



FORMACIÓN DE MAESTROS DE PRIMARIA EN CHILE: DE QUÉ MANERA SE INTEGRA LA EDUCACIÓN EN DIVERSIDAD

Cecilia Paz Millán La Rivera
Pontificia Universidad Católica de Chile

Área temática: A.16) Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Línea temática: Formación de maestros para la educación indígena e intercultural

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación

Resumen:

Esta investigación busca conocer de qué manera se incorporan las demandas de inclusión y diversidad en los procesos de formación inicial docente. La unidad de análisis son las mallas curriculares y los resultados de aprendizaje ofrecidos en los perfiles de egreso de 68 carreras acreditadas en Chile en Educación Primaria (Pedagogía Básica). Se analiza la cantidad de cursos asociados a diversidad y/o necesidades educativas especiales; el año de la carrera en que se dictan y los títulos de los cursos, además de los aprendizajes que se ofrecen en el proceso de formación para titularse de Profesor de primaria. Es un estudio cuantitativo y cualitativo con un alcance exploratorio y descriptivo que se basa en la información que proveen los sitios web de las instituciones de educación superior. Los resultados muestran que la mayoría de las universidades dictan uno o más cursos asociados a diversidad y/o necesidades educativas especiales y que se integran de manera secundaria y aislada en las mallas curriculares. En cuanto a los títulos predomina enfoques culturales que omiten aspectos estructurales de desigualdad y de conflictos mediados por las relaciones de poder. Finalmente, los enfoques que predominan son los liberales con un énfasis en las relaciones humanas sin considerar los conflictos y las desigualdades.

Palabras clave: Educación Primaria- Mallas Curriculares-Diversidad-Diferencia-Inclusión

Introducción

Diversidad, Alteridad y Diferencia

Si algo caracteriza a los seres humanos es su capacidad de creación que ha posibilitado todo lo realizado hasta ahora y que se expresa a lo largo de la historia humana. Esta capacidad se observa en la diversidad de sociedades existentes y en sus particularidades, siendo su expresión máxima el lenguaje (Castoriadis, 1998). Como señala Ernest Gellner “el rasgo verdaderamente esencial de lo que llamamos sociedad humana es su asombrosa diversidad” (Gellner, 1997, p.13).

El poder de creación llamado poiético da forma al caos, que no es otra cosa que la cultura. Esta creación se diferencia de la organización racional, que reproduce, repite y ordena lo ya existente y que existe en toda sociedad, la que ejerce coerción para mantener sus instituciones y perpetuarse como tal (Castoriadis, 2002). Esta es una de las tensiones más paradójicas de la especie humana, por un lado, su ilimitada capacidad de creación y, por otro lado, su condicionamiento que en ningún caso es determinación y que permite pensar en formas distintas a las existentes actualmente.

Además de la tensión humana entre creación y prescripción, ha sido permanente el encuentro con “otros”, ya sea a través de viajes, extensiones imperiales, guerras, migraciones, coterráneos “diferentes”. El encuentro con “otros distintos” nos interpela acerca “de la igualdad en la diversidad y de la diversidad en la igualdad”, lo que se traduce en alteridad. El desafío de esos encuentros ha estado en superar las categorizaciones jerárquicas, entre unos y otros, y reconocer a ese otro como ser humano, si bien completamente diferente a primera vista y en sus distintas manifestaciones, un otro, igual (Krotz, 1994).

La alteridad no es sólo diferenciación, es una forma particular de diferencia que contiene la experiencia de lo extraño. Todo lo que se aleja de la “normalidad” resulta inquietante, “y esa perturbación que toda presencia produce, se apacigua tan sólo cuando dicha presencia puede incluirse en la ilusión de la normalidad que acoge en su seno la tranquilidad, no pasa nada, es normal” (Pérez, 2001, p.293).

El extrañamiento hacia el otro que produce la diferencia no responde a características personales, sino a construcciones culturales que existen porque somos parte integrante de una cultura, es decir, de un universo simbólico y de una colectividad que, además, es histórica porque está situada en un momento específico, único e irrepetible (Krotz, 1994). Esta diferencia y extrañeza se producen porque existen relaciones de poder que establecen y definen que es lo normal y que no.

Las sociedades contemporáneas, especialmente en el siglo XX, se caracterizan por construir una regulación de narrativas clausuradas de normalidad, que se nutren de clasificaciones estáticas, dicotómicas, unitarias y esencialistas que define a los sujetos y fijan sentidos. Son meta-relatos hegemónicos que se producen y reproducen cotidianamente a través de relaciones de poder que construyen categorizaciones y jerarquías de privilegios en oposición a otras negativas que denominan a los diferentes como: marginal, indigente, drogadicto, lesbiana, bisexual, migrante, loco, indígena, pobre, etcétera (Duschatzky y Skliar, 2001, Da Silva, 1999, Scott, 1992).

La construcción de alteridad dicotómica requiere de un otro para justificar el nosotros. Refuerza los antagonismos, el nosotros, y le da existencia, “el loco confirma nuestra razón; el niño nuestra madurez; el salvaje nuestra civilización; el marginado nuestra integración; el extranjero nuestro país; el deficiente nuestra normalidad” (Duschatzky y Skliar, 2001, p.192).

En contextos de desigualdad tan profundos como los de nuestro continente, las fijaciones de sentido acentúan y reproducen exclusiones y discriminaciones que invisibilizan lo relacional y la interdependencia jerárquica. Los discursos definen lo positivo y negativo de las diferencias en base a las características propias de los sujetos. Diferencias que son relacionales porque se construyen siempre en relación a un otro que “es diferente” y que se define como negativo en contraste al “no diferente”. Lo relacional es evidente cuando se entiende que no existen extraños o diferentes en sí, sino extraños o diferentes para alguien. Son clasificaciones del otro que se refuerzan por las relaciones de dominación y que reduce, esencializa, naturaliza y fija la diferencia. Este proceso excluye y expulsa lo que no encaja, que es diferente, clasifica lo que está fuera y dentro de la normalidad. El proceso de clasificación descrito es parte del orden social que necesita construir un “nosotros” que se distingue de los “otros” (Da Silva, 1999, León, 2009, Restrepo, 2014, Hall, 2010).

Las culturas, hasta ahora, se han caracterizado por su diversidad. Este fenómeno existe por la capacidad de creación del ser humano que a su vez también construye categorías de diferencia mediadas por relaciones de poder. Este proceso, histórico, está mediado por disputas de fijación de sentidos y alternativas que las tensionan, y de un juego de posiciones que exige ubicarse y ser ubicado. “Cada sociedad establece sus propios medios para categorizar a las personas, para ubicarlas en un determinado lugar y para establecer expectativas de su comportamiento, así como para evaluarlas” (León, 2009, p.35). Esta fijación de sentido supone una rigidez que exige no solo su conocimiento e identificación, sino también su reiteración. Esta dinámica sociocultural garantiza su reproducción y control social eficaz (Duschatzky y Skliar, 2001) y a su vez su desplazamiento a sentidos diferentes que permiten ir avanzando cultural y políticamente hacia una sociedad distinta, más justa.

Desarrollo. Enfoques conceptual de diversidad

La diversidad y diferencia está mediada por procesos históricos, políticos y culturales que influyen en cómo se define y nos relacionamos con el “otro” en la sociedad, lo cual también se refleja en el proceso de formación inicial docente y en la escuela.

La diversidad y diferencia tienen múltiples expresiones en el ámbito educativo, lo que ha sido ordenado en modelos de análisis y que muestran la capacidad creativa del ser humano para categorizar y enfrentar este fenómeno (Gorski 2009, Grant y Sleeter; Jenks, Lee y Kapel, 2001, Kumashiro 2002 y Duschatzky y Sklyar, 2001; Bank, Gibson, Cornbleth y Waugh, King Kincheloe y Steinberg, Mc Laren, Nieto citados en Castagno, 2009). Esta multiplicidad de tipologías se explica por los distintos contextos y recortes de realidad. Algunos autores como Mc Laren (1994) y Webster (1997) coinciden en que todos los modelos responden a tres grandes marcos teóricos: conservador, liberal y crítico, y de esos derivan matices. Bank aporta advirtiendo

que las tres perspectivas no son excluyentes, se pueden superponer o combinar (Jenks, Lee y Kanpol, 2001), a lo cual agregó que la realidad nunca es clausurada pudiendo existir además de esos tres grandes marcos otros más, que hoy no vemos y por lo mismo aún no nombramos.

Es importante transparentar que no hay neutralidad frente a los enfoques propuestos y que como autora me siento más representada por unos más que otros. No obstante, lo importante para este trabajo es fotografiar un momento socio histórico y develar cuáles son los enfoques que se priorizan en la formación de los pedagogos de primaria en Chile. Considero necesario enfatizar la importancia de que en educación se conozca y discuta de las distintas miradas de la diversidad y la diferencia que nos permita reflexionar y posicionarnos frente a este fenómeno y a su impacto en los objetivos y prácticas pedagógicas. Es relevante comprender qué cada decisión pedagógica devela visiones de mundo que afectan los procesos y resultados educativos y, por tanto, a la sociedad en que vivimos.

Esta investigación toma la propuesta de Charles Jenks, James Leey y Barry Kanpol (2001), quienes proponen tres tipos de educación multicultural: i) conservadora, ii) liberal y iii) crítica.

1. Multiculturalistas conservadores: este enfoque considera que existen las condiciones para que exista justicia y solo debe ser distribuida equitativamente. Se comprometen con la igualdad y entregar habilidades a los estudiantes para su adaptación a la sociedad a través del compromiso con los valores, costumbres y normas de quienes adopten la cultura dominante. Es un enfoque de asimilación en el que se espera que las diferencias se diluyan ignorándose las desigualdades sistémicas.

2. Multiculturalistas liberales: acentúa la necesidad de la diversidad, el pluralismo cultural, la aceptación y celebración de la diferencia. El énfasis está en una afirmación humanista de los ideales democráticos y en la creencia de que un currículo comprometido con tales ideales traerá cambio. Se promueve la tolerancia y aceptación, pero no se considera los conflictos y contradicciones inherentes a la sociedad, ni las desigualdades. Ambos enfoques asumen que las leyes y las decisiones políticas por sí solas crearán excelencia y equidad dentro de la cultura dominante y la economía de libre mercado.

3. Multiculturalismo crítico: considera que el conocimiento no está libre de valores, sino que está permeado por la cultura y la historia. Se centra en las relaciones de poder y en los contextos sociopolíticos. Busca articular la justicia centrada en las relaciones entre equidad y excelencia y considera a su vez las complejidades de las configuraciones de raza, etnia y de clase. Sostiene que las escuelas imponen estándares a los niños que refuerzan las relaciones de poder y la estratificación social de la sociedad. La política educativa definida por quienes están en el poder, son una estandarización en torno al contenido que excluye las voces y las experiencias de quienes no lo están. Afirma quienes adhieren a este enfoque que dejar estos asuntos a los procesos de competencia de libre mercado y de movilidad social ascendente solo niega el logro de la justicia. El trabajo de los profesores es exponer estas relaciones y reconstruir la escolarización de manera que desmantele la estratificación social.

Enfoque metodológico

Se analiza la cantidad de cursos asociados a diversidad y/o necesidades educativas especiales; el año de la carrera en que se dictan, los títulos de los cursos y los resultados de aprendizaje ofrecidos en el proceso de formación (perfiles de egreso). Es un estudio mixto con un alcance exploratorio y descriptivo que se basa en la información que proveen los sitios web de las instituciones de educación superior. Las universidades que dictan carreras acreditadas de Educación Básica en Chile corresponden a 34. Estas 34 instituciones de educación superior dictan 68 carreras de Educación Básica, la mayoría con menciones. La unidad de observación son las mallas curriculares de cada una de estas carreras.

Resultados

Cantidad de carreras con cursos de diversidad y/o NEE

De la totalidad de carreras de Educación Básica, el 88%, dicta cursos asociados a diversidad y/o Necesidades Educativas Especiales (NEE) y el 12% no tienen ningún curso en estas áreas. El resultado muestra un alto porcentaje de las carreras de Educación Básica que tienen un curso o más en torno al tema de diversidad y/o NEE en los programas de estudio.

Si diferenciamos entre tipos de cursos, del 88% de las carreras, el 53% corresponde solo a cursos asociados a diversidad o diferencia, el 20% solo a cursos de NEE y el 15% hace una combinación de ambos.

Que el 53% de las carreras opte por integrar solo cursos de diversidad en su plan de estudio y ningún curso de NEE muestra un cambio en la apreciación sobre la diversidad. Históricamente se ha asociado diversidad a NEE. Desde el Informe Warnock en 1978 y luego la Declaración de Salamanca en 1994, la noción de NEE se redefine, se plantea que las personas con NEE deben ser parte de la escuela ordinaria y se amplía el concepto de diversidad que antes estaba asociado solo a NEE. Este proceso de problematización supuso, por un lado, complejizar el término de NEE y, por otro lado, ir avanzando a una noción de diversidad más amplia que integre otros elementos que den cuenta de las complejidades de la realidad social y de las clasificaciones culturales, como son género, identidades sexuales, grupos originarios, migrantes, entre otros.

Asimismo, este 53% muestra también que, a los menos a nivel declarativo, las instituciones están incluyendo cursos que suponemos dan respuesta a la Ley de Inclusión que se aprobó el 2015 y establece que, el “el sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto diverso y determinado, y que son atendidas por él, en conformidad a la Constitución y las leyes” (Ley de Inclusión, 2016, p.1).

Si sumamos las carreras que dictan solo cursos asociados a diversidad más las pedagogías que combinan esos cursos con otros de NEE, el porcentaje sube de 53% a un 68%. Este resultado muestra que se ha avanzado en la incorporación de un enfoque de diversidad en la formación pedagógica, pero que aún no está presente en todas las mallas curriculares. Si bien la formación en y con diversidad no se puede reducir a un curso, se considera que el tener un curso en la malla curricular, es por lo menos, un indicador

de que institucionalmente se está nombrando y lo que se nombra pasa a tener existencia en la carrera, en la formación y en el quehacer pedagógico. Si es pertinente y coherente el enfoque y sentido del curso, si existe un aprendizaje real que aporte el proceso pedagógico en el aula de los profesores, es parte de otros análisis que es igual o más relevante de hacer y que debe estudiarse.

Cantidad y año en qué se dictan los cursos

En cuanto a la cantidad de cursos relacionados a diversidad que dictan las carreras de Educación Básica, un 61% tiene un solo curso sobre diversidad, un 26% dos cursos, un 4% tres cursos y un 9% cuatro cursos. La cantidad de cursos junto a la lectura de los perfiles de egreso permite afirmar que predomina una lógica en la que la diversidad es tratada como un tema secundario a través de cursos aislados. Esta situación devela que no solo no se está teniendo una mirada integral que incluya las tensiones y problemáticas de la diversidad, sino también muestra, como dice Tadeu de Silva (1999), qué tipo de docente se está formando y por tanto qué tipo de sociedad queremos. La integración de cursos aislados a los programas de estudio evidencia que no se están incluyendo en esas carreras una mirada transversal del fenómeno y que abarque aspectos más estructurales de la sociedad, que incluya además las complejidades de nuestras sociedades latinoamericanas que se caracterizan por sus profundas desigualdades y diferencias. En un contexto social y político de categorizaciones esencialistas la omisión de estos temas refuerza dinámicas que perpetúan las desigualdades y una normalidad que excluye a los diferentes. Es importante relevar que los docentes son uno de los sujetos más importantes en las transformaciones culturales y de los educandos, de ahí la relevancia de cómo se están formando y de qué se enseña.

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

Títulos de los cursos

Los títulos, al igual que los objetivos, contenidos y bibliografía de un programa muestran lo que se busca enseñar. En este apartado nos centramos solo en las palabras de los títulos de los cursos que se observan en la malla curricular y que no permite saber si existe coherencia entre el título declarado y el enfoque ofrecido en el aula o la manera en que se tratan los contenidos.

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

Si agrupamos las palabras de los títulos en dimensiones se distinguen cinco: 1) **Enfoques de diversidad y diferencia** (39%) que incluye las palabras de diversidad, interculturalidad y multiculturalidad; 2) **Justicia social** (28%) contiene, equidad, inclusión, exclusión e integración social; 3) **Contextos** (14%) que se usa con diferentes adjetivos como, diversos, socioculturales, no tradicionales, multiculturales, sociales; 4) **Derecho social y político** (7%) incluye las palabras derechos humanos y democracia y por último; 5) **Marcadores de identidad** (6%) que se compone de la noción de género, pueblos originarios y realidad nacional y transfronterizo

En cuanto a las palabras usadas en los títulos de los cursos se concluye que, predomina un enfoque que resalta aspectos históricos y culturales que muestran las características propias del ser humano, que es la diversidad. No así las construcciones discursivas, las diferencias, jerarquías y tensiones que esta diversidad provoca. Lo mismo sucede con la palabra inclusión utilizada mayoritariamente en los títulos. Esta noción que busca asegurar y garantizar la educación para todos, no considera las tensiones y conflictos de las relaciones de poder que impone la diferencia como una amenaza. Tanto en la noción de diversidad e inclusión, permanece la idea de una “normalidad” que excluye a quién no encaja ahí.

Enfoques de aprendizaje sobre diversidad

De los aprendizajes ofrecidos de las carreras de Educación Básica en las páginas web que describen las características de las carreras y los resultados de aprendizaje que obtendrá el futuro profesional, el 65% ofrece resultados de aprendizaje en torno a diversidad. Esas mismas carreras y en coherencia con lo que ofrecen incluyen en sus mallas curriculares uno o más cursos relacionados al tópico. En cuanto al 35% de las carreras que no ofrecen en sus perfiles de egreso aprendizajes en diversidad el 23% ofrece cursos de diversidad y/o diferencia. En suma, el 65% consigna en el perfil de egreso una formación en diversidad y el 88% ofrece cursos vinculados a diversidad.

La cantidad de carreras con cursos asociados a diversidad es mucho mayor que los perfiles de egreso que lo integran, lo que refleja que, si bien es un tópico relevante que se considera en las carreras, por lo menos en uno u otro curso, no logra tener la relevancia como para ser un aprendizaje fundamental en la formación de los futuros Pedagogos en Educación Básica y estar consignado en la declaración institucional de los aprendizajes ofrecidos.

Al analizar cada enfoque desde los tres grandes marcos, el que predomina con un alto porcentaje es el liberal, 85%, seguido del conservador, 9% y, por último, el crítico con un 6%.

El enfoque liberal se caracteriza por reconocer y celebrar la diversidad, promover la tolerancia y aceptación y exaltar los ideales democráticos, pero no problematiza en torno a las relaciones de poder y de privilegio que tensionan las relaciones.

Conclusiones

La mayoría de las instituciones de educación superior tienen algún curso asociado a diversidad y/o NEE. Esta incorporación puede ser producto fundamentalmente de demandas legales y del momento cultural y político que vivimos que promueve que se integren, a lo menos declarativamente, estos cursos en los procesos de formación. Si bien lo descrito es un avance no es suficiente, ya que, además, al analizar el lugar que ocupan los cursos en el proceso de formación se evidencia que para la mayoría de las carreras son temas secundarios y tratados de manera aislada. A partir del número de cursos, del lugar que ocupan en las mallas y de los resultados de aprendizaje se comprueba que la mayoría de las carreras de formación inicial de Educación Básica aún no optan por una mirada integral que incorpore transversalmente el fenómeno de diversidad, y que a su vez integre los elementos contextuales políticos y culturales que existen y permean los procesos de aprendizaje.

Referencias

- Castoriadis, C. (2002). *Figuras de lo pensable (Las encrucijadas del laberinto VI)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo, Brasil: Autentica.
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2001). Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación. En J. Larrosa y C. Skliar. (Ed.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (pp. 185-212). Barcelona, España: Laertes.
- Gellner, E. (1997). *Antropología y política. Revoluciones en el bosque sagrado*. Barcelona, España: Gedisa.
- Gorski, P. (2009). What we're teaching teachers: An análisis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25, 309-318.
- Hall, S. (2010). El espectáculo del otro. En E. Restrepo, C. Walsh y V. Vich. (Ed), *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp.419-445). Popayán, Colombia: Envió.
- Jenks, C., Lee, J., & Kanpol B. (2001). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: philosophical frameworks and models for teaching. *The Urban Review*, 33 (2), 87-105.
- Krotz, E. (1994). Alteridad y pregunta antropológica. *Alteridades*, 4 (8), 5-II.
- León, E. (2009). *Los rostros del otro. Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad*. Barcelona, España: Anthropos.
- Ley de Inclusión. Ley 20.845 (2015) Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>
- Pérez, N. (2001). Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta. En J. Larrosa y C. Skliar. (Ed.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (pp. 291-316). Barcelona, España: Laertes.
- Restrepo, E. (2014). Interculturalidad en cuestión: cerramiento y potencialidades. *Ámbito de encuentros*, vol. 7, 1, 9-30.
- Scott, J. (1992). Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría postestructuralista (Trad. M. Lamas). *Revista debate feminista*, 5, 85 -104. (trabajo original publicado en 1988).