

Análisis de la diversidad en programas de formación inicial docente de pedagogía básica

Analysis of diversity in syllabi of Primary Education initial teacher training

Cecilia Millán La Rivera * (cmillan@ucsh.cl)

Centro de Investigación para la Transformación Socioeducativa, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile

Gustavo González-García  (ggonzalezg@ucsh.cl)

Centro de Investigación para la Transformación Socioeducativa, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile

Andrea López Barraza  (aalopezb@ucsh.cl)

Centro de Investigación para la Transformación Socioeducativa, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile

Ruby Vizcarra 

Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile (rvizcarr@uc.cl)

Luis Reyes Ochoa 

Facultad de Educación, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile (lreyeso@ucsh.cl)

*Autora para correspondencia.

Recibido: 12-septiembre-2022

Aceptado: 13-marzo-2023

Publicado: 15-marzo-2023

Citación recomendada: Millán La Rivera, C., González-García, G. López Barraza, A., Vizcarra, R., & Reyes Ochoa, L. (2023). Análisis de la diversidad en programas de formación inicial docente de pedagogía básica. *Psicoperspectivas*, 22(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue1-fulltext-2870>

RESUMEN

Esta investigación se sitúa en el contexto de las profundas desigualdades que existen en Chile, las que afectan principalmente a los grupos clasificados como diversos: mujeres, pueblos originarios, disidencias sexuales, condición de pobreza, migrantes, entre otros. En este contexto interesó conocer de qué manera la formación inicial docente contribuye a través de la mención de estos grupos en los programas de curso a la perpetuación de esta realidad. Este es un estudio cualitativo en el que se revisaron todos los programas de curso (298) de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de seis universidades chilenas, seleccionando aquellos que mencionan la palabra 'diversidad' o algún grupo asociado a ella. De esa totalidad, se analizó los grupos asociados a diversidad que se mencionan y la finalidad con la que se nombran. Se concluye que los grupos diversos se mencionan de manera acotada y en pocos cursos, encontrándose solo en 46. El único grupo presente en todas las instituciones es el de Necesidades Educativas Especiales (NEE). Por último, frente a la diversidad de género, pueblos originarios, clase social, migrantes y diversidad sexual, predomina su valoración positiva, sin considerar sus tensiones, conflictos, discriminaciones y la desigualdad que viven.

Palabras clave: desigualdad, diversidad, formación inicial docente, pedagogía en Educación Básica

ABSTRACT

This research is framed in the context of profound inequalities existing in Chile, which mainly affect groups classified as diverse: women, native peoples, sexual dissidences, poverty conditions, migrants, among others. In this context, we were interested in knowing how initial teacher training contributes to perpetuate this reality through the mention of these groups in the syllabi. This is a qualitative study in which we reviewed all the course programs (298) of Basic Education Pedagogy course of six Chilean universities, selecting those mentioning the word 'diversity' or some group associated with it. From this totality, we analyze the mention of groups associated with diversity and the purpose of this mention. We conclude that diverse groups are mentioned in a limited way and in few courses, being found only in 46. The only group present in all the institutions is Special Educational Needs (SEN). Finally, positive valuation predominates regarding to gender diversity, native peoples, social class, migrants and sexual diversity, without considering their tensions, conflicts, discrimination and the inequality they experience.

Keywords: diversity, inequality, initial teacher training, Primary Education pedagogy

Financiamiento: Proyecto Fondecyt No. 11220806, Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Chile

Conflictos de interés: Las personas autoras declaran no tener conflictos de interés.



Publicado bajo [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

La diversidad es una característica inherente al ser humano que puede ser abordada desde distintas perspectivas. En este artículo se asume como una construcción cultural y política situada en un contexto histórico y social, mediada por relaciones de poder (Hall, 2010). Los grupos clasificados como diversos suelen ser aquellos que la cultura dominante (Cucho, 2002) ha clasificado como diferentes. Esta construcción se sostiene en un discurso que asume que existe una normalidad y que todo aquel que se aleje de ella, es diverso, posición que se construye desde la jerarquía desigual que refuerza las relaciones de dominación y perpetúa las desigualdades (Hall, 2010), que se expresan en racismo, etnocentrismo, sexismo, heterosexismo, clasismo, entre otras.

Si bien la diversidad no es lo mismo que desigualdad, en nuestra sociedad las diversidades consustancialmente se asocian a ella. La desigualdad es un ordenamiento sociocultural que reduce las capacidades de movernos y participar en el mundo (Barozet, 2021; Therborn, 2016). Se trata de diferencias de la vida social que conllevan desventajas en distintos niveles que se perciben como injustos (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), 2017). Este fenómeno multidimensional y dinámico se crea y recrea en distintos ámbitos de la sociedad, uno de ellos, el educativo, que en esta investigación nos interesa abordar. En este ámbito coexisten prácticas que refuerzan la desigualdad, pero también tensiones y resistencias que deslegitiman la cultura dominante de la élite y posibilitan transformaciones hacia la justicia social.

Este artículo se centra en el campo de la educación superior, específicamente, en la propuesta de formación profesional de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de seis instituciones universitarias, a través de los programas de cursos. La educación universitaria, si bien constituye una parte acotada del entramado social, es un espacio institucional relevante y legitimado por la sociedad para construir identidades sociales que se traducen en profesiones.

En este contexto, los programas de curso que contienen las intenciones educativas del proceso formativo de una carrera son instrumentos culturales que producen y reproducen la realidad social, que se caracteriza por las divisiones sociales. Estos documentos curriculares contienen un conocimiento oficial seleccionado y organizado que plasma la mirada de la cultura dominante, en términos de clase, género, etnia, nación, entre otras categorías (Apple, 2018). Por lo mismo, interesa conocer cómo los grupos que han estado históricamente en posición de desigualdad y han sido deslegitimados por la cultura dominante se mencionan en las áreas de conocimiento seleccionadas, que se evalúan fundamentales y pertinentes para la formación de un futuro pedagogo en el nivel de educación básica. Asimismo, se busca comprender cuál es la finalidad y el sentido de nombrar y considerar a estos grupos, distintos a la cultura hegemónica, en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De esta forma, la presente investigación busca responder a las preguntas de (i) si se mencionan las realidades identitarias y culturales diversas en los programas de curso, y (ii) con qué finalidad son mencionadas. Consideramos que esta indagación podría contribuir a reconocerlas y a pensar en cómo avanzar hacia una educación con perspectiva de justicia social que asuma que la “desigualdad no es inevitable” (Therborn, 2016, p. 11).

Justicia social, desigualdad y educación

El rol activo del sistema educativo en la mantención de la desigualdad social y económica se viene discutiendo desde hace décadas por la sociología de la reproducción (Bernstein, 1989; Bourdieu & Passeron, 2018). Se plantea que el sistema educativo refleja las desigualdades sociales, observadas en las diferencias de resultados escolares y progresión en la educación superior, y también cumple un rol activo para reproducir las condiciones de desigualdad. Esto ocurre cuando la propuesta educativa se diseña ajustada al capital cultural que mejor desarrollan los estudiantes de élite o clase alta y que otros estudiantes no desarrollan (Bourdieu & Passeron, 2018). En consecuencia, el diseño educativo refuerza las posiciones sociales de origen, favoreciendo a quienes tienen una condición inicial de ventaja por sobre otros. Esta condición de ventaja se ha estudiado tradicionalmente a partir del factor socioeconómico diferenciador que genera la pertenencia a la clase social. En la actualidad, las condiciones de (des)ventaja inicial que son mantenidas e incluso reforzadas en el sistema educativo son observadas desde distintas perspectivas.

El desarrollo de la teoría de justicia social ha ampliado el concepto de desigualdad, entregando categorías útiles de análisis para discutirla en el campo educativo. Como plantea Fraser (2008), hasta la década de los 90, predomina un paradigma redistributivo de la justicia social; según este, las desigualdades consisten básicamente en el acceso disímil a recursos y riqueza. Posteriormente, gatillados por los asuntos y luchas de identidad (Taylor, 2009), la desigualdad y justicia social incorpora las demandas de individuos y grupos a ser reconocidos con igualdad de trato, debido a las exclusiones que viven por causa de sus identidades culturales. Se refuerza la importancia de superar una concepción restringida de la desigualdad, propia del análisis en la sociedad industrial, donde la clase social es el factor aglutinante de otras desigualdades. Dubet (2020) propone el concepto de desigualdades múltiples, haciendo ver la multiplicidad de criterios de desigualdad que afectan a los sujetos -incluso a los de una misma clase social-, en función de los bienes económicos y culturales que disponen, pero también de acuerdo a las diversas esferas de la vida social a las cuales pertenecen.

Desde la perspectiva de justicia social y el aporte del *reconocimiento* (Honneth, 1997), es necesario entender la desigualdad dentro de un marco unificador de asuntos materiales y culturales, que incluye formas de menosprecio y exclusión en un amplio sentido. Estos planteamientos renuevan los estudios críticos de la sociedad, sumado a la necesidad de develar y enfrentar las desigualdades de clase social, discutiendo otros factores de exclusión como raza, etnia, identidad cultural, nacionalidad, género, discapacidades individuales, diversidad sexual, entre otros.

Estas formas de desigualdad permiten distinguir y analizar exclusiones, invisibilizaciones o menosprecios que pueden experimentar estudiantes por el sistema educativo. Por ejemplo, en el caso de las desigualdades socioeconómicas, Chile constituye uno de los países más segregados del mundo en la provisión de educación (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), 2016 en Barrera et al., 2021). Los colegios de élite, que representan el 8% de la matrícula (MINEDUC, 2018 en Barrera et al., 2021) tienen acceso a la mayor cantidad de recursos, y serían los más selectivos y exclusivos. Esto opera como un cierre social lateral o intraclase, y no interclase (Carrasco et al., 2016, en Barrera et al., 2021). Su preparación es para desarrollarse de manera integral y moverse cómodamente en espacios de poder y privilegio (socializando en una ética del trabajo, con un currículum gerencial), y a su vez que sostener configuraciones de género tradicionales.

A estas condiciones estructurales favorecidas por políticas de mercado en la educación, se suman otras desigualdades educativas que se refuerzan al interior del sistema educativo: en los contextos de vulnerabilidad económica, predomina la perspectiva de déficit en los profesores, quienes expresan bajas expectativas con sus estudiantes (Jiménez & Montecinos, 2018). Los docentes asocian la carencia económica con el déficit académico, adicionando efectos discriminatorios que generan una idea homogénea y esencialista de los alumnos (Julio-Maturana et al., 2016).

En otras formas de desigualdad educativa y no reconocimiento, las prácticas de enseñanza refuerzan el sexismo basado en creencias tradicionales de género. Sobre ello, algunos estudios evidencian cómo en asignaturas como Matemática, los docentes ejercen una enseñanza con sesgo sexista contra las niñas, interactuando con más frecuencia con los varones (Ortega et al., 2020) y concibiendo menores expectativas de rendimiento de las niñas (Mizala et al., 2014). Por otra parte, las prácticas pedagógicas en sectores rurales e indígenas normalizan en base al privilegio por la blancura, lo que lleva a estudiantes indígenas a la no identificación con su origen étnico (Webb & Radcliffe, 2015). Por ejemplo, en la Araucanía chilena, la cultura mapuche es desconocida casi por completo por los docentes no mapuches, mientras quienes sí lo son, invisibilizan o niegan su propia cultura al momento de enseñar (Quilaqueo & Quintriqueo, 2008).

Para otros grupos de estudiantes, como los extranjeros, las desigualdades educativas se expresan en evaluaciones basadas en prejuicios y falsas creencias de los profesores respecto de sus capacidades de aprendizaje, asociando las diferencias cognitivas al origen de sus estudiantes (Salas et al., 2017). La desigualdad educativa también se percibe con estudiantes LGTBQ+: en la enseñanza prevalece la heteronormatividad, la asimilación de identidades de género binarias donde las diversidades sexuales

son raramente reconocidas en la escuela (Rojas et al., 2019). Un estudio desarrollado por Astudillo (2016) da cuenta que los docentes tienen una aceptación relativa de la homosexualidad, que coexiste con una homofobia sutil.

Desigualdad, justicia social y currículum en la formación inicial docente

En los últimos años, las políticas educacionales en Chile han abordado como tema prioritario la desigualdad, tanto en la educación escolar como, recientemente, en la educación superior. Diversas iniciativas han tendido a revertir las políticas de mercado en educación, estableciendo un rol más preponderante del Estado en la regulación del sistema, para así enfrentar desigualdades de acceso, inclusión, permanencia, apoyo y mejora de la calidad de la educación de los sectores con menos recursos económicos, cuestiones que no resuelve el mercado por sí solo. Políticas y legislación como la Ley de Inclusión (2015), el fortalecimiento de la educación pública con la creación de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP; 2017), la Ley de Gratuidad en la educación superior (2016), el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE; 2014), constituyen avances dirigidos a superar las desigualdades estructurales que afectan el acceso real a una educación superior de calidad para sectores tradicionalmente excluidos de ello. Detrás de estas iniciativas existe un modelo de intervención que supone el déficit de estos estudiantes y una estrategia compensatoria de nivelación en competencias académicas básicas.

Esta tensión es discutida en países que vienen incorporando con más antigüedad a estos estudiantes, donde se proponen cambios sistémicos y de la cultura institucional. Para el caso de Inglaterra, Reay (2018) plantea cambios de manera amplia en la cultura de la educación superior, especialmente de las universidades de élite. Sus investigaciones muestran cómo los estudiantes de clase trabajadora y minorías étnicas, pese a los esfuerzos formales de las políticas de inclusión, permanecen al margen de la vida social universitaria (Reay, 2018) o deben forzarse a modificar sus identidades de clase y raza para asimilarse al patrón de sus compañeros blancos y de clases más altas (Crozier et al., 2019). En este marco de desafíos para la cultura de la educación superior, se plantea la necesidad de rediseñar las propuestas formativas con enfoques pedagógicos para estudiantes de bajos ingresos. Teresa Crew (2020) plantea, para el caso de Inglaterra, teniendo como referencia a Paulo Freire, seguir perspectivas comprometidas con las fortalezas de estos estudiantes, reconociendo sus experiencias de vida y, a partir de estas, posibilitar aprendizajes basados en la cocreación de conocimientos.

De acuerdo a lo anterior, la planificación, el diseño curricular y los diseños formativos en educación superior son un escenario estratégico para abordar los asuntos de desigualdad educativa, pues ellos se observan en el desarrollo del currículum, en la selección cultural y construcción social que se transmite en los currículos de formación profesional en las universidades, a través de los programas y cursos de las carreras, reproduciendo los límites culturales que legitiman inclusiones, exclusiones, privilegios y marginaciones. Como señala Johnson (2015) “el currículum entonces es aquel dispositivo que permite y controla la transmisión de la herencia cultural (...) el currículum nace como un dispositivo homogeneizador y estandarizador de la diversidad cultural presente dentro de los límites nacionales” (Johnson, 2015, p. 2).

Por ello, resulta importante examinar el rol de los diseños de enseñanza en los programas de estudios declarados, para analizar sus intencionalidades pedagógicas y potencialidades para formar en la sustitución de las desigualdades por opciones de enseñanza de reconocimiento en la diversidad. Adicionalmente, esto es una exigencia que se hace en distintos documentos normativos internacionales como nacionales. Es el caso de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) impulsados por Naciones Unidas (Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2018), el ODS 4 referido a la educación de calidad, inclusiva con equidad, constituye un objetivo estratégico para conseguir los otros ODS, al promover la formación en conocimientos teóricos y prácticos necesarios para un desarrollo sostenible, que, entre otros elementos, promueve los derechos humanos, la igualdad de género y la valoración de la diversidad cultural, y la contribución de la cultura al Desarrollo Sostenible.

Estos desafíos también se extienden a la Formación Inicial Docente (FID). En el caso de Chile, nuevas políticas educativas como la Ley No. 20.845 de Inclusión Escolar de 2015 o el Decreto No. 83/2015 del

MINEDUC, demandan una FID que forme para la inclusión, reconozca las diferencias en el aula, adecue las prácticas pedagógicas a las necesidades de cada estudiante, garantice la equidad en los aprendizajes y promueva una cultura de respeto y valoración por la diversidad (Cabezas et al., 2019). Estas demandas debieran observarse reflejadas en los programas de formación inicial docente, considerando que allí se explicitan formalmente las intenciones educativas para determinado proceso formativo. El programa de asignatura evidencia el área de conocimiento que abordará y se identifica en el título del curso, los resultados de aprendizaje que debe lograr el estudiante en el curso o asignatura, las unidades temáticas o contenidos que evidencian los saberes o conocimientos específicos de los cuales el estudiante se debe apropiarse, las estrategias metodológicas o didácticas y las estrategias evaluativas.

Es en este contexto donde el programa educativo asume un rol importante como herramienta que orienta en una determinada dirección, de transmisión de valores, saberes, habilidades, ideales, historia, símbolos, alcances, metas y objetivos que son necesarios de reproducir para el desarrollo de las sociedades modernas (Donoso & Benavides, 2018). Por ello, el análisis del programa de asignatura permite comprender las intencionalidades formativas de quienes los construyen para identificar los conocimientos, perspectivas teóricas, habilidades y valores necesarios que permitan problematizar la desigualdad, formar para la valoración de la diversidad y posibilitar el reconocimiento de los otros para la construcción de sociedades más justas.

Método

Tipo de estudio

Este estudio mixto, descriptivo y documental busca, a través del análisis de los programas de curso de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de seis universidades, identificar la mención de realidades identitarias y culturales distintas a la cultura dominante, y la finalidad de mencionadas. Es mixto ya que analiza cuantitativamente la presencia de ciertos términos en los programas; y cualitativamente, el contenido de los mismos. Las fuentes de información son programas de curso, por lo tanto, se realiza un Análisis Documental, que corresponde a “un procedimiento sistemático para revisar o evaluar documentos, tanto material impreso como electrónicos, donde los datos son examinados e interpretados para elicitación de significados, obtener comprensión y desarrollar conocimiento empírico” (Bowen, 2009, p. 27).

Fuentes de información y muestra

Se trabajó con datos secundarios, programas de cursos de la carrera de Pedagogía de Educación Básica, que fueron solicitados a las y los jefes de carrera de cada universidad vía correo electrónico. Estos documentos curriculares no son de acceso público, por lo que se necesitó de la autorización de distintas instancias institucionales para su uso.

En cuanto a las universidades seleccionadas, se utilizó una muestra intencionada bajo el criterio de variación máxima con el de conveniencia (Flick, 2007). Así, se buscó variabilidad de universidades con la condicionante de aquellas que estuvieran disponibles a compartir sus programas. Los criterios de variabilidad fueron: (i) universidades públicas y privadas: cinco universidades son privadas y una pública; (ii) zonas geográficas y características de la población que permiten conocer si existen respuestas de formación pertinentes a las realidades geográficas donde se ubican las universidades. Estas zonas se asocian a características diferenciadas de la población en variables con porcentaje de pobreza (Ministerio de Desarrollo Social y Familia de Chile, 2020), concentraciones de población extranjera (Ministerio de Economía, Fomento y Turismo de Chile; INE, 2022) y población indígena (Ministerio de Desarrollo Social y Familia de Chile, 2017).

Tabla 1*Caracterización de las universidades de la muestra*

Universidades	Zona geográfica	Características por macrozona	Tipo de institución
Institución 1 (In1)	Región zona central	Migrantes (61.3%)	Privada
	Región zona sur	Población indígena (33.1%) Condición de Pobreza (17.4%)	
Institución 2 (In2)	Región zona central	Migrantes (61.3%)	Privada
Institución 3 (In3)	Región zona central	Migrantes (61.3%)	
Institución 4 (In4)	Región zona central	Migrantes (61.3%)	Privada
	Región zona sur	Población indígena (33.1%) Condición de Pobreza (17.4%)	Privada
Institución 5 (In5)	Región zona norte	Población indígena (27.8%)	Pública
Institución 6 (In6)	Región zona sur	Población indígena (33.1%)	Privada
		Condición de Pobreza (17.4%)	

La unidad de análisis son los programas de cursos de la carrera de Pedagogía en Educación Básica. Se revisaron 298 cursos obligatorios y optativos, que correspondía a los cursos obligatorios y optativos de la carrera del plan común. De estos, se seleccionaron 46 programas bajo el criterio de la mención de la palabra diversidad y/o de grupos identitarios o culturales distintos a la cultura hegemónica: género, diversidad sexual, etnia, socioeconómico, migrantes y Necesidades Educativas Especiales (NEE). La indagación se realizó en las siguientes secciones de los programas de curso: descripción del curso, objetivos, competencias, resultados de aprendizaje, indicadores de aprendizaje, contenidos (no se analizó evaluación ni bibliografía). Es importante señalar que los programas no tienen un mismo formato, ya que estos son propios de cada institución. A continuación, se presentan los programas de curso analizados, indicando el porcentaje respecto del total de cursos de la carrera de Pedagogía Básica por institución:

Tabla 2*Programas analizados de las universidades de la muestra y porcentaje respecto al total de cursos de la carrera*

In1	In2	In3	In4	In5	In6
7 (15%)	3 (4.4%)	7 (14%)	3 (6.5%)	2 (4.5%)	24 (53%)

Análisis

El contenido de los programas se ordenó en matrices de análisis que permitieron identificar qué grupos se nombran y la finalidad de considerar esos grupos en los aprendizajes ofrecidos de los cursos, desde la perspectiva del análisis temático (Braun & Clarke, 2006). Se construyeron categorías previas de análisis a partir de la literatura científica y otras emergentes que nacen de la etapa de análisis. Este proceso permitió identificar qué grupos se mencionan asociados a la diversidad, que la cultura dominante no suele reconocer, y luego identificar la finalidad de su consideración en los cursos.

Procedimientos Éticos

Los jefes de carrera firmaron una carta de consentimiento para participar de la investigación a través de la entrega del material solicitado, asegurando la privacidad y el anonimato. Estas cartas fueron validadas por el comité ético de la universidad. Para resguardar la identidad de las instituciones, en este artículo se presenta una caracterización general de ellas, una asignación numérica aleatoria, y los contenidos de los programas han sido parafraseados, no citados textualmente.

Resultados y discusión

Los resultados parten con un análisis general de la mención de las diversidades en los programas de curso dentro del total de los programas de la carrera de Pedagogía Básica, se continúa con el análisis de los programas que mencionan la palabra diversidad utilizándose de manera genérica, y se termina con un análisis de cómo se aborda cada grupo identitario y/o cultural.

Homogeneidad de la sociedad chilena en el currículo

De las seis instituciones de Educación Superior estudiadas, solo en una se considera la diversidad identitaria, cultural y de capacidades en más de la mitad de la totalidad de los cursos (53%) que se ofrecen en la malla curricular. En la In6, se menciona como parte de las habilidades que se quiere desarrollar y/o en los contenidos, la diversidad o grupos específicos asociadas a ella, por ejemplo: género, diversidad socioeconómica, capacidad físico cognitivas, entre otras. En las otras cinco universidades, menos del 15% de los cursos que ofrecen mencionan a alguno(s) de estos grupos. Es decir, en la mayoría de los programas de curso no se considera la heterogeneidad existente en la sociedad chilena, omisión que perpetúa un currículum de formación declarado que replica la presencia de la cultura dominante, en la que no existe disidencia sexual, pueblos originarios, migrantes, diferencias de género, entre otras. Es importante señalar que tanto los organismos internacionales (Objetivos de Desarrollo sostenible 2030, ONU) como la política nacional (Ley de inclusión, entre otras), enfatizan en la importancia de considerar a las diversidades que suelen estar en posiciones de desigualdad y desventaja educativas, para avanzar en justicia social.

La escasa presencia de grupos identitarios, culturales y de capacidades distintos a la cultura dominante en los Programas de Estudios de la carrera de pedagogía, evidencia la existencia de una brecha importante entre la demanda de la sociedad civil, las exigencias internacionales y nacionales y lo que ocurre en la formación de los profesionales de educación en nivel de educación básica. Si bien en Chile las normativas institucionales a través de las leyes y estándares pedagógicos son explícitas en promover y exigir una mayor pertinencia pedagógica y el reconocimiento de grupos que históricamente han estado en posición de desigualdad, estos esfuerzos aún no logran permear transversalmente a las instituciones universitarias a través de los programas de curso que ofrecen.

Esto resulta particularmente relevante en la formación de profesores, en tanto agentes culturales que legitiman (o cuestionan) la cultura dominante presentándola como objetiva, invisibilizando la existencia de otros modos culturales que quedan en la marginalidad. El no reconocimiento de las diferencias sociales las vuelve inexistentes, centradas en los individuos, desconociendo las condiciones de producción de la desigualdad social.

Sentidos para mencionar a los grupos diversos

Entre los escasos cursos que consideran en sus programas a grupos distintos a la cultura dominante, la distribución proporcional por institución se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 3

Grupos mencionados por institución y cursos

Institución	Diversidad (palabra)	NEE	Género	Indígenas	Clase social	Migrantes	Diversidad sexual
In1	2 cursos	1 curso	2 cursos	3 cursos	4 cursos	2 cursos	
In2	1 curso	1 curso	1 curso		1 curso	1 curso	1 curso
In3	7 cursos	1 curso	1 curso				
In4	2 cursos	1 curso					
In5	1 curso	2 cursos		1 curso			
In6	24 cursos	24 cursos	24 cursos	24 cursos	24 cursos		24 cursos

A continuación, presentamos de qué manera y para qué se mencionan estos grupos en los programas de curso.

Diversidad: Construcción abstracta e idílica

La categoría diversidad se considera en las seis instituciones, lo que supone explicitar la heterogeneidad de la sociedad y desplazar una forma de entender el mundo reducido a la cultura dominante, sin embargo, su mención es totalmente aislada y reducida a muy pocos cursos. En la In1, está mencionada en dos cursos; en la In2, en un curso; en la In3, en siete cursos; en la In4, en dos cursos; en la In5, en un curso; y en la In6, en veinticuatro cursos.

La categoría *diversidad* se usa en los programas de manera abstracta y general. En pocos casos, se precisa qué se entiende por diversidad o a qué grupos incluye. Solo una institución (In6) presenta un desglose extendido y detallado de las múltiples expresiones de diversidad, que se exponen de forma transversal en los cursos analizados y que es muy pertinente a la zona geográfica donde se sitúa esa universidad. Esta institución describe la diversidad como expresión individual, social y cultural que se manifiesta en el ámbito religioso, político, cultural, capacidades, etaria, económica, las que no clausura, colocando al final de la descripción de los grupos el pronombre “otros”. También propone el desarrollo de contenidos actitudinales relacionados con esa diversidad, que incluye el reconocer en sí mismo y en los demás estas diferencias, valorarlas y promover diálogos interculturales.¹

En la mayoría de los casos, la palabra diversidad se utiliza de manera genérica, sin explicitar a quienes incluye. Esta generalidad de la palabra diversidad no permite el compromiso con ciertos grupos de la sociedad que requieren ser nombrados, visibilizados y reconocidos. Uno de los grandes problemas que tienen los grupos históricamente clasificados y asociados a diversidad es su invisibilización y su no reconocimiento en la realidad social, lo que se replica y perpetúa en los programas de curso de la mayoría de estas instituciones; además, hay poca problematización y crítica a las nociones de diversidad utilizadas que no logran cuestionar la construcción hegemónica de normalidad.

En la diversidad entendida como concepto abstracto, se identifican cuatro sentidos:

Diversidad desde lo metodológico. Se menciona no como enfoque, sino como una realidad que existe y debe ser atendida en un ámbito acotado que es el metodológico y curricular, a través de adecuaciones curriculares y estrategias diversificadas, que permitirían promover la inclusión. Estos cursos suelen estar asociados a las NEE (In3 e In5).

Diversidad para ser atendida en el aula. Se menciona predominantemente el concepto de “atención a la diversidad” reducida al espacio del aula, sin considerar el contexto, acción que suele ser asociada a la inclusión (In1-2-4-5).

Diversidad como categoría conceptual. La diversidad es enseñada de manera conceptual y/o teórica, identificando que tiene distintas definiciones, enfoques teóricos y epistémicos. La In3 plantea el objetivo de evaluar las distintas concepciones de diversidad y diferencia que influyen en la práctica docente; la In5 señala enfoques que van desde el control a la comprensión del otro, y propone la diversidad como una construcción social, pero sin especificar grupos dentro del concepto de diversidad. En algunos casos, se presentan las distinciones conceptuales de diversidad, integración e inclusión (In1e In5).

Diversidad externa a la escuela. A diferencia de los otros programas que sitúan la diversidad dentro del aula, en la In4 se enfatiza la importancia de responder a ella en el contexto sociocultural en el que está la escuela.

En cuanto a la valoración que se hace de la diversidad, mayoritariamente se hace desde una declaración “positiva”, en el sentido que debe ser considerada, atendida, aceptada y respetada. Por ejemplo, la In2 busca que los estudiantes cultiven el respeto, empatía y valoración de la diversidad. En muy pocos cursos se abordan sus tensiones, conflictos, discriminaciones. En los que se menciona, se hace, por ejemplo, desde la reflexión epistémica que incluye la asimilación y comprensión del otro, como también su dimensión relacional, dialógica y de emancipación (In5); en otros casos, se explicita la discriminación y exclusión (In1), mismo curso que menciona la intersección de clase, raza y género, que supone un nivel de complejidad mayor al considerar distintas identidades; sin embargo, su desglose a lo largo del programa es fragmentado, no evidenciándose el aprendizaje de interseccionalidad ofrecido. También se menciona la discriminación asociada al racismo hacia la migración actual y el sexismo en el abordaje de la categoría de género (In2).

Recapitulando, si bien la categoría diversidad es parte de los aprendizajes pedagógicos, evidenciando que en la cultura chilena existe, no se abordan las históricas desigualdades educativas ni tampoco las tensiones y conflictos que sufren estos sectores de la población. Se ha demostrado (PNUD, 2017) cómo estos grupos tienen trayectorias de vida, escolares, universitarias, laborales, sociales y políticas de desventaja en relación a la población que representa la cultura dominante y, en particular, la élite (PNUD,

¹ Algunos contenidos de los programas fueron levemente modificados para mantener la confidencialidad.

2017; Hofflinger & Nahuelan, 2021). La no consideración de estas realidades en el espacio pedagógico, podría considerarse una producción activa de ausencias (De Sousa, 2013), que no hace sino reproducir y perpetuar las desigualdades existentes.

Necesidades educativas especiales: Significado histórico de “diversidad”

Al igual que la noción de diversidad, las NEE son mencionadas en todas las universidades y se abordan de cuatro maneras:

Visión biomédica. En dos de las seis instituciones, se homologa a la discapacidad (In3-4), con un enfoque biomédico, centrado en el diagnóstico y en las respuestas metodológicas diversificadas para tratar las situaciones que identifican como “problemáticas” de este tipo de estudiantes.

NEE permanentes y transitorias. También se amplía la noción tradicional de NEE, incluyendo además de las permanentes las necesidades transitorias, que requieren apoyo acotado a un momento de la vida escolar, distinción derivada del decreto 170 para fines administrativos de asignación de la subvención de educación especial (In2).

Enfoque histórico. Se considera desde los enfoques históricos, que incluye la perspectiva del déficit hasta la eliminación de barreras al aprendizaje. No se menciona la perspectiva crítica del cuerpo (In1).

Multiplidad de dimensiones. Finalmente, en dos instituciones se amplía esta categoría a la de capacidades físicas-cognitivas (In6) y a las bases psiconeurológicas, socioemocionales y socioculturales de las NEE (In5).

En suma, el único grupo diverso que se menciona por todas las universidades es la de NEE, lo que demuestra que ha logrado permear a las instituciones educativas y que se explica, en parte, por la asociación histórica de la diversidad a las NEE y por las políticas nacionales que cuenta con recursos específicos y transversales para ser utilizados en este grupo. En general, no se problematiza el criterio de normalidad del cual emerge la perspectiva de déficit, ni la preferencia de los profesores de trabajar en contextos homogéneos debido a las altas exigencias que implica para ellos la diversidad (Jiménez & Montecinos, 2018).

Género: Identidad genérica y poco tensionada

Esta categoría se usa de dos maneras:

Genérica. Se usa el concepto de manera abstracta, sin explicitar enfoques que explican las relaciones de género, ya sean epistémicos, conceptuales o teóricos, como tampoco se incluyen perspectivas feministas (In1-2-5-6), o propuestas explícitas en el ámbito pedagógico, como es la educación no sexista.

Problematizadora. En muy pocos cursos (2), se reconocen las desigualdades que existen y las consecuencias de ello. Las tensiones que existen en torno a las relaciones de género se mencionan solo en dos instituciones (In1 e In2) reconociendo las discriminaciones, sesgos, estereotipos y sexismo. En un solo curso se menciona la “perspectiva de género” como categoría analítica de un fenómeno histórico, pero que no se evidencia en el desarrollo del programa (In 1).

La ausencia de la perspectiva de género no dialoga con las diversas investigaciones que muestran que la educación sexista perjudica a las mujeres, afectando su desempeño escolar (Mizala et al., 2014; Ortega et al., 2020) con prejuicios y estereotipos de las prácticas docentes en las escuelas (Hormazábal & Hormazábal, 2016) que afectan las trayectorias de vida (PNUD, 2017). Tampoco se reconocen las luchas y demandas históricas de las mujeres, las brechas existentes y las historias de ausencias (Criado, 2020). Las investigaciones, las demandas históricas y los movimientos sociales no logran, aún, permear las propuestas pedagógicas formativas de los futuros docentes.

Pueblos originarios: Convivencia de culturas ¿atávicas?

La diversidad cultural asociada a pueblos originarios es el grupo que tiene más formas de ser nombrados. Esta realidad se aborda de tres maneras:

Pasado. Se señala “pueblos precolombinos” y “culturas prehispánicas” (In6), en cursos de historia que los sitúan temporalmente en el pasado. En el marco de la totalidad del programa de formación, se omite a las culturas presentes operando, como diría Ricoeur (2000), un olvido de reserva que responde a una memoria manipulada que se construye desde la historia oficial, despojando de presencia y narrativa a los propios actores, en este caso, a los pueblos originarios del presente.

Presente situado. En la In4 se describe a las “culturas originarias” no solo en el presente, sino también situadas en el contexto geográfico en el que se ubica la institución. Este nombramiento no solo reconoce la presencia viva de estas culturas, sino también la pertinencia de considerar la territorialidad y la comunidad en la que se estudia la carrera, incorporando sus “saberes multiculturales”.

Etnia y raza. Por último, cuando se problematiza a este grupo se usan las palabras “etnia” o “raza” (In1). En el primer caso, la “etnia” se diferencia de la palabra nacionalidad, con la conjunción “y”, explicitando cosas distintas, de lo que se infiere que son grupos que no tienen o no se sienten parte de una nación. A este grupo se le asocia con “discriminación, exclusión y fracaso escolar”, además de mencionar “programas compensatorios para estudiantes con otras culturas”. El concepto “fracaso escolar” asume que la responsabilidad es del estudiante o de la familia y no del sistema escolar que no es capaz de retener y acompañar a ese estudiante. Lo mismo sucede con la compensación, que refiere a la carencia o déficit de algo, es decir, el problema que porta el estudiante es el que debe ser reparado. En el caso de “raza”, esta se usa como categoría analítica para abordar distintos momentos históricos, pero no queda claro su uso.

En suma, la categoría de etnia se usa principalmente para abordar contenidos históricos del pasado. Cuando se problematiza, se hace de manera conservadora, atribuyendo los malos resultados educativos a las carencias propias del estudiante. No se considera la realidad actual que muestra que los pueblos indígenas y afrodescendientes, presentan los peores indicadores económicos y sociales (Castillo et al., 2020) y que existe poca pertinencia pedagógica respecto a sus realidades, predominando la cultura occidental e instrumental, ajena a sus culturas (Beltrán & Osses, 2018; Ibáñez et al., 2018; Paillalef, 2019).

Clase social: Su impacto en las trayectorias y en la salud mental

Esta categoría se utiliza de tres maneras:

Herramienta analítica. En la In1 se menciona “clase” como parte de una perspectiva de análisis para fenómenos históricos contemporáneos, asociados a la economía de manera estructural y sin relación con las desigualdades.

Trayectorias de vida. En la In1 se identifica que las condiciones socio-económico-culturales influyen en las trayectorias escolares, donde existirían “barreras” y “facilitadores” para el aprendizaje y participación de los estudiantes. En la In2 se reconoce que las condiciones culturales y socioeconómicas afectan las trayectorias de vida de los estudiantes, pertinente a la realidad nacional y a la movilidad intergeneracional limitada y con pocas oportunidades que muestran las investigaciones (Carvacho, et al., 2021; PNUD, 2017). Esta desigualdad se aborda solo en una institución y en un curso, que puede explicarse por lo normalizada que está la idea de meritocracia en Chile, la creencia de que el esfuerzo y el talento son suficiente para la movilidad social y que explicarían el fracaso o éxito individual en la escala social (Carvacho et al., 2021; Peña & Toledo, 2017).

Contexto de riesgo. Por último, se menciona que los “contextos de alta vulnerabilidad” (In2) pueden afectar a los docentes, quienes requieren de autocuidado. En este caso, este contexto se evalúa como un problema que afecta la salud de los docentes.

Migrantes: Desplazamientos complejos

La migración como fenómeno político y social, se presenta con más intensidad en la última década en distintos países de América Latina, tensionando las culturas locales. Esto ha planteado nuevas demandas a los sistemas educacionales enmarcados en convenios internacionales de respeto a los derechos humanos. En la revisión de los programas de formación inicial docente de las instituciones especificadas, se identifica que la migración se aborda solo en dos de las seis instituciones. La migración se aborda de dos maneras:

Pasado. En el contexto de los cursos de historia, refiriéndose a las migraciones que ocurrieron en el pasado (In1).

Presente. Como un desafío actual, que incluye racismo y discriminación (In2), realidad respaldada por los estudios que muestran discursos discriminadores en contra de los migrantes (Martínez et al. 2021), que afectan la convivencia escolar entre pares (Roessler, 2018). Las discriminaciones producidas por estereotipos raciales y culturales requieren de un enfoque intercultural en la formación, para avanzar hacia una sociedad más humana y justa.

Diversidad sexual: Realidad invisibilizada

La diversidad sexual solo se menciona aludiendo al concepto LGTBI+ en un curso (In2) y derivada de la categoría de género. Ambos conceptos se utilizan en relación a la inclusión escolar. Esta es la realidad más invisibilizada en los programas, que concuerda con las investigaciones previas, que muestran cómo se perpetúa el predominio de la heteronormatividad y se omite el reconocimiento de las identidades de las diversidades sexuales. Las perspectivas de género centradas en las diferencias culturales y económicas se han enriquecido con las teorías queer, complejizando la distinción hombre y mujer e incorporando otras identidades y corporalidades como las personas trans e intersex. Son nuevos debates y realidades que desafían a las instituciones de educación superior a considerarlas e incorporar en la discusión la homo/lesbo/ transfobia como parte de la formación inicial de los docentes (Rojas et al., 2019). La omisión mayoritaria de estos contenidos en la formación docente contrasta con los avances que se han establecido en las leyes nacionales, como la Circular 812 (Superintendencia de Educación de Chile, 2021), que garantiza el derecho a la identidad y expresión de género de niñas, niños y adolescentes en el ámbito educacional, que requiere la actualización del profesorado en estos temas, para respetar los principios relativos a estos derechos.

Conclusiones

La primera conclusión de este estudio es el minimalismo con el que se aborda la diversidad en los programas de curso de Pedagogía en Educación Básica. Las menciones se realizan de manera aislada y acotada. La poca presencia de la palabra diversidad y los grupos asociados a ella sobresale en un momento en que discursivamente se asumen, tanto en el contexto internacional como nacional, las demandas de reconocimiento de los movimientos sociales y la importancia de considerar las diferencias para enfrentar las desigualdades educativas y avanzar hacia la justicia social.

Es importante mencionar que, al analizar los programas por zona geográfica, la institución de la zona sur, que no tiene sede en la zona central, con mayor presencia de población indígena, identifica y menciona estas identidades en sus programas.

Una segunda conclusión es que, en los programas, las diversidades mencionadas no hacen referencia a las desigualdades, tensiones, conflictos y discriminaciones que viven los grupos que se mencionan. En algunos casos, las referencias a las diversidades se realizan desde una perspectiva de déficit, de acuerdo a un criterio de normalidad que no se problematiza, restringiendo la apertura a otras formas de aprender. Esto se observa en las diferencias en las capacidades de aprendizaje (NEE) o socio-culturales, que constituyen barreras para el aprendizaje y serían una dificultad para los docentes. La incorporación auténtica de otras culturas en el currículum no se promueve en la formación inicial docente, como tampoco una mirada estructural de las posibles desigualdades en cuanto a los capitales culturales con que cuentan las y los estudiantes.

El no reconocimiento de ciertos grupos y la omisión de sus posiciones de desigualdad perpetúan y refuerzan la violencia simbólica y material que viven estos grupos precisamente por no ser nombrados. Esta omisión y/u olvido contribuye, entre múltiples factores, a mantener las relaciones sociales de desigualdad que caracterizan a nuestro país y las trayectorias de vida condicionadas por el origen y/o pertenencia a grupos identitarios y culturales no hegemónicos.

Lo descrito muestra cómo la institucionalidad educativa, por omisión, contribuye a continuar las relaciones sociales que privilegian y legitiman a ciertos grupos sobre otros. Esta constatación interpela no solo a las instituciones universitarias sino también a todos los sectores involucrados que no logran aportar de manera significativa en una formación que reconozca la heterogeneidad de la sociedad chilena y las históricas desigualdades que viven, por ejemplo, las mujeres con una educación sexista que las perjudica, las disidencias sexuales con una heteronormatividad que las deslegitima; los pueblos originarios con una cultura hegemónica que desvaloriza y desconoce su historia y visión del mundo; migrantes que no son reconocidos en sus derechos humanos y en los saberes que portan; y grupos con capacidades diferentes, que a priori se definen como carentes.

La disminución de la brecha de desigualdad, la búsqueda de equidad y justicia social requiere profundizar y avanzar hacia una pedagogía que considere las diferencias de manera crítica no solo porque su existencia exige reconocimiento, sino también, porque han sido los grupos históricamente invisibilizados y vulnerados por la cultura hegemónica.

Por último, cabe señalar que las investigaciones y las autoras recomiendan que la formación en diversidad, a nivel de programas, se centre en enfoques curriculares transversales e interculturales, con definición clara de resultados de aprendizaje en conocimientos y habilidades, obligatoriedad de los cursos ofrecidos en el tema, y que no se reduzca a la descripción de contenidos y metodologías descontextualizadas, sino que den cuenta de problematizaciones que reconozcan las desigualdades presentes en la sociedad. A nivel experiencial en la formación, mayor articulación entre teoría y práctica, promoción de experiencias de interacción entre diversidades, que los jefes de carrera generen espacios colectivos de reflexión que tensionen y cuestionen actitudes discriminatorias hacia las diversidades, para que se desarrollen prácticas docentes y espacios de formación y aprendizaje que permitan la formación de personas más reflexivas, democráticas y justas.

Referencias

- Apple, M. (2018). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* LOM.
- Astudillo, P. (2016). La inestable aceptación de la homosexualidad: El caso de las escuelas católicas de elite en Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 21-37. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200003>
- Barozet, E., Contreras, D., Espinoza, V., Gayo, M., & Méndez, M. L. (2021). *Clases medias en tiempos de crisis: Vulnerabilidad persistente, desafíos para la cohesión y un nuevo pacto social en Chile*. Documentos de Proyectos, Comisión Económica para América Latina y el Caribe. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47184/S2100412_es.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Barrera, J., Falabella, A., & Ilabaca, T. (2021). Los intocables: La educación escolar de las élites, sus privilegios y nuevos escenarios. *Pensamiento Educativo*, 58(1), 1-17. <https://doi.org/10.7764/PEL.58.1.2021.3>
- Beltrán, J. & Osses, S. (2018). Transposición didáctica de saberes culturales mapuche en escuelas situadas en contextos interculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 669-684. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16202>
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control: Vol. 2. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Akal.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2018). *La reproducción*. Siglo XXI Editores.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi:10.1191/1478088706qp063oa>
- Cabezas, V., Medina, L., Müller, M., & Figueroa, C. (2019). Desafíos y tensiones entre las nuevas políticas educativas y los programas de formación inicial de profesores en Chile. *Temas de la Agenda Pública*, 14(116). <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/content/uploads/2019/10/Paper-serie-Temas-de-la-Agenda-Pu%CC%81blica-N%C2%B0-116-2-3.pdf>
- Carvacho, H., Vaz, J., & Walker, V. (2021). La psicología de la ideología meritocrática. In R. Moretti & J. Contreras, *Mérito y meritocracia: Paradojas y promesas incumplidas* (pp .27-51). Uah/Ediciones; Universidad Alberto Hurtado.
- Castillo, S., C. Sánchez, C., Reyes, S., Henríquez, J., & Vargas, C. (2020). Pueblos indígenas, Estado y universidad: Tensiones, oportunidades y desafíos. El caso de la escuela de idiomas indígenas (Región Metropolitana, Chile). *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(74), 1-26. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4795>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/40155>
- Crew, T. (2020). *A working-class academic pedagogy*. Palgrave MacMillan.

- Criado, C. (2020). *La mujer invisible*. Seix Barral.
- Crozier, G., Reay, D., & Clayton, J. (2019). Working the borderlands: Working-class students constructing hybrid identities and asserting their place in higher education. *British Journal of Sociology of Education, 40*(7), 922-937. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1623013>
- Cuche, D. (2002). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Nueva Visión.
- Donoso-Díaz S. & Benavides-Moreno, N. (2018). Prácticas de gestión de los equipos directivos de escuelas públicas chilenas. *Revista Brasileira de Educação, 23*, 1-28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230013>
- Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes*. Siglo XXI Editores.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo, 4*(6), 83-99.
- Hall, S. (2010). La cuestión multicultural. In E. Restrepo, C. Walsh & V. Vich (Comps.), *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp. 601-618). Envió Editores.
- Hofflinger, A. & Nahuelan, H. (2021). Formación ciudadana, racismo y colonialismo de asentamiento: El caso mapuche. In C. Villalobos, M. J. Morel, & E. Treviño (Eds.), *Ciudadanías, educación y juventudes: Investigaciones y debates para el Chile del futuro* (pp. 79-109). Ediciones UC.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.
- Hormazábal, R. & Hormazábal, M. (2016). Derribando paradigmas patriarcales en la educación: Experiencia en jardines infantiles de Temuco. In S. Del Valle (Ed.), *Educación no sexista: Hacia una real transformación*. Red Chilena Contra la Violencia Hacia las Mujeres.
- Ibáñez, N., Figueroa, M., Rodríguez, S., & Aros, A. (2018). Interculturalidad en la formación docente: un aporte desde las voces de personas de los pueblos originarios. *Estudios Pedagógicos, 44*(1), 225-239. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000100225>
- Jiménez, F. & Montecinos, C. (2018). Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. *Revista Brasileira de Educação, 23*, 1-21. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230005>
- Johnson, D. (2015). Formar ciudadanos interculturales en un mundo global: Algunas notas desde los estudios curriculares. *Diálogo Andino, 47*, 7-14. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200002>
- Julio-Maturana, C., Rubí, A., Mohammad, M., Conejeros-Solar, L., Rojas, C., & Cortés, A. (2016). Desencuentro cultural en el aula. Una barrera al aprendizaje de niños y niñas en situación de pobreza. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 21*(68), 71-94.
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia de Chile. (2020). *Encuesta CASEN 2020*. <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen-en-pandemia-2020>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia de Chile. (2017). *Encuesta CASEN 2017*. <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen-2017>
- Ministerio de Economía, Fomento y Turismo de Chile; INE (2022). *Población extranjera residente en Chile llegó a 1.482.390 personas en 2021, un 1,5% más que en 2020*. <https://www.ine.gob.cl/sala-de-prensa/prensa/general/noticia/2022/10/12/poblaci%C3%B3n-extranjera-residente-en-chile-lleg%C3%B3-a-1.482.390-personas-en-2021-un-1-5-m%C3%A1s-que-en-2020>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2015). *Decreto 83/2015*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2015). *Ley de Inclusión Escolar 20.845*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>
- Martínez Rojas, D., Muñoz Henríquez, W., & Mondaca Rojas, C. (2021). Racism, Interculturality, and public policies: An analysis of the literature on migration and the school system in Chile, Argentina, and Spain. *SAGE Open, 11*(1), 1-12. <https://doi.org/10.1177/2158244020988526>
- Mizala, A., Martínez, F., & Martínez, S. (2014). Pre-service elementary school teachers' expectations about student performance: How their beliefs are affected by their mathematics anxiety and student's gender. *Teaching and Teacher Education, 50*, 70-78. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.006>

- Ortega, L., Treviño, E., & Gelber, D. (2020). The inclusion of girls in Chilean mathematics classrooms: Gender bias in teacher-student interaction networks. *Journal for the Study of Education and Development*, 44(3), 1-24. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1773064>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2018). *Evaluaciones de políticas nacionales de educación: Educación en Chile*.
- Paillalef, J. (2019). *Los mapuche y el proceso que los convirtió en indios: Psicología de la discriminación*. Catalonia.
- Peña, M. & Toledo, C. (2017). Discursos sobre clase social y meritocracia de escolares vulnerables en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 496-518. <https://www.scielo.br/j/cp/a/DNMfNzbQpbGqDK7KZ9QjtWC/abstract/?lang=es>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2017). *Desiguales: Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Quilaqueo, D. & Quintriqueo, S. (2008). Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile. *Cuadernos Interculturales*, 6(10), 91-110.
- Reay, D. (2018). Working class educational transitions to university: The limits of success. *European Journal of Education*, 53(4), 528-540. <https://doi.org/10.1111/ejed.12298>
- Rojas, M., Fernández, M., Astudillo, P., Stefoni, C., Salinas, P., & Valdebenito, M. (2019). La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: Entre invisibilización y reconocimiento social. *Pensamiento Educativo*, 56(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/pe.56.1.2019.3>
- Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- Roessler, P. (2018). Pensamiento nacionalista-territorializado y percepción de “des-ubicamiento” del inmigrante: El camino hostil de las construcciones de identidades chilenas en la convivencia escolar. *Calidad de la Educación*, 49, 50-81.
- Salas, N., Castillo, D., San Martín, C., Kong, F., Thayer, L., & Huepe, D. (2017). Inmigración en la escuela: Caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Universitas Psychologica*, 16(5), 1-15. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy16-5.iecp>
- Superintendencia de Educación de Chile. (2021). Circular 812. <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/circular-n812-garantiza-el-derecho-a-la-identidad-de-genero-de-ninas-ninos-y-estudiantes-en-el-ambito-educacional/>
- Taylor, C. (2009). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Therborn, G. (2016). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Fondo de Cultura Económica.
- Webb, A. & Radcliffe, S. (2015). Whiteness geographies and education inequalities in southern Chile. *Journal of Intercultural Studies*, 36(2), 129-148. <https://doi.org/10.1080/07256868.2015.1008433>