académicos/rol	15	Investigación, docencia y gestión. Vinculado con tiempo que demanda las distintas actividades. (Tiempo explicación o excusa). Inestabilidad laboral en lo docentes jóvenes. Competitividad del medio. Rol, tiempo y resistencia al cambio. "entre el discurso y la práctica" ¿es resistencia al cambio o no existe oportunidad de cambio real?"
contexto.uni. autonomía universitaria	13	Decisiones de la universidad en la formación. Son distintas acciones que ponen en juego la autonomía, en relación con las diferentes demandas a la formación universitaria y afectan a los contenidos "transversales". La dependencia, o control, de los recursos que provienen del Estado. Convenios de desempeño. Armonización curricular. Estándares de desempeño. Carrera docente. Financiamiento de universidades.
contexto.uni. demandas a la U	16	Contexto global de las universidades, que afectan también a la formación docente: cambios en políticas, reformas, etc. las acreditaciones de carreras. "los perfiles". En este caso, no se da tiempo para que las cosas decaigan. "todo es para ayer", "en educación estamos jugando el juego de la reacción".
contexto.uni. demandas FID	20	Demandas específicas a la FID (hay demandas que son directas estándares de formación, INICIA y otras indirectas como el currículum nacional, LGE, etc.), que dificultan la formación en DC o la deja relegada, por lo que las decisiones que se toman apuntan a no tenerla en cuenta. Recordando que las exigencias se basan en un modelo academicista. "en educación estamos jugando el juego de la reacción", pero a pesar de las demandas, está la "autonomía universitaria", para incluir otros contenidos y experiencias a la FID en DC.
contexto.uni. falta articulación FID/ investigación en...	13	En la universidad hay grupos de investigación, hay docentes que investigan pero esto no se transfiere a los procesos de formación, sólo cuando ellos hacen algunas clases o en algunos cursos a los que asisten los docentes.
contexto.uni. medidas para abordar D.	10	Se relaciona con acciones de distinto tipo, curriculares o programas que son reconocidos por los docentes y que dan un paso hacia avanzar a la atención de la DC en la U, entre ellas, inclusión competencia genérica. La existencia de ellas, para los docentes, no siempre implica saber alcance que tienen en los estudiantes. "una cosa es lo declarativo y otra es la realidad" (permanentemente se manifiesta desconfianza, pero se desconocen datos reales de los alcances que tienen las medidas) Para los estudiantes, muchas de estas acciones son valoradas como experiencias de vida. "vivir la diversidad en la universidad".
contexto.uni. miedo diferencias/ ideas distintas	6	Se expresa que ocurre socialmente, pero en la universidad también está asociado a la necesidad de <b>compartir esas ideas</b>
contexto.uni. resistencia cambio	5	Se vincula con los docentes: entre el discurso y la práctica, también, con lo políticamente correcto. Miedo a las diferencias/ideas."
<b>ESTRATEGIAS PARA FORMAR EN DIVERSIDAD CULTURAL EXPERIENCIAS Y PROPUESTAS</b>		
E. curríc. contenido específico/ en cursos D	13	Se incluyen contenidos sobre D en general, e incluyen la DC en ellos. Cursos como TP o seminario de especialidad. En los TP se trabaja la identidad personal pero no la interculturalidad o la DC. Estos cursos están más vinculados al quién soy en relación a lo que seré como profesor. Hay reflexiones que se vinculan mucho con la " <b>voluntad</b> " es decir, el TP puede que no diga explícitamente que forma en DC pero el profesor lo puede intencionar en el diseño de aula. ¿Para qué sirve tanto conocer el contexto, el diagnóstico si en ella no se incluye DC y tampoco se tomarían en cuenta luego en el diseño? Puede tener relación con el "activismo" de los docentes.
E. curríc. contenido específico/ mención intercultural	14	Tener una especialidad se considera una oportunidad: hacer explícita la formación en no como contenido transversal. La debilidad estuvo en que sólo un grupo se pudo formar en el área, por lo tanto, es necesario que todos se formen en ello.
E. curríc. contenido	7	Trata de que distintos cursos aborden contenidos que se vinculen. Tener surge como una propuesta tener ejes en común.

específico/p. articulado en varios cursos		A diferencia del transversal, propone que cada curso en su dimensión aporte a un tema común. No necesariamente todos los cursos.
E. curríc. contenido específico/p. curso de DC	13	Esto es una propuesta, es decir, creen que debiera existir un curso de DC. No se hace mención a que todas las carreras de pedagogía debieran de incluirlo.
E. curríc. contenido específico/p. en didácticas DC	10	Es una propuesta: debe ser un contenido que se aborde en las disciplinas, porque suelen abordarse más en los cursos o asignaturas generales como TP.
E. curríc. contenido específico/p. lengua/ mapudungun	9	La enseñanza de la lengua a los futuros profesores así como a los F de F. se reconoce el desconocimiento de ella.
E. curríc. contenido específico/p. transversal DC	13	La transversalidad viene a ser una propuesta en tanto "tema" u "objeto de estudio" al interior de los cursos. Es diferente a la transversalidad como componente valórico, como en las competencias genéricas. Buscar de una u otra forma hacerlo más explícito en el currículum. Ahora bien, hay que considerar que en la realidad los docentes no saben si están abordando directamente la D o la DC en sus contenidos (creen que circunstancialmente abordan la temática)
E. curríc. curso/integrar carreras	17	Esto ocurre principalmente Plan Común, lo que ha sido valorado como buena experiencia para que los estudiantes compartan con sus iguales de otras carreras. Les ha permitido observar a los estudiantes y conocer que se manifiestan de diferentes formas. Aunque se observa la diferencia entre las distintas carrera, sus comentarios permeados por ciertos estereotipos.
E. investigar/ diagnosticar/ para planificar	9	Dice relación con <b>contextualizar</b> la enseñanza. Se vincula a " <b>mediador del currículum</b> ", así como las técnicas asociadas a la <b>planificación</b> . El foco está más en lo cognitivo, en el sujeto que aprende.
E. investigar/ indagar/ para la reflexión	14	Dice relación con desarrollar estas capacidades, habilidades, competencias que les permite <b>conocer el contexto</b> , así como <b>reflexionar sobre su práctica</b> . Se vincula con " <b>leer la realidad</b> ", con " <b>indagar para conocer</b> " y la <b>reflexión</b> ."
E. reflexión sobre práctica ajena/casos	12	"ejemplo de estrategias de reflexión grupal, como biografía, historias de vida"
E. reflexión sobre práctica propia	12	"análisis de la realidad, diseñar, reflexionar mejorar....etc."
E. T. actividades	14	Actividades: conocer experiencias nacionales o internacionales sobre el tema; mezclar grupos, de estudiantes en un mismo curso o con otros cursos (como en el caso del plan común, que es más amplio), dinámicas para que se conozcan entre ellos. Trabajo en equipo, para el diálogo y la participación. Interesante que algunas actividades o estrategias se ven como un potencial en este ámbito de la DC, en el momento de la entrevista y reflexionando sobre ella. "no fue su intención".
E. T. planificar/ contextualizar contenidos	10	Le atribuyen mucha importancia a estas estrategias en la formación, adaptar los contenidos al contexto.
E. T. planificar/ diversos contextos	16	Aprender a adaptar planificación al contexto sociocultural de los estudiantes. con sus variantes, representa la importancia del contexto en la enseñanza
E. T. portafolio. proceso/producto	9	Distintas técnicas para la reflexión sobre la práctica propia.
E. T. reflexión personal/PDP/ biografías	13	Distintas técnicas para la reflexión personal-profesional PDP: plan de desarrollo personal
<b>CARACTERÍSTICAS FORMACIÓN DE DOCENTES ACTITUDES Y CONCEPCIONES</b>		
"la universidad no les puede enseñar todo"	12	Implícitamente se señala la responsabilidad de conocer el contexto, a quienes se enseña, y qué se enseña como aspectos que debe abordar la FID. Formar en la autonomía al estudiante que será profesor. También tiene una relación con los modelos de formación, porque esta idea, "no puede enseñar todo", es una concepción generalista de la formación, aunque a la vez muy técnica y de

		reproducción social.
F de F. actor clave	11	F de F son los formadores de formadores. Incluso para los mismos docentes, el rol de ellos es clave en la FID. Está muy asociado a que el profesor es modelo en la práctica.
F de F. actor clave. actitud hacia estudiantes	17	Las actitudes de los F de F y las consecuencias que estas traen en la formación. Perciben que la formación hace daño a las personas en todo nivel. (se vincula con que no conocen a sus estudiantes y con el perfil de los profes de primero) El contexto universitario competitivo, hace que el F de F asuma actitudes... que lo validen sobre todo si es joven. En este contexto ser profesor U reflexivo es muy importante. Es decir, la reflexión sobre la práctica debe ser de todo docente. Se atribuye también un problema de incoherencia entre la actitud del F de F y su práctica en temas de diversidad. (Entre el discurso y la práctica). En esto se relaciona con que el docente debe ser un modelo (así como en todo el contexto educativo) en cualquiera de los niveles educativos. Se ve como potencial que existan buenas personas como profesores, aunque no se trabaja específicamente la DC permitiría que, al ser incluida, hubiera condiciones para ello.
F de F. actor clave. primeros años de FID	9	Específicamente en los primeros años de formación el F de F debe tener unas características que permita modificar actitudes y representaciones en los estudiantes.
F de F. atender DC. "entre el discurso y la práctica"	18	Aquí hay una visión que desde lo declarado está, pero no se sabe su alcance, tampoco se sabe si los profesores lo hacen...a veces hay contradicción entre el valor que declaran los F de F a la diversidad y cuánto hay de eso en la FID. Se señala la preocupación de la actitud de los F de F hacia los estudiantes. "ayudar a otros a que sean lo que tú no eres"
F de F. cada cual en su isla/carrera	20	De forma explícita o implícita surge esto. Yo puedo hablar de mi carrera...estamos súper aislados... "cada cual en su isla" ¿Por qué? demandas, exigencias, intereses, desconocimiento, voluntades o intereses, etc. Se relaciona luego con la necesidad de compartir experiencias, conocimientos, con articular: la investigación, contenidos, etc. Para los estudiantes esto se continúa reproduciendo en sus carreras.
RELACIÓN NOCIÓN DE DIVERSIDAD CULTURAL		
"no sólo la etnia"	24	Cuando hacen específica alusión a "no sólo..." o "además de", "no solo mapuche", pero también reconociendo que es una categoría de DC entre otras. Es una especie de racismo solapado. Un profesor reconoce que existe esta "xenofobia" hacia la gente mapuche de parte de los profesores. también se infiere en "lo políticamente correcto"
clases sociales/pobre/rico	14	Se alude a las diferencias culturales según clase social o económica. La actitud hacia los de una clase social o económica distinta.
diferencia ideológica/ideas	10	Lógicas de poder subyacentes. se vincula con las ideas distintas
distintas manifestaciones	22	La diversidad cultural es "todo". Subyace a esto, en algunos casos, la peligrosa idea de "todos diferentes...todos iguales". (negarla o invisibilizarla) En otros casos, otras posiciones reconocen la manifestación en la intersección, es decir: mapuche/mujer/rural, etc. Además de considerarla como el resultado de lo humano, la persona. Es una realidad que tensiona las distintas manifestaciones cuando reconocemos la diversidad.
gitanos	4	Son nombrados circunstancialmente. Son los más grandes ausentes!
grupo de origen/mapuche/etnia/indígena	13	"grupo de origen" concepciones más esencialistas, aunque no siempre determinantes. Existe la idea de que lo cultural se conforma en un grupo humano. Esto puede relacionarse positivamente si se considera que su expresión o manifestación es en intersección con distintos aspectos. Al contrario, pasa a ser esencialista.
grupo de origen/sector geográfico/social	10	"lo cultural" es relativo al sector geográfico, barrio del que provienen: barrio marginal o céntrico. Rural o ciudad. Esto se vincula con la segregación socioeconómica que existe en Chile.
grupos de origen	13	Grupos sociales, económicos, familiares. Se vincula con clases sociales/pobre/rico. Normas de crianza. Tienen una forma de ser "diferente" según su origen. Tienen características singulares."
identidad	13	"identidad nacional. Mezcla la identidad étnica o indígena, asociada a la diferencia o reivindicación en una sociedad global."
interculturalidad	8	En este caso la DC pasa a definirse desde la interculturalidad, la que está en relación a lo mapuche.
multicultural/inmigrada	6	Señalado así explícitamente.

ntes/colonos		
Oportunidad. bilingüismo	9	"hay posiciones positivas y negativas sobre este tema.", pero su alusión es vista como una oportunidad en general
Oportunidad. debatir diversas ideas formas de vida	12	Esto tienen más presencia en los estudiantes de pedagogía
pobreza/contextos vulnerables	17	Llama la atención que no es solo una clasificación por "grupo socioeconómico de origen", sino la concepción de déficit que subyace. ¿Qué queda entonces para el mapuche y pobre? Los ausentes (gitanos) los invisibilizados (indígenas) los presentes (pobres)
religión	6	Responde a credos y a la influencia familiar
RELATIVO A LOS ÉNFASIS DE LA FORMACIÓN Y NECESIDADES DE FORMACIÓN		
énfasis D cognitiva	8	En la FID enfatiza en la D cognitiva, barreras para el aprendizaje.
énfasis en la disciplina	13	Lo anterior en beneficio del aprendizaje de las disciplinas o para el diseño (planificación) de la enseñanza.
énfasis en lo técnico pedagógico	21	Tiene que ver con el enfoque técnico: estrategias, diseño, planificación. Las estrategias son importantes, pero muchas veces no han reflexionado sobre el alcance de ellas: para qué se utiliza, qué transformaciones se buscan en los estudiantes, en términos personales y hay mucha preocupación para cambiar su práctica, pero la práctica es técnica (circulo vicioso) ¿práctica o activismo?" Se observa, a partir de la reflexión que ellos mismos hacen sobre sus actividades, adecuaciones curriculares, etc. que se pierde la intención del cambio o es un cambio más técnico, falta la mirada integral "no lo pensamos así" "no era nuestra intención". Lo técnico también hace referencia "al papeleo" la burocracia, a la gestión sobre todo.
necesita compartir estrategias/experiencias	22	Falta de espacios/tiempo para conocer lo que se hacen otros en otros cursos, carreras, etc. en distintos niveles de decisión curricular. "cada cual en su isla". Falta articulación, lo mismo que se discute respecto de la investigación en... ¿pero se quiere compartir en realidad, hay apertura y disposición para ello? hay cosas que son institucionales, pero otras que son personales. Las experiencias que se han llevado a cabo articuladas, donde se comparten conocimientos, han favorecido al cambio y mejora, por eso se valora la necesidad de compartir.
necesita conocer al estudiante	19	Falta conocer a los estudiantes, principalmente a los de primer año (se vincula con el perfil del profe de primer año), identificarlos por su nombre... no actuar bajo estereotipos. Se ven algunas situaciones particulares, solo cuando se evidencian problemas. El no conocerlos lleva a una deshumanización de la formación. El foco está en la persona, pero en lo cultural está en "estudiantes de regiones". Las estrategias para conocerlos han sido la interacción misma en el aula (los TP favorecen esto porque son grupos reducidos de alumnos, también algunas estrategias como PDP), y el traspaso de información que se hace entre docentes en reuniones, consejos de carrera, etc. Encuentran necesario identificar cuáles son las creencias de los estudiantes respecto de la DC. (Pero no se hace nada sobre ello, solo a nivel de percepción en los TP, entendiendo que los TP trabajan la identidad personal/profesional) tampoco se dan condiciones de espacio para compartir o conversar cotidianamente con estudiantes y académicos. Hay mucho discurso y poca acción concreta. (Lo políticamente correcto) además ¿si no conoce a sus estudiantes, cómo los va a reconocer? ¿Cómo planifican su práctica? Clave. "vivir la DC en el aula universitaria"
necesita conocer al estudiante/orientar formación	14	Esto es señalado como un deber ser del F de F. Perciben que el conocimiento permite orientar la formación de sus estudiantes. Esto se vincula con las "actitudes hacia los estudiantes" también con "entre el discurso y la práctica"
necesita formación/aclarar significados/articular	19	Esto apunta a que cada cual tiene su idea de lo que es DC, interculturalidad, cómo abordarla. etc. aclarar significado común de lo que se entenderá por DC para orientar la formación inicial. "dialogar para ir en una misma dirección"
necesita formación/¿cómo se hace?	13	¿Cómo se hace? aprender estrategias para atender la D de los estudiantes en el aula universitaria. Además, enseñarles a los estudiantes cómo hacerlo en el aula. También se asoma este cómo hacer en los estudiantes de pedagogía asociado a la D cognitiva.
necesita	7	La idea de "obligar" a que asista a las formaciones que ofrece la U. entendiendo que

formación/no por voluntad		en la U se hacen capacitaciones, seminarios, etc. en este tema. Cuando son voluntarias no asisten (siempre hay razones como el tiempo).
necesita formación/no sabe del tema	17	Algunos reconocen abiertamente que no saben, otros dicen que otros no saben o que no siempre está claro.
F de F. No está preparado para formar en DC	16	Realidad constatada por los docentes. aquí conjugan varios elementos: el tipo de formación que necesita (teórico-técnica) énfasis de la formación (disciplina-técnica) donde la D cognitiva es más relevada en la formación (tanto para la planificación como para resolver problemas de aprendizaje, problemas de convivencia, problemas vulnerabilidad y pobreza de los estudiantes)
<b>RELATIVO A LA PERCEPCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA</b>		
Estudiantes mapuche. etiquetas	8	Percepción de los estudiantes. "callados, tímidos, reservados" "cuando hablan tienen más argumento". "son más revolucionarios" "no les importa su cultura"
Estudiantes. contradicción discurso práctica	11	Percepción de los estudiantes. Tienen un discurso de respeto, pero poco tolerantes a la diversidad, porque "apedrean a carabineros"; porque "son prejuiciosos respecto de escuelas privadas"; porque "no reconoce el valor de las ideas de sus compañeros". La percepción de la contradicción es extraña a veces, tiende más bien a que no responden a un patrón personal (a lo que el profesor piensa)
Estudiantes. D sexual/problema	4	Tema emergente en la sociedad. Los estudiantes no lo "toleran" bien.
Estudiantes. énfasis en D cognitiva	12	Son abiertos a la D en general, les preocupa más la D cognitiva, pero subyace en ello el tema de la convivencia en el aula, los conflictos, disciplina en el aula. Existe relación con la percepción del profesor en general.
Estudiantes. falta competencias para la U	15	Se refiere en términos generales: primera generación en universidad, debilidad en competencias básicas, poca autonomía, actitud de conocimiento (flojos), pobres, trabajan. Referencia constante al "tipo de alumnos" que se reciben. Pasamos de verlos como pobres (realidad) a vulnerables (déficit). Marcada segregación social, segregación escolar, segregación universitaria. Formas de vida. Por otro lado, hay referencias al lenguaje y otras cosas que se cruzan con una visión homogeneizadora socioeconómica, que también confluyen con "lo que debe ser un profesor". Se reproduce la tendencia del sistema a ser homogeneizante.
estudiantes. homogeneidad socioeconómica	9	"falta" capital cultural, primera generación en la universidad. Se asocia a todas la "falta", es una mirada deficitaria del estudiante. Sin embargo, hay quien asume esto como un diagnóstico de la realidad, pero va más allá, proponiendo que el estudiante debe cambiar su actitud a través de la conciencia de sí mismo, y esa debiera ser la clave en la FID.
estudiantes. miedo diferencias/ideas distintas	7	Esto se percibe hacia el estudiante y entre los estudiantes y docentes.
estudiantes. reducen la D/mapuche/ lengua	8	Cuando se habla de DC ellos la reducen. Pero hay desconocimiento de lo que es la DC y su profesores también desconocen.
Estudiantes. resistencias ideológicas	8	Aparece el tema de los gitanos, también genera resistencia como de los mapuches. Referencia a conflictos o rupturas que presentan los estudiantes en su relación debido a las diferencias ideológicas.
Estudiantes. respetan D étnica	11	Desde lo expresado por los actores.
<b>REFLEXIÓN EXPERIENCIAS PROFESIONALES</b>		
reflexión sobre su práctica	17	Se utilizan como ejemplos de experiencias desde el sentido (fenomenológico)
Reflexión sobre su práctica. actividad.	15	Se utilizan como ejemplos de experiencias desde el sentido (fenomenológico) "yo realicé una actividad... lo que yo hice o yo hago..."
Reflexión voluntad/atender D de los estudiantes	9	Falta voluntad para atender Diversidad. "asocia con falta de conocimiento y de empatía"
Reflexión voluntad/interés	16	"la voluntad existe si hay interés". No siempre existe el interés por formarse en el tema. La U ofrece distintas instancias de formación o capacitación (CG) pero no se asiste. También existe sensibilidad pero, dependiendo de la disciplina, unos están más o menos cercanos a ello. Aunque, como el contexto educativo tiene tendencia a la homogenización, no siempre sabemos que somos diversos...
Reflexión	13	"hay voluntad de formarse y de compartir experiencias, pero falta tiempo". Hay

voluntad/tiempo		quienes dicen que no es falta de tiempo, porque se hacen otras cosas como INICIA, es falta de interés. Trabajar el tema en la U significa "más trabajo" para el docente, por lo tanto, no hay tiempo." (se reproduce lo que ocurre en el contexto escolar)
<b>CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN DIVERSIDAD CULTURAL</b>		
FID en DC. "todavía no es suficiente"	17	Falta pasar de lo declarativo (las competencias genéricas) a lo propositivo (en la FID) y la acción concreta (currículum FID). Se han hecho cosas, pero más en relación a la D en general. Falta formar en estrategias, etc. Falta resignificar la importancia que tienen estos aspectos en la FID. "al menos se ha avanzado en el discurso"
FID. aborda D en general.	20	Para algunos es una debilidad, otros es una característica. También está presente como un contenido actitudinal, aunque no se manifiesta con tanta fuerza, más queda como una declaración de competencia que debe poseer un educador o profesor: respeto a la diversidad en general. Si se trabaja la D se asume como un contenido, pero no una finalidad en el cambio en las representaciones de los estudiantes.
FID. aborda D general/ énfasis D. cognitiva	14	Se declara que este ha sido el foco de la formación hasta ahora: lo cognitivo. Máximo se ha llegado a las NEE transitorias y permanentes, aunque necesitan estrategias para abordarla.
FID. clave. "leer la realidad"	13	Diálogo con la comunidad y participación de la familia, más allá del "diagnóstico" o necesidades cognitivas. Aunque existe un foco en el niño y su contexto pero no en la DC. Se devela la necesidad de formar para darse cuenta de la realidad en que están. Aunque al parecer los F de F no están preparados para formar en ello (tenemos diversas definiciones de DC, diversos énfasis, etc.)
FID. clave. "vivir la diversidad dentro del aula universitaria"	18	Está relacionado con el profesor como modelo o ejemplo. También en que las actitudes de los F de F, ya que "los estudiantes lo dicen". Para los estudiantes esto es fundamental y adquiere distintas formas.
FID. clave. conciencia de sí	10	El estudiante ha de tener conciencia de quién es para reconocer luego al otro. Escasamente se refiere al docente.
FID. clave. conocimiento del otro.	8	Tiene mucho que ver con el desconocimiento que hay, por ejemplo, sobre contenidos culturales mapuche. También tiene relación con el conocimiento del contexto, pero esto está más orientado hacia el estudiante. Sin embargo el F de F. no siempre se lo plantea a sí mismo. (por ello no está preparado, falta conocimiento, no forma en DC)
FID. clave. curríc. explícito en DC	18	Señalan que explicitar la formación en...es importante, es una necesidad. Muchas veces se subentiende. Aquí podemos encontrar variantes: una asignatura, hacerlo transversal. También encontramos un abordaje más general de la D, pero reconociendo contextos, otras más específicas de la DC. La presencia de la Competencia Genérica respeto y valor a la diversidad es un paso hacia la concreción en el currículum, consideran que intenciona en la formación pedagógica y el trabajo que hacen los estudiantes en el aula, como positivo. Se revela como oportunidad o desafío, reconociendo que hay condiciones, pero aún falta. Dejarlo "transversal" como valórico hace que se pierda. por ello es necesario hacerlo explícito"
FID. clave. formación general en DC	12	Hay quienes creen que esto es necesario e importante. Todos formados en DC. Quienes tuvieron la mención en intercultural se dieron cuenta de esto al evaluarlo, según su experiencia. Es decir, una orientación en la formación que aborda ciertos contenidos y estrategias, favorece la modificación de representaciones, sensibilizar frente a la DC, de ahí la importancia de hacer explícita la formación en DC y que la FID en DC sea para todos (FID. formación universitaria en DC)
FID. clave. formación universitaria en DC	7	Para todas las carreras, no solo educación.
FID. clave. la persona y su formación	13	La FID ha de hacerse cargo de la persona que se forma. y la formación de la persona. considerar la otredad en la formación.
FID. clave. la persona/ profesional	14	Se extiende del anterior. Es necesario considerar que los estudiantes en formación son personas que trabajarán con otras personas (niños) y la FID debiera dotar de herramientas o estrategias personales para afrontar situaciones de estrés. También la importancia de la FID en relación a la identidad personal e identidad profesional, les daba herramientas para reflexionar sobre sus creencias y actitudes

		profesionales. Esto tiene relación también con las creencias de los estudiantes cuando ingresan a la FID.
FID. clave. modificar representaciones/creencias/actitudes	27	Dice relación con el supuesto: todos los estudiantes ingresan con creencias y representaciones de lo que es ser profesor, de lo que es educar, de la diversidad, cultura, currículum diferenciado para cada cultura (multicultural) etc. y la FID debe hacerse cargo de ello. Cómo esas representaciones también están afectando la actitud o cambio de actitud en los estudiantes de formación ¿qué falta en la formación? reflexión sin respuesta. El cambio de representaciones también pasa por los docentes. Se declara que no es fácil. Es un tema descuidado en la FID "no se trabaja mucho"
FID. clave. prácticas en diferentes contextos	25	Surge a partir de la experiencia que se ha llevado a cabo en la facultad. Diversificar contextos de prácticas permite conocer otras realidades, "importancia en la experiencia, vivir otras realidades". No siempre es desde "leer la realidad" o "reflexionar" a veces sólo es una propuesta para mejorar el diseño de la enseñanza o "contextualizar."
FID. clave. retroalimentación a estudiantes	10	Se considera importante la retroalimentación para orientar a los estudiantes en su práctica. Sin embargo, ¿qué pasa si el docentes no está preparado, desconoce, etc.? La retroalimentación no será efectiva en términos de atender la DC.
FID. clave. sensibilizar frente a la DC	18	Aunque sigue el énfasis en el sujeto. En las identidades. No se profundiza en la DC. En el sentido de qué es cultura, y las injusticias desigualdades, el racismo etc. asociadas a ello. Esta también se vincula con el supuesto de las creencias de los estudiantes al ingresar a la U. Aparece circunstancialmente el tema de la influencia de los medios y el contexto respecto de las representaciones que tienen los estudiantes, la homogeneidad. Es necesario mostrar que existe diversidad, así como dejar de ver la D sólo en "los más débiles"
FID. esencializa DC/contenido/objeto disciplinar	13	Aquí hay que subrayar que pareciera que existen solo dos diversidades étnica-mapuche y cognitiva-NEE.
FID. Modelo/academicista	18	Declaran: - el modelo por competencia está recién, prima el modelo academicista. - la importancia está en el objeto de estudio, en este caso la D. - en el diseño, la importancia en los conceptos. dificulta la práctica, impide la retroalimentación a los estudiantes. - este modelo es contradictorio con una formación en DC puesto que la planificación es una para todos.
FID. Modelo/ técnico-instrumental	15	Diseño, planificaciones, etc. la D en general y la DC en particular se abordan de forma transversal lo cual no es efectivo en el cambio de representaciones de los estudiantes. Declaran que esta es la realidad de la FID actualmente, se vincula con las demandas a la FID desde el ministerio. (No se oyen las demandas sociales en la FID) Hay críticas a este modelo instrumental, aunque se ve que es un avance respecto del academicista, pero no siempre está en relación a llegar a un modelo reflexivo, más bien la importancia está en el dominio de la disciplina. (lo demás es accesorio)"
FID. Modelo/centrado disciplina	13	Declaran: - que el énfasis en la actualidad está centrado en la disciplina, pierde de vista la persona en formación. - las dimensiones pedagógicas de la FID está en relación a las disciplinas y no a la formación de la persona. "los flecos" - el énfasis en la disciplina no es necesariamente academicismo, puesto que tiene un enfoque más dirigido hacia la práctica pero técnica-pedagógica (pero a veces se vuelve muy instrumental-reproductivo) - de la disciplina a la didáctica de ella, el contexto determina la enseñanza. se relacione con el enfoque cognitivo de la enseñanza. por esta razón también la DC es vista como un objeto de estudio. las propuestas giran en torno a ser un contenido. la diversidad se aborda en general como contexto, el diagnóstico para la planificación, etc. Este es el modelo formativo actual....entonces algunas propuestas de mejora se dirige hacia la reflexión y la persona como centro... (Orientación a la reflexión sobre la práctica) se requiere un cambio de paradigma.
FID. Modelo/competencia	8	La que actualmente existe, pero no termina de asentarse.

s/desempeño		
FID. Modelo/orientado a la práctica	9	Declaran: - conocimiento debe estar en relación a la práctica, ahí es importante el contexto sociocultural del niño. - la práctica no es praxis.
FID. Modelo/orientado a reflexión sobre la práctica	11	Declaran: - debiera desarrollar un juicio crítico sobre la práctica, orientado también al cambio de actitudes o representaciones de la realidad. - debiera ser más reflexivo crítico. - el cambio no pasa por más recursos, pasa por pensar la educación y la formación de otra forma.
FID. No forma en DC.	22	"no lo estamos haciendo", "yo no lo hago..." solo en diversidad en general y en NEE. Se reconoce que algunas carreras lo abordan pero no es general. Destaca la idea que los TP trabajan la identidad, pero no existe la diversidad cultural como tema de estudio. No forman en estrategias para atender la diversidad en el aula.
Uni. reflejo sistema escolar	14	Esto se declara en forma explícita, pero también se infiere de la realidad que ellos mismos declaran del contexto escolar
Uni. reflejo sociedad	11	Esto se declara en forma explícita, pero también se infiere de la realidad que ellos mismos declaran en sus significados de DC y su percepción de los estudiantes.