



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA MAGISTER EN EDUCACIÓN

DISCURSOS DE DIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE: UNA REVISIÓN
DE ESTUDIOS EN CHILE

POR

CLAUDIA FERNANDA DE LA ROSA ARCE

Proyecto de Magister presentado a la facultad de educación
de la Pontificia Universidad Católica de Chile
para optar a título de Magister en Educación,
mención Dificultades del Aprendizaje.

Profesor guía: Anita Sanyal Tudela.

Octubre, 2014.

Santiago, Chile

© 2014, Claudia Fernanda de la Rosa Arce

Copyright

© 2014, Claudia Fernanda de la Rosa Arce

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

Discursos de diversidad en la formación docente: una revisión de estudios en Chile*

Discourses of diversity in teacher training: a review of studies on Chile

Claudia Fernanda de la Rosa Arce**

Resumen

Este artículo busca identificar y analizar los discursos que prevalecen en la construcción de 'sujeto diverso' en la investigación sobre formación docente. Para alcanzar este objetivo, se realiza una revisión bibliográfica de artículos de investigación y reflexión sobre formación docente y diversidad en Chile. Desde una perspectiva crítica, nos interesa observar: quién es el otro y cómo se le ha concebido en los estudios revisados. Para responder estas preguntas, se realiza un Análisis Crítico del Discurso a partir de cuatro conceptos que emergen de la lectura de los artículos: integración escolar, multiculturalismo/educación multicultural, inclusión escolar e interculturalidad/educación intercultural. Adicionalmente, se hace un análisis de los discursos de diversidad que avanzan hacia una concepción del *otro* desde la exclusión, y se problematizan los supuestos normativos que delimitan la construcción de 'sujeto diverso'. Así, en primera instancia, se presentan en este artículo tres líneas teóricas que se ofrecen como tres formas posibles de pensar la diversidad, sin ser esta revisión exhaustiva ni totalizante de la temática. Luego, se presentan los aspectos metodológicos centrales del proyecto y, finalmente, se destacan y discuten los hallazgos más relevantes.

Palabras claves: Formación docente, diversidad, inclusión educativa, educación intercultural, exclusión.

Abstract

This article aims to identify and analyze the prevailing discourses in the construction of "diverse subject" in the research on teacher education. To achieve this objective, a literature review of research and reflections papers about teacher education and diversity in Chile is carried out. From a critical perspective, we want to see who the other is and how it is conceived in the reviewed studies. To answer these questions, a critical discourse analysis is performed based on four concepts that emerge from reading papers: school integration, multiculturalism / multicultural education, school inclusion and intercultural / intercultural

* Trabajo de investigación realizado en el marco del Magister en Educación mención Dificultades del Aprendizaje, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora guía: Anita Sanyal Tudela.

** Tesista Proyecto Anillos en Ciencias Sociales y Humanidades (CONICYT-PIA) "Normalidad, Diferencia y Educación" SOC-1103.

education. In addition, an analysis of the discourses of diversity that reflect a perspective of exclusion and the normative assumptions that define the construction of 'diverse subject' are problematized. Thus, in the first instance, I present here three theoretical lines offered as three possible ways of thinking about diversity. Then, the central methodological aspects of the project are presented and finally, I highlight and discuss the most relevant findings.

Keywords: Teacher training, diversity, educational inclusion, intercultural education, exclusion.

INTRODUCCIÓN

Temáticas como la diversidad y la formación docente tienen actualmente una fuerte presencia dentro los discursos de educación, provocando, por medio de su articulación conceptual, el surgimiento de líneas de trabajo como “*la formación docente en y para la diversidad*”. Desde dicha línea, hay quienes establecen que aunque es cierto que las investigaciones y contribuciones teóricas en este campo han aumentado considerablemente, la práctica formativa sigue mostrándose débil, lo que hace que la formación del profesorado para la diversidad continúe recibiendo una atención marginal en los planes de estudios (Esteve, 2006 en López & Hinojosa, 2012). Con este antecedente, interesa aquí indagar qué se está entendiendo por diversidad, así como examinar los discursos sobre el *otro* que se emiten desde la investigación en formación docente. Para ello, el presente artículo pretende tomar distancia de los paradigmas tradicionales para definir el *otro*, en los cuales prevalecen nociones de jerarquía, que marcan una frontera entre “nosotros” y “ellos”, posicionándose, por tanto, desde una perspectiva crítica que haga evidente las relaciones de poder presentes en lo que se está definiendo por “diversidad”.

MARCO DE REFERENCIA

Formación docente y políticas sobre diversidad.

La formación docente constituye un lugar privilegiado no solo para reflexionar y debatir, sino también para crear e implementar propuestas que posibiliten nuevos caminos y avances con respecto a la diversidad cultural en el contexto escolar (Cane & Xavier, 2011). En este sentido, se apuesta a que todas las acciones de formación permitan visualizar la escuela como un espacio donde convergen múltiples y transitorias identidades, respetando la igualdad, pero sin dejar de lado las singularidades de todos y todas.

Una de las aristas de la formación docente son las políticas públicas, por ello en este apartado se presenta una somera revisión de la políticas chilenas. De acuerdo con Orellana (2012), en este país se han desarrollado diversos programas y medidas de política

educacional destinadas al mejoramiento de la formación inicial docente, entre los cuales se incluye el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente; Mece-Superior; Acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía; Evaluación INICIA; Estándares para egresados; Sistema de financiamiento para lograr los estándares; Programa de Becas Vocación de Profesores.

Dentro de la formación docente en contextos multiculturales, se encuentra la política de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), la cual impulsó la creación de programas de pedagogía a nivel de pregrado y postgrado, concentrados principalmente en las regiones del país donde hay mayor agrupación de población indígena, Mapuches en su gran mayoría, seguida por los pueblos Aymaras. Pese a las significativas transformaciones que ha sufrido la Educación Intercultural Bilingüe, los programas académicos en EIB aún tienen poco impacto dentro de las carreras de pedagogía, pues no existe en Chile un compromiso genuino ni con los pueblos indígenas ni con la Educación Intercultural (Hernández, 2007).

MARCO TEÓRICO

Construcción de la diversidad

En el ámbito de la educación, el abordaje de la diversidad varía según el paradigma teórico que se utilice o privilegie. Ciertamente, los cambios en las formas de responder a la población que sale de los cánones de la normalidad, dan cuenta de una notable transición conceptual, por lo que vale la pena situar cuál es el concepto de diversidad que se contemplará para el posterior análisis. A continuación, se presentan tres líneas teóricas, que son entendidas como tres formas posibles de pensar la diversidad, sin ser estas, en ningún caso, exhaustivas ni totalizadoras de la temática en cuestión.

De acuerdo con Duschatzky (1996, p. 4), la diversidad implica renunciar a cualquier lógica que intente reducir todo a lo mismo y aceptar, en consecuencia, las intersecciones culturales, de modo que a ninguna narrativa ni autoridad pueda atribuírsele la verdad absoluta o la significación acabada. Hablar de diversidad hoy, sin embargo, puede resultar en una excesiva mirada hacia los *otros extraños*, quienes poseen atributos que hay que remarcar y denotar, por lo que para evitar caer en retóricas y eufemismos propios a las reformas educativas, aquí se propone entender “diversidad”, siguiendo a Skliar (2014) como un gesto de hospitalidad.

Pensar la diversidad en términos de hospitalidad supone, (...) cambiar el lenguaje de nuestra propia experiencia y entrar en el territorio de la atención al otro (no confundir con el lenguaje reformista de “atención a la diversidad”), de la bienvenida, de la acogida. (...) Lo que está en juego aquí es una hospitalidad sin condición, esto es,

dejar que el otro irrumpa como tal en nuestras aulas, en nuestros temas, en nuestro currículo escolar, en nuestros patios, en nuestra vida (Skliar, 2007, p. 137).

Ahora bien, al entender diversidad desde una visión que aleja las nociones de jerarquía al definir a los *otros*, resulta pertinente emprender una revisión acerca de los modelos teóricos que han abordado de una u otra forma el sujeto diverso o diferente, para finalmente acercarnos más profundamente al concepto de diversidad desde una perspectiva post crítica.

Modelo Biomédico de la discapacidad

Desde esta mirada, el diverso es aquel a quien se le asignan diagnósticos, se le categoriza y clasifica para orientar un tratamiento específico orientado a disminuir o eliminar la patología existente (Bricout, Porterfield, Tracey & Howard, 2004). La medicina así como la psicología tienen un fuerte impacto en este modelo, por lo que las etiquetas se convierten en un concepto clave, que no solo se traduce en nuevas formas de hablar del sujeto, el aprendizaje o el desarrollo, sino que, además, representa el cambio de la moralización de la discapacidad a la medicalización de la discapacidad ocurrido durante el siglo XX (Baker, 2002).

Con base en estos criterios, desde la escuela se da origen a la educación especial, a través de un sistema educativo dual que mantiene un tronco general y en paralelo las respuestas especiales. Este sistema permitió a las personas con discapacidad, antes excluidas de los espacios, tener una respuesta educativa a través de las llamadas escuelas especiales (Parrilla, 2002). Al interior de este paradigma, la formación docente se destinó a brindar metodologías para solucionar las necesidades especiales del estudiante a nivel individual (Ainscow, 1995).

La formación de educadores expertos en educación especial aborda la diversidad desde enfoques tecnicistas biomédicos y psicologistas conductistas, generando discursos que reproducen la ilusión de normalidad y trazan una rígida frontera entre “nosotros” y los “otros”, movilizándose entre la identidad normal y la identidad anormal (Pérez de Lara, 2001). Por tanto, una de las dificultades que tiene la práctica de investigación educativa, es que aún prevalece este reduccionismo biologista y psicologista, que buscan la explicación del “problema” exclusivamente en el individuo, describiendo reiteradamente síndromes médicos y sus causas, analizando las conductas del sujeto y realizando toda clase de mediciones para definir diagnósticos estandarizados dentro del contexto escolar (Castilla, 2003).

Tal como lo plantea Slee (2001): “(...) el hecho que los docentes en formación aborden de forma obligatoria unidades de educación especial con el fin de estar equipados para la enseñanza en escuelas inclusivas, indica dar un paso hacia atrás” (p. 119). Al apropiarse la educación especial de la educación inclusiva, se generan varios dilemas, por un lado se

refuerza la falsa idea de asociar la educación inclusiva únicamente a los estudiantes con discapacidad, y por otro, se desatiende el estudio de todas las formas de exclusión educativa, inmersas dentro del contexto político.

Modelo social de la discapacidad

Desde este paradigma las condiciones de la discapacidad no hacen parte del cuerpo de los sujetos, como lo plantea el modelo biomédico, sino que se conciben causas sociales, argumentando que son las limitaciones de la sociedad para atender las necesidades de las personas con algún tipo de deficiencia, las que originan la discapacidad. Por ello, desde este modelo se aboga por la rehabilitación o normalización de la sociedad, pensada y diseñada para hacer frente a las necesidades de todas las personas (Palacios, 2008).

De acuerdo con Ferreira (2011), la práctica desde este modelo ya no se orienta a la rehabilitación clínica sino a la movilización política, a la reivindicación de los derechos ciudadanos y a la inclusión. Práctica que, sin embargo, no toma en consideración algunos aspectos que pueden ser cruciales para las oportunidades de las personas con discapacidad, “el modelo social ha dejado de lado el cuerpo y la diversidad” (Ferreira, 2011, p. 10), pues aborda un marco de análisis que homogeneiza el fenómeno de la discapacidad bajo categorías que no toman en consideración la diversidad de experiencias que deben afrontar las personas con discapacidad y que implicarían la existencia de identidades sociales bastante diferentes.

En relación a la formación docente, desde esta mirada las acciones se sumergen en el entorno particular de cada escuela, con el fin de construir una cultura institucional acorde con las necesidades de la comunidad educativa. Se contemplan los contextos político, social y cultural como generadores de las dificultades de aprendizaje, por lo que los espacios de formación trascienden de la búsqueda de técnicas especializadas a la creación de condiciones que faciliten y apoyen el aprendizaje de todos los estudiantes (Ainscow, 1995).

Howes, Grimes & Shohel (2011), proponen la necesaria descentralización de la formación docente, estableciendo que los programas de desarrollo docente deben traspasar de la formación del rol pasivo (repartidor del material) a una formación activa que convierta al docente en un verdadero agente de cambio, donde se tengan en cuenta las realidades particulares de cada escuela, contemplando todo aquello que gire en torno a la cultura institucional, lo que sin duda contribuiría a verdaderos procesos de inclusión.

Perspectivas post-críticas

Las perspectivas post-críticas contemplan los grupos nombrados dentro de marcadores de diferencia (discapacidad, género, población étnico/racial, etc...) desde un contexto sociopolítico. Así, dentro del sistema educativo, estas analizan las relaciones de poder, cuestionando las prácticas normalizadoras desarrolladas al interior de la escuela, tales como

la asignación de etiquetas diagnósticas y categorización de estudiantes, ambas constituidas como amplios mecanismos de ordenamiento y regulación social (Youdell, 2006).

Desde esta mirada, se problematizan los supuestos de normalidad, lo que no es abordado por los anteriores modelos expuestos. Surgen por tanto cuestionamientos como *¿Quién es normal? ¿Quién es anormal?*, estableciendo la normalidad como el espacio ocupado por un prototipo de persona que responde a ciertos estándares construidos por la sociedad, mientras que la anormalidad, por el contrario, correspondería a aquellos sujetos que salen de los parámetros preestablecidos, con comportamientos y habilidades distintas y cuerpos averiados (Pérez de Lara, 2001; Almeida, et al., 2010).

Discutir los supuestos de normalidad/anormalidad desde educación, permite asumir una postura crítica frente al concepto de inclusión, tan presente por estos tiempos en las políticas y los proyectos institucionales. Se establece por tanto, que la inclusión supone nuevas formas de exclusión, pues al delimitar un centro idealizado y normalizado, al que se trae dentro a un grupo de sujetos, siempre quedarán en la periferia aquellos que persistan en mantener la diversidad, ocupando el lugar de “*los otros*”, sujetos inferiores y por tanto excluidos (Dussel, 2000; Graham & Slee, 2008).

“Las exclusiones e inclusiones hacen parte de una implícita, pero penetrante separación entre lo anormal y lo normal que continúa impregnando la educación y los discursos modernistas, inscribiendo permanentemente un centro normativo” (Youdell, 2006, p. 31).

Desde las posturas post-críticas, se propone la desnaturalización de la normalidad, para llegar a un punto en que se disuelvan las idealizaciones del centro (Graham & Slee, 2008). Un primer paso para ello, es hacer visibles nuevas subjetividades en relación a raza, etnia, género, discapacidad, cultura, etc., posibilitando que los distintos actores educativos habiten identidades móviles y transitorias, en oposición a las identidades fijas, controladas por dispositivos normalizadores (Rose, 1999 en Infante, 2010).

Así, las propuestas de formación docente van más allá de procurar que los futuros profesores estén en condiciones de realizar adecuaciones curriculares, se le apuesta entonces a abrir espacios de reflexión crítica para comprender las propias nociones de diversidad e inclusión de cada uno de los sujetos partícipes (Infante, 2010). Esto puede ser, ciertamente, un camino posible para resistir a los discursos normativos que delimitan la diversidad, donde no se conciben diferentes formas posibles de ser, sino diferentes formas de controlar y regular la diferencia.

Además de reflexionar acerca de las nociones de inclusión, las facultades de educación deben considerar la posibilidad de estudiar interdisciplinariamente las distintas formas de exclusión en paralelo del desarrollo de la malla curricular. Junto a esto, se pueden abrir

espacios para que las personas en riesgo de exclusión contribuyan al desarrollo del currículo (Slee, 2001), otorgándole voz a quienes serán los futuros beneficiarios de la denominada “educación inclusiva”.

METODOLOGÍA

El presente artículo se enmarca dentro una revisión bibliográfica, pues cumple con el propósito de recopilar, analizar y sintetizar la información relevante sobre un campo de estudio en particular, en este caso, la diversidad abordada desde la formación docente. (Randolph, 2009; Roussos, 2011). De acuerdo con los criterios de Boote & Beile (2005), con respecto a la categoría de *cobertura*, esta revisión incluyó artículos de investigación y reflexión realizados en Chile que abordaran conjuntamente los conceptos de diversidad y formación docente.

La revisión se realizó a través de bases de datos bibliográficas y de revistas reconocidas en el ámbito de la educación y áreas afines. Se tuvo en cuenta dentro de los criterios de inclusión para la selección de los artículos, estudios difundidos y publicados en revistas científicas entre los años 2004 y 2012, que se encontraran disponibles en la web. Las publicaciones escogidas debían incluir dentro del título o en las palabras claves los conceptos *formación docente* (u otra palabra equivalente) y *diversidad* o al menos un concepto asociado como por ejemplo *inclusión escolar*, *discapacidad*, *exclusión*, *interculturalidad*, *diferencias*, entre otras. No se hizo distinción entre formación docente inicial y formación continua o en servicio, sin embargo todos los estudios que se hallaron corresponden a la formación de futuros profesores. Finalmente, se puede anotar que dentro de los artículos excluidos se encontraron aquellos relacionados con identidad docente de los formadores de educadores y estudios orientados específicamente a la educación diferencial.

Se analizaron en total doce (12) artículos, de los cuales ocho (8) de ellos corresponden a *Artículos de investigación* y cuatro (4) a *Artículos de reflexión*¹. Para la recolección y sistematización de los datos se realizó una matriz, que contempló los siguientes apartados: autor(es) y título; tipo de artículo (reflexión, investigación); propósito; conceptos y definiciones abordadas; métodos, evidencias y unidades de análisis; paradigmas; resultados relevantes, y finalmente, recomendaciones, implicaciones y proyecciones. Estos apartados se seleccionaron a priori, de acuerdo con la estructura contemplada por lo general en los artículos de investigación (objetivos, marco teórico, metodología, resultados y recomendaciones o proyecciones), lo que permitió de forma práctica tener un plano de los distintos artículos y a partir de esto, encontrar similitudes y diferencias entre ellos. Esta

¹ De acuerdo con la clasificación de Colciencias (2010), un *artículo de investigación científica y tecnológica*, corresponde a un documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación, por lo general su estructura contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones. Por otro lado, un *artículo de reflexión*, es el documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

selección de apartados se hizo con miras a identificar posteriormente el posicionamiento epistemológico de los artículos, las definiciones y supuestos en que se basan los estudios.

La elaboración de la matriz permitió cumplir con la categoría *síntesis*, incluida dentro de los criterios de Boote & Beile (2005), logrando destacar las variables más relevantes para el análisis, el que se se concentró finalmente en los conceptos utilizados y los paradigmas desde donde se está posicionando la investigación en formación docente para definir al *otro*.

El método de análisis empleado fue el Análisis Crítico del Discurso (ACD), que en su interés por transparentar las relaciones estructurales de dominación, poder y control manifestadas en el lenguaje (Wodak & Meyer, 2001) constituye una útil estrategia analítica para develar los supuestos normativos y de jerarquía bajo los cuales se está construyendo la diversidad desde la formación docente, a través de la producción intelectual, específicamente en los artículos de divulgación científica.

La organización del análisis se realizó a través de cuatro conceptos que emergen de la evidencia, en tanto a la frecuencia con la que éstos son utilizados al interior de los artículos: (1) *Integración Escolar*, (2) *Multiculturalidad/ Educación Multicultural*, (3) *Inclusión Educativa* e (4) *Interculturalidad/ Educación Intercultural*. Los resultados se discutieron a partir de dichos conceptos, con la finalidad de dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: *¿Quién es el otro?* y *¿Cómo se le concibe desde los estudios de diversidad y formación docente?*

ANÁLISIS

Tras la búsqueda, se percibe un primer aspecto de importancia, que el concepto actual de diversidad que prevalece en los artículos es coherente con la política educativa chilena. Por un lado, desde la Política Educación Intercultural Bilingüe, la diversidad cultural se relaciona con los pueblos originarios indígenas, mientras que, por otro lado, la Política de Educación Especial contempla la diversidad del alumnado en relación a las Necesidades Educativas Especiales (Infante & Gómez, 2004; Tenorio, 2011). Estos dos marcadores de diferencia, indígenas y sujetos con necesidades educativas especiales, son aquellos que aparecen con mayor frecuencia en los artículos revisados. Junto a estos, pero en menor medida, aparecen diferencias en relación a nacionalidad, clase y género, nombrando a los *otros* como inmigrantes, vulnerables o sujetos con nivel socioeconómico bajo, mujeres y homosexuales.

Una vez identificados en los estudios de formación docente quiénes se conciben como los *otros*, los siguientes párrafos darán cuenta de los diferentes discursos en torno a cómo se le

está concibiendo a esos *otros*. Para ello, se revisarán cuatro conceptos predominantes en el análisis de cada uno de los artículos seleccionados y se discutirán a la luz de aspectos teóricos desde una perspectiva crítica: (1) *Integración Escolar*, (2) *Multiculturalidad/ Educación Multicultural*, (3) *Inclusión Educativa* e (4) *Interculturalidad/ Educación Intercultural*. Finalmente, se desarrolla una sección que pretende evidenciar aproximaciones de diversidad que a diferencia de las propuestas que movilizan procesos hacia la inclusión, se aproximan a las formas de disolver el centro normativo, de donde se deriva la exclusión (Graham & Slee, 2008).

Integración Escolar

Si bien el concepto de integración escolar ha estado tradicionalmente asociado a la discapacidad, al revisar el artículo de Infante & Gómez (2004) se pudo destacar que no solo los estudiantes con necesidades educativas especiales son quienes se deben integrar, sino que además la escuela debe brindar oportunidades a los estudiantes provenientes de minorías étnicas para que se integren al sistema.

“En cuanto a la integración educativa de las minorías étnicas a través de la educación multicultural (...), en el nivel de políticas se ha detectado la necesidad de implementar programas que promuevan mayores grados de igualdad de oportunidades para los alumnos que participan del sistema escolar formal. (...). En otro aspecto de la integración, la educación regular debería orientarse a satisfacer las necesidades educativas especiales de los estudiantes con discapacidad, creando y desarrollando proyectos de integración adaptados a estas necesidades” (Infante & Gómez, p. 372-373).

Por su parte, Tenorio (2011) hace alusión a la integración escolar como la forma de participación de los estudiantes con discapacidad a la educación regular:

“El MINEDUC ha estimulado a las escuelas regulares a integrar en sus aulas a estudiantes con discapacidad intentando responder por una parte a los cambios en la forma de concebir el aprendizaje y la discapacidad, y por otra, a la necesidad del Estado por aumentar la cobertura de alumnos con N.E.E. en las escuelas regulares, debido a la presión de los organismos internacionales que condicionan fondos al cumplimiento de objetivos de inclusión” (Tenorio, 2011, p. 252).

Ambos estudios ubican el concepto de integración escolar en relación con la Educación Especial, tal como lo plantea la actual política educativa chilena, vinculándose de esta manera al modelo Biomédico, pues desde sus inicios, esta disciplina se ha asociado estrechamente a la medicina y la psicología, lo que genera una coexistencia entre la perspectiva educativa y rehabilitadora al interior de la escuela (Godoy, Meza & Salazar, 2004).

Sin embargo, desde las definiciones de integración escolar abordadas, también se logran identificar aspectos que pueden ser considerados como parte de la transición conceptual

hacia el modelo social, sin que éste sea explicitado, pues los estudios plantean de una u otra forma que el contexto escuela es el que se debe adaptar a las diferentes necesidades de los estudiantes con discapacidad, en coherencia con los planteamiento de Palacios (2008) en donde la sociedad debe estar preparada y diseñada para hacer frente a las necesidades de todos los sujetos.

Este paso del énfasis exclusivo en el sujeto rehabilitado al énfasis en el contexto, viene acompañado de una serie de nuevos conceptos que circulan en el ámbito educativo, los cuales se hacen presentes en los anteriores estudios revisados, he aquí una evidencia de que la formación docente desde la integración escolar está contemplando un cambio de modelo:

“[Respecto a las concepciones sobre integración escolar], a pesar de que en varios estudiantes prima un paradigma tradicional (médico-clínico) acerca de la discapacidad, existe un enfoque más renovado en conceptos como necesidades educativas especiales, adecuaciones curriculares e inclusión” (Tenorio, 2011, p. 263).

Otro aspecto relevante es que los estudios que abordan la integración escolar como uno de los conceptos centrales, coinciden en tener como propósito indagar acerca de las actitudes, visiones y la formación de estudiantes de pedagogía en temas relacionados con la integración, las necesidades educativas especiales y las estrategias didácticas para el abordaje de éstas. Así por ejemplo, el estudio de Infante & Gómez (2004) aborda las actitudes de los futuros profesores hacia las personas con discapacidad y la integración de minorías culturales, pues lo consideran un aspecto fundamental para la elaboración e implementación de proyectos de integración educativa. En la misma línea, Tenorio (2011, p. 256) destaca la importancia de las actitudes de los docentes hacia la integración, las cuales se ven influenciadas por el conocimiento de la temática y la capacidad de dar una respuesta educativa a los estudiantes que lo requieren.

Esto, por un lado, refleja que los estudios citados contemplan con gran importancia las actitudes de los futuros docentes hacia el *otro*, acercándose a la construcción de nociones de diversidad desde aquellos que se sabe acerca de los sujetos. Sin embargo, se percibe una suerte de esencialismo de la diferencia, de la mano del estudio de la diversidad tal como lo plantea Baez (2004), pues por ejemplo, en el estudio de Tenorio (2011) las diferencias se reducen a las necesidades educativas especiales, generando así nuevas formas de exclusión al anteponer una etiqueta específica a un grupo determinado (Graham & Slee, 2007, p. 286).

En esta misma línea, se nota que la formación docente aborda aisladamente temas de integración escolar/discapacidad/necesidades educativas especiales al interior del currículo escolar, cayendo, tal como lo menciona Skliar (2007, p. 112) en una clara tendencia de presentar la diversidad en términos de temáticas o de contenidos curriculares, que sugieren

cómo trabajar didácticamente con esta “problemática” y que determinan formas de relacionarse con el otro, acrecentando la distancia entre el “nosotros”, los que tenemos el conocimiento y los “otros”, aquellos de los cuales creemos saber todo.

“Los alumnos de Pedagogía evaluados en este estudio, no han recibido una formación intencionada y explícita en atención a la diversidad en su currículum de formación profesional (...)” (Infante & Gómez, 2004, p. 381).

“Las mallas curriculares de la mayoría de las carreras estudiadas no tienen actividades orientadas al trabajo pedagógico pensando en la diversidad del alumnado” (Tenorio, 2011, p. 262).

Multiculturalidad/ Educación Multicultural

En relación a la multiculturalidad y educación multicultural, se identificaron dos estudios relacionados con la temática. Entre los dos, existe una notable diferencia de años de publicación (siete años), lo que podría explicar las distintas nociones en el abordaje de dicho concepto. Por un lado, en Infante & Gómez (2004) se entiende la educación multicultural como la inserción de minorías étnicas al sistema educativo, haciendo referencia al Programa Intercultural Bilingüe como la respuesta de la política educativa la población de pueblos originarios:

“La creación de programas de intervención tales como el Programa Intercultural Bilingüe, responde a la necesidad de promover la equidad entre los miembros de distintas comunidades de culturas originarias” (Infante & Gómez, 2004, p. 372).

Aranda (2011), por otro lado, contempla el multiculturalismo como un obstáculo para la creación de un currículo intercultural en la formación docente, visualizando las relaciones de poder al interior de las interacciones con una cultura diferente desde el ámbito educativo:

“La restricción principal es la visión de la multiculturalidad en la acción docente, la que implica considerar solo una visión de diversidad cultural a partir de una cultura hegemónica que acoge y/o asimila y/o subsume a otra cultura de menor influencia” (Aranda, 2011, p. 307).

El primer estudio asume la educación multicultural como la posibilidad de integración de las “minorías” étnicas al sistema educativo, haciendo alusión al Programa Intercultural Bilingüe como un importante avance por parte de la política pública para favorecer la equidad social, sin embargo, éste se plantea únicamente desde el ámbito educativo, invisibilizando la dimensión política y económica, necesarias para un verdadero análisis de las relaciones desiguales entre el estado-nación y las comunidades indígenas (Sartorello, 2009).

En contraposición a lo anterior, el segundo estudio plantea una crítica importante al concepto de educación multicultural, haciendo evidente el límite entre la cultura dominante y las culturas dominadas, en este caso las pertenecientes a los pueblos originarios. Esto coincide con las diversas críticas que se le han realizado al multiculturalismo, en cuanto a que éste abusa del término diversidad para encubrir una ideología de asimilación, y se convierte en una especie de autorización para que los otros continúen siendo “esos otros”, pero en un espacio de legalidad y de oficialidad (Duschatzky & Skliar, 2001).

Inclusión Educativa

De los artículos revisados, cuatro de ellos abordan elementos relacionados con la inclusión, llama la atención que dos de los artículos se enfocan en mantener una relación entre inclusión y discapacidad/Necesidades Educativas Especiales. Mientras que los restantes abordan este concepto desde una perspectiva crítica, que a diferencia de los anteriores estudios, analizan la inclusión desde los espacios de exclusión. En el estudio de Bravo et al. (2008), el concepto de inclusión se comprende en correspondencia con las convenciones y demás acciones de los organismos internacionales, ubicando la diversidad desde un lugar de derecho universal:

“Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. (...) La educación inclusiva puede ofrecer una educación efectiva para la mayoría de los alumnos y alumnas y mejorar la eficacia (Relación costo-eficacia) de todo el sistema educativo” (Bravo et al., 2008, p. 170).

Esta concepción de inclusión deja algunos interrogantes con relación a cómo se está comprendiendo la diversidad desde el ámbito educativo, pues detrás del interés por hacer de la escuela un espacio que todas y todos pueden habitar, hay un afán de expandir la política económica neoliberal a través de la educación, que en un marco de eficiencia busca la competencia individual, neutral, técnica y universal, priorizando los derechos individuales sobre los colectivos (Infante, Matus & Vizcarra, 2011). Esta forma de entender la diversidad desde el libre mercado se traslada a la formación docente, en donde a través de programas “efectivos” se popularizan discursos tecnocráticos y esencialistas de la diferencia (Matus & Infante, 2011).

En esta misma línea, el estudio de Tenorio (2011) plantea la inclusión educativa como la posibilidad que tiene el sistema educativo de romper con las inequidades sociales, pero añade, a diferencia de lo que establece el anterior estudio, que no solo basta con permitir el ingreso de todos y todas a la escuela, sino que es determinante responder a las necesidades específicas de cada uno.

“La educación no sólo debe tomar en consideración las necesidades de la mayoría, sino que ofrecer una respuesta educativa concreta para los alumnos que provienen de distintas etnias, culturas, de ambientes deprivados socioeconómicamente o marginados, y para aquellos niños

y jóvenes que producto de alguna discapacidad no han podido participar de la escuela regular” (Tenorio, 2011, p. 252).

Al leer las definiciones del concepto de inclusión educativa planteadas por los anteriores artículos, la diversidad a simple vista podría entenderse como la convergencia de diferencias al interior de la escuela. Para Bravo et al. (2008) diferencias físicas, intelectuales, sociales, emocionales y lingüísticas; y para Tenorio (2011) diferencias étnicas, culturales, socioeconómicas y de capacidades. Sin embargo, en ambos artículos, el desarrollo de la idea de diversidad desde los discursos de formación docente está permeada de reduccionismos, que esencializan identidades y operan bajo lógicas de normalización (Matus & Infante, 2011). Así, los sujetos incluidos son sujetos con Necesidades Educativas Especiales, capturados en categorías fijas, que al encontrarse fuera de la norma, son regulados para que en lugar de alejarse se acerquen, pero habitando siempre el lugar distante de los *otros*.

La visión de inclusión educativa/integración escolar como respuesta a las diferencias desde éstos estudios, dan cuenta de un posicionamiento en el modelo social de la discapacidad, en tanto los estudiantes incluidos son contemplados más allá de sus 'deficiencias', como sujetos con el mismo derecho a la educación y, por tanto, es la escuela como estructura social la que debe adaptarse a las diferentes necesidades, evitando así situaciones de marginación y exclusión (Ferreira, 2011).

Desde esta mirada, la atención a la diversidad resulta en un tipo de atención individualizada y es vista como la necesidad de una modificación de los ambientes escolares de aprendizaje, (Skliar, 2011), lo cual se corresponde con una visión instrumental de la diversidad que aparece reiteradamente en los discursos de formación docente, cuya finalidad es brindar a los futuros profesores y aquellos que se encuentran en servicio, las herramientas necesarias para dar la respuesta educativa correspondiente.

“Los temas acerca de las N.E.E. y su abordaje pedagógico aún no forman parte de una política institucional que los considere esencial en la formación del profesor. Es posible visualizar que sólo algunas carreras han innovado en este sentido. Las mallas curriculares de la mayoría de las carreras estudiadas no tienen incorporadas actividades orientadas al trabajo pedagógico pensando en la diversidad del alumnado” (Tenorio, 2011, p. 262).

“Estamos totalmente de acuerdo en que la Universidad debe dotar a los profesionales de la educación de los conocimientos y herramientas necesarias para atender la diversidad del alumnado, lo cual debe formar parte en los planes de estudio correspondiente a la formación inicial de los profesores” (Bravo et al., 2008, p. 177).

Desde otra perspectiva, el estudio de Geeregat, Vasquez & Fierro (2012) cuestiona la educación inclusiva, tal como es implementada en el sistema escolar actualmente “El sistema educativo enmascara la ideología que lo sustenta, esconde la falta de opciones a

través de una falsa bondad que “incluye” en la negación del otro” (Geeregat, et al., 2012, p. 349). Para los autores, la inclusión conlleva a que los otros nieguen su saber y su expresión de ser, renunciando a su cultura para aceptar un conjunto de reglas, valores y creencias que muchas veces no son concordantes con su estilo de vida. Así, desde una perspectiva crítica, le apuestan al concepto de “*saber incluyente*”:

“Para la proyección e implementación de una propuesta de saber inclusivo e incluyente, es necesario el cambio paradigmático que se traduzca y exprese procedimental y actitudinalmente, para permitir el abordaje y la constitución de un sujeto integral, multidimensional, validado en toda su naturaleza, con una visión de humildad que reconozca la diversidad cultural inherente a ser humano y sus productos intelectuales, espirituales y materiales” (Geeregat et al., 2012, p. 350).

Por su parte, el artículo de Infante (2010) analiza igualmente de forma crítica el concepto de inclusión, entendiéndolo como la acción de “traer dentro”, en la que alguien es incorporado a un centro implícito, definido por supuestos normativos.

“El concepto de inclusión hace referencia a la construcción de un ‘*otros*’ (alumno que sale de los límites de la norma), a uno que no ha tenido el privilegio o, en palabras actuales, el derecho de estar en esos espacios educativos. Se busca, por tanto, aproximar a esos *otros* a estos espacios regulares construidos social y culturalmente como centros” (Infante, 2010, p. 289).

Esta noción de inclusión, delimitada por supuestos normativos, coincide con los postulados de Veiga-Nieto (2001, p. 176), en donde la inclusión se visualiza como una operación de orden, en la que en una primera instancia se hace necesario la aproximación hacia al otro para (re)conocerlo y establecer un saber acerca de él. Al detectar alguna diferencia, surge un distanciamiento entre el “mismo” y el “otro”, operando así relaciones asimétricas, entre dos elementos que conservan un diferencial entre sí.

Además del cuestionamiento del concepto, los artículos con una perspectiva crítica plantean importantes desafíos en la formación docente. Así, el artículo de Infante (2010) define un nuevo reto en la definición de prácticas inclusivas desde la formación docente “[implica] un cuestionamiento de los supuestos normativos existentes sobre el aprendizaje y la enseñanza de manera de responder a la diversidad de los sujetos implicados en el contexto educativo (...)” (Infante, 2010, p. 288). Asimismo, en el artículo de Geeregat, et al., (2012), “el desafío es construir nuevos marcos epistemológicos que efectivamente permitan la visualización de una realidad diversa, incluyente y sorprendente que nos interroge permanentemente respecto a los marcos establecidos” (Geeregat, et al., 2012, p. 350).

Ambas experiencias coinciden en el necesario cuestionamiento a los parámetros de normatividad que se han impuesto tradicionalmente en el sistema educativo, lo que a su vez permite la construcción de nuevas nociones de diversidad. De este modo, el replanteamiento de la formación docente podría orientarse a la descentralización del

conocimiento científico-técnico al describir la diversidad, para abrir espacios de crítica y reflexión acerca de cómo se definen los “otros” y cómo los futuros profesores y educadores se posicionan ante esos “otros” (Pérez de Lara, 2001).

Interculturalidad/Educación Intercultural:

Se pueden hacer dos lecturas del concepto de interculturalidad. Por un lado se encuentra la *perspectiva oficial*, que se corresponde con la adopción de los tratados de organismos internacionales, desde un discurso democratizador, que coincide en visualizar a los pueblos indígenas como conjuntos con derechos colectivos diferenciados, enmarcado dentro de un “neoindigenismo” coherente con las políticas neoliberales. Por otro lado, se encuentra una aproximación a la *perspectiva crítica* de la interculturalidad, que visibiliza las relaciones asimétricas entre la cultura hegemónica y los pueblos indígenas, manifestando cómo la educación intercultural no sólo es una decisión pedagógica, sino que abarca también una dimensión política (Sartorello, 2009).

Así, en relación a la perspectiva oficial, en uno de los artículos se hace referencia al “enfoque pedagógico intercultural”, que permite el diálogo entre culturas diferentes, aclarando que la educación intercultural no solo se orienta a los estudiantes de origen Mapuche, sino que está orientada también a estudiantes no Mapuches.

“[Este enfoque] implica valorar la identidad, los contenidos y las finalidades educativas de los “otros” para la formación de persona, la construcción de conocimientos y competencias dialógicas entre el saber sociocultural mapuche y occidental en el medio escolar” (Quilaqueo y Quintriqueo, 2008, p. 93).

Si bien este estudio realiza algunas aproximaciones hacia la perspectiva crítica, ya que como se analizará posteriormente, se preocupa por situaciones de negación y ocultamiento de la cultura mapuche, poniendo en evidencia prácticas de subordinación de conocimientos, que privilegian a unos sobre otros (Walsh, 2010), a lo largo del desarrollo del artículo, se puede evidenciar que la interculturalidad se contempla desde un contexto socioeducativo, dejando de lado el contexto político, y por tanto, ocultando las relaciones de poder en la construcción de nuevas relaciones interculturales entre el Estado y las comunidades indígenas (Sartorello, 2009).

Estas instancias de diálogo entre el saber mapuche y occidental, parecen estar en presencia de un proceso de “oficialización” y “retorización” de la interculturalidad, tal como lo menciona Sartorello (2009), en tanto que la instrumentalización de políticas indigenistas constituyen instancias atractivas para el Estado, mejorando su gobernabilidad y legitimidad. En otras palabras, la implementación de iniciativas educativas tales como lo Programas de Educación Intercultural Bilingüe, no surgen como una reivindicación de derechos por parte del Estado hacia las comunidades indígenas de forma desinteresada, sino que hacen parte

de estrategias políticamente correctas para mantener una imagen ante los organismos internacionales, y, a nivel interno, para invisibilizar las desigualdades socioeconómicas, producto de un modelo hegemónico neoliberal.

En relación a la formación docente, el artículo de Quilaqueo & Quintriqueo (2008) manifiesta que “la competencia para generar procesos de adaptación curricular es valorada como un espacio para el desarrollo de la educación intercultural [incorporando] el conocimiento mapuche a las prácticas pedagógicas” (p. 98). Contempla además el aprendizaje del mapuzungun como una competencia fundamental en la formación docente, pues “constituye el nexo o puente entre los conocimientos socioculturales y las competencias para el desarrollo de prácticas pedagógicas” (p. 99).

Desde esta mirada, tal como lo plantea Briones (2002), la formación docente para la educación intercultural podría seguir respondiendo a un sistema educativo hegemónico a partir de un bilingüismo escolarizado y estandarizado, que utiliza la lengua originaria como puente para imponer la cultura dominante y a su vez permite la entrada folclorizada de la llamada diversidad cultural.

De otro lado, desde una perspectiva crítica, el artículo de Aranda (2011) entiende la interculturalidad como una forma de abordar la diversidad cultural desde el respeto, lo que implica establecer relaciones horizontales con personas pertenecientes a grupos humanos diversos (étnicos, culturales y sociales). En este sentido, la educación intercultural es vista como la posibilidad de diálogo entre distintas culturas, que busca el enriquecimiento mutuo, el reconocimiento y la valoración de esa diversidad en la sociedad, especialmente en la escuela.

“Es de suma importancia plantearnos la educación intercultural desde enfoques sociopolíticos, donde se permita construir la historia a favor de las clases y etnias más oprimidas, (...) apuntando a que todas las personas que asistan a un centro educacional se sientan orgullosas de su etnia o procedencia, promoviendo el acercamiento, el diálogo y el respeto mutuo entre personas” (Aranda, 2011, p. 310).

Lo que diferencia esta perspectiva de la anterior (oficial), es que se hace evidente el rechazo a toda manifestación de relaciones asimétricas, siendo crítica de los procesos de integración subordinada, en la que una cultura hegemónica acoge a otra cultura de menor influencia, tal como se hace desde una visión de multiculturalidad (Aranda, 2011). Otro aspecto interesante de este estudio es que entiende la escuela intercultural como un espacio donde habitan los *otros* provenientes de contextos externos (comunidades indígenas, familias inmigradas), así como también los *otros* representados por las nuevas subjetividades que surgen al interior de la sociedad, tal como es el caso de la subculturas.

Desde esta misma perspectiva crítica, el estudio de Rubio (2009) entiende la interculturalidad, como un enfoque en el que son determinantes las transformaciones sociopolíticas, más allá de la situación pedagógica, a lo que frecuentemente se reducen los Programas Interculturales Bilingües, desde una perspectiva oficial.

“No basta con que el enfoque intercultural adopte un enfoque político que apele por transformaciones de las estructuras opresivas, sino que también debe configurar estrategias que permitan la negociación de conflictos, la aceptación de una serie de normas que faciliten el acuerdo y un compromiso por establecer reglas básicas de convivencia social” (Rubio, 2009, p. 279).

Al igual que en el artículo de Aranda (2011) en este, la noción de interculturalidad contemplada define a los *otros* no solo por aspectos étnicos raciales, sino que además incorpora otros marcadores de diferencia en relación a género, clase, cultura y discapacidad, pero sin caer en esencialismos. Lo que coincide con lo planteado por Rivera (1999) en Walsh (2010), quien expresa que el foco problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino en todos los sectores de la población, incluyendo los blancos mestizos-occidentalizados.

Respecto a la formación docente, entre las propuestas destacadas de los artículos relacionados con la perspectiva crítica, Rubio (2009) plantea la necesidad de indagar sobre las nociones de identidad manejadas por los estudiantes de pedagogía, transitando hacia la concepción de identidad cambiante, evitando así la imposición de categorías fijas que reducen a los sujetos. Esto inmerso dentro de un continuo cuestionamiento a las prácticas pedagógicas tradicionales y la institución escuela.

“La formación de la [Competencia Comunicativa Intercultural] en la formación inicial docente debe partir por un conocimiento del desarrollo histórico de la escuela en nuestro país, las formas opresivas en que se concretó su misión civilizadora y su aporte a la configuración de la versión dominante de la identidad nacional” (Rubio, 2009, p. 283).

En esta misma línea el artículo de Aranda (2011) le apuesta a la reflexión crítica, esta vez hacia las prácticas pedagógicas cotidianas para transformar representaciones e imaginarios y contribuir a deconstruir los prejuicios y estereotipos que traen los estudiantes de pedagogía.

“Se hace necesario plantear una propuesta de intervención curricular en la formación docente inicial, que facilite iniciar la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas cotidianas, para llegar a transformar el punto de vista que el estudiante trae en sus representaciones e imaginarios y contribuir a deconstruir los prejuicios y estereotipos que esto implica” (Aranda, 2011, p. 306).

La diversidad entendida desde la exclusión

Es interesante observar a partir de los estudios revisados, que el concepto de diversidad desde la formación docente no solo se está asociando a las respuestas educativas, tales como integración escolar, educación inclusiva, educación multicultural o educación intercultural, sino que además se ha avanzado hacia la concepción del otro desde la exclusión inherente a la escuela tradicional.

Más allá de la exclusión del espacio escolar, el artículo de Infante (2010) analiza cómo las nociones limitadas de inclusión que aseguran la objetivación de la diferencia individual, por ejemplo a través de la imposición de etiquetas diagnósticas a los estudiantes, pueden resultar en nuevas formas de exclusión. En palabras de Slee (2001) la intervención de modelos tradicionales, desde la educación especial, produce un maquillaje en la escuela, en el que las prácticas de exclusión se trasladan al interior de ella.

“[La Política Nacional de Educación Especial] ha legitimado nuevas prácticas de exclusión al interior de la escuela. Específicamente, aparece la imperiosa necesidad de establecer categorías diagnósticas precisas para aquellos estudiantes (...). Con esta asignación categórica de quién es ese sujeto especial se inicia un círculo regulatorio que más que abrir espacios de participación, los restringe.” (Infante, 2010, p. 290).

De otro modo, el artículo de Rubio (2009) utiliza como parte del análisis de las prácticas de exclusión la “*dialéctica de la negación del otro*”, entendida como la exclusión simbólica y material de grupos étnicos y culturales, que no solo tiene que ver con privar a éstos grupos de ciertos espacios, sino una “negación” que, además, integra la invisibilización de las diferencias culturales, sumergiendo a los *otros* en una gran masa homogénea.

“La creciente escolarización ha significado la negación de un hecho sociológico fundacional: la coexistencia de múltiples grupos étnicos con sus respectivas culturas, invisibilizando las marcadas diferencias sociales, económicas, políticas y simbólicas que caracterizan al alumnado; excluyendo visiones alternativas sobre la identidad, la historia y los proyectos de país que se han debatido en diferentes momentos (...)” (Rubio, 2009, p. 276).

Por su parte el artículo de Quilaqueo & Quintraqueo (2008), entiende la “negación” como la forma en la que el sistema educativo tradicionalmente ha invisibilizado la cosmovisión de los pueblos originarios, imponiendo el saber occidental sobre el saber mapuche. A esto, Tenti (2008) le llama exclusión de conocimiento, en el sentido que las diferencias propias de los grupos sociales subordinados no son valorizadas por la institución escolar y por tanto se convierten en obstáculos del aprendizaje.

“La negación se entiende como un proceso asociado a una hegemonía del poder y del saber occidental que niega y elimina al sujeto mapuche del saber y conocimiento propio. Así, al sujeto se le condiciona para asumir un estado de inferioridad en el medio escolar y en

situaciones de relaciones sociales con el no mapuche” (Quilaqueo & Quintriqueo, 2008, p 94).

Junto a estas nociones de negación, los dos artículos anteriores coinciden en contemplar el ocultamiento como otra condición resultante de la homogeneidad imperante, que surge en dos sentidos. Por un lado, desde la sociedad que con una tradición e ideología de mestizaje ha conllevado al *ocultamiento* de la pluralidad étnica y cultural propia de cada país (Rubio, 2009), y por otro lado, desde los mismos sujetos, que para evitar situaciones de discriminación hacen un *ocultamiento* de sus características socioculturales al establecer relaciones con personas diferentes a su comunidad:

“El ocultamiento de 'lo mapuche' en el medio escolar y en procesos de relación entre mapuches y no mapuches tiene origen histórico y educacional. Es una estrategia que induce a los niños y jóvenes que conociendo las principales características socioculturales propias las ocultan en forma consiente e inconsciente para disminuir o eliminar la discriminación percibida” (Quilaqueo & Quintriqueo, 2008, p. 94).

Pero además, este ocultamiento de la propia cultura para lograr integrarse a la sociedad, no solo es experimentado por los indígenas, pues el estudio de Lizana (2009) evidencia cómo las personas de condición homosexual y heterosexual se rigen a partir de la *ley de discreción*, que norma las condiciones y cualidades constantes e invariables del comportamiento de los sujetos: “Homosexuales y heterosexuales serán aceptados/as por su comunidad siempre y cuando sean discretos/as” (Lizana, 2009, p. 127). En ambos casos, tanto en la identidad indígena como en la condición de homosexual/heterosexual, rige entonces una normatividad que regula los comportamientos de los sujetos para evitar la exclusión, en este caso del sistema escuela. Siguiendo a Duschatzky & Skliar (2001), para que la alteridad sea “bien vista” dentro de la diversidad cultural, debe des-racializarse y des-sexualizarse, despidiéndose de sus marcas identitarias, para así ser como los demás.

DISCUSIÓN FINAL

Realizado el análisis de los artículos revisados, y habiéndose destacado los conceptos más relevantes que surgen al momento de definir la diversidad, desde la mirada de los investigadores en formación docente, se presenta a continuación una discusión, que busca develar los supuestos conceptuales que inciden en la construcción del *otro*.

La lectura de los artículos permitió identificar quién es el *otro* en los estudios de formación docente, encontrándose de esta manera que las diferencias de capacidad y étnico-raciales son las que aparecen con mayor frecuencia en los discursos, lo que se relaciona directamente con la actual política educativa chilena, en donde por un lado desde la educación especial se plantea la posibilidad de “atender la diversidad” de los sujetos con

necesidades educativas especiales y por otro lado, desde los programas de Educación Intercultural Bilingüe surgen las alternativas para que la escuela “incluya” a los pueblos indígenas. En menor medida, pero igualmente presentes en los discursos, se encuentra que las diferencias de nacionalidad, clase y género han sido abordadas por los estudios en formación docente para describir la diversidad, reduciendo los sujetos a marcas tales como inmigrante, vulnerable, mujer y homosexual.

Nombrar al *otro*, va de la mano de cómo se le ha concebido, así pues, a través del análisis de los conceptos como el de *integración escolar* e *inclusión educativa*, se puede decir que si bien aún hay un arraigo por entender las diferencias desde el déficit de los cuerpos, la investigación está dando cuenta de transformaciones hacia el abordaje de factores contextuales que inciden en la condición de discapacidad, lo que se refleja, por ejemplo, en la preocupación por conocer las actitudes, representaciones y conocimientos de estudiantes de pedagogía hacia la integración escolar/inclusión educativa.

Sin embargo, a pesar de que una perspectiva se centra en el déficit y la otra en el contexto que “discapacita” al sujeto, ambas coinciden en nombrar a aquel o aquella que sale de la norma y en buscar la implementación de una serie de recursos para aminorar el problema, dando cuenta de una construcción de “sujeto diverso” desde supuestos normativos, que delimitan la noción de diversidad e imponen una barrera entre el “nosotros” y los “otros” (Duschatzky, 1996; Pérez de Lara, 2011).

Los estudios posicionados desde estas miradas dan cuenta de una suerte de instrumentalización del conocimiento de los profesores hacia la diferencia (Matus & Infante, 2011), demostrando una necesidad por encontrar herramientas y estrategias desde la investigación para dar respuesta a la “diversidad”. Por ejemplo, desde los conceptos de *integración escolar* e *inclusión educativa*, se contemplan actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia las necesidades educativas especiales y los conocimientos acerca de la didáctica para dar respuesta a dichas necesidades.

La instrumentalización del conocimiento en los discursos de diversidad, que circulan en la formación docente a partir de propuestas educativas orientadas a los *otros* tales como, la integración escolar, la inclusión educativa y la educación intercultural, responde al modelo económico neoliberal instalado en Chile hace cuatro décadas. Esta lógica instrumental y utilitaria con la que se construye el conocimiento desde una economía de libre mercado, asegura la neutralización de las diferencias, reproduciendo identidades esencializadas tales como “el sujeto con necesidades educativas especiales, el indígena, la mujer, el vulnerable, el homosexual, entre otros” (Infante, et al., 2011).

Las subjetividades son encapsuladas en categorías fijas, lo que constituye un fuerte mecanismo de regulación y control, tal como lo menciona Youdell (2006). Esto se oculta

tras la idea de la igualdad, perseguida por el modelo económico imperante, que reconoce la diversidad de culturas “privatizadas y despolitizadas” (Duggan, 2003), en las que los sujetos se despiden de sus marcas identitarias para poder ser como los demás (Duschatzky & Skliar, 2001). Dicho esto, al expandir la política económica a través de la educación, la formación docente se consolida como punto de partida para reproducir ideologías coherentes con el neoliberalismo, por un lado, obviando el pensamiento crítico que genere cuestionamientos al sistema actual, y por otro lado, invisibilizando las diferencias que emergen y resisten a los grupos hegemónicos.

Contrario a esta forma de entender las diferencias, la presente revisión también permitió identificar discursos de diversidad que se alejan de visiones jerárquicas para definir a los *otros*, dando cuenta que desde la formación docente se está resistiendo a las nociones esencialistas con las que se ha construido el ‘sujeto diverso’. Así, en algunos estudios se logra identificar el análisis de las relaciones de poder imbricadas en la construcción del *otro*. Se cuestionan las asimetrías que surgen de forma oculta en las respuestas educativas para los “diversos”, dilucidando los supuestos normativos que soportan los discursos. Y abordan la exclusión como concepto clave para develar los significados de diversidad. Posicionándose desde perspectivas post críticas, los artículos coinciden en hacer evidente cómo las nociones limitadas acerca del *otro*, finalmente le marginan y excluyen (Infante, 2010).

Desde estos estudios, se hacen algunas aproximaciones hacia el abordaje de las diferencias, entre las cuales se incluye indagar por las representaciones culturales de los futuros profesores en relación a distintos marcadores de subjetividad y deconstruir los imaginarios colectivos representados en prejuicios y estereotipos frente al *otro*. Se contempla, además la apertura de espacios de reflexión crítica que cuestionen las prácticas pedagógicas cotidianas desde un contexto sociopolítico y que a su vez orienten la transformación de relaciones y estructuras de poder que marginan al *otro*.

A partir del análisis, surgen algunas proyecciones que pueden aportar a la discusión sobre la construcción del *otro* desde la formación docente. En efecto, resulta importante destacar que las instancias de diálogo y discusión multidisciplinar contextualizadas, se convierten en las principales formas de abordar críticamente las distintas nociones de diferencia. Junto a esto y ya con una mayor ambición, se hace indispensable generar espacios donde se pongan en juego diferentes puntos de vista, desde la política, la academia, la escuela y los programas sociales en relación a las nociones de normatividad, diferencias, diversidad, inclusión y exclusión. Importa, además, el desarrollo de más estudios críticos, que busquen visibilizar prácticas de investigación frente a la diferencia, y que tomen distancia de los enfoques desde los que tradicionalmente se ha construido al *otro* en la formación docente, todo con el fin de abrir amplias posibilidades para que profesores y profesoras en formación o en servicio, puedan posicionarse frente a sus estudiantes no desde la “ausencia” o el

“problema”, sino desde una “igualdad” que, siguiendo a Contreras (2014), derrumbe fronteras y acoja las singularidades de cada quien.

Finalmente, tras los resultados discutidos, aparecen nuevas preguntas, que pueden orientar próximas investigaciones ¿Cómo están entendiendo la diversidad los programas de formación docente? ¿La formación docente para la diversidad está destinada a incluir a quiénes y a incluir en qué? ¿Qué prácticas dentro de la formación docente excluyen o marginan al otro? ¿Cuáles son las nociones de normalidad reflejadas en la investigación en formación docente? ¿Cómo puede la formación docente resistir a los discursos normalizadores que delimitan la diversidad?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula: guía para la formación de profesorado*. Madrid: Narcea.

Almeida, M., et. Al. (2010). Nuevas retóricas para viejas prácticas. Repensando la idea de diversidad y su uso en la comprensión y abordaje de la discapacidad. *Política y Sociedad*, 47 (1), 27-44.

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*, 37 (2), 301-314.

Baez, B. (2004). The Study of Diversity: The "Knowledge of Difference" and the Limits of Science. *The Journal of Higher Education*, 75 (3), 285-306.

Baker, B. (2002). The hunt for disability de new Eugenics and the Normalization of school children. *Teachers College Record*, 104 (4), 663-703.

Boote, D. & Beile, P. (2005). Scholars Before Researchers: On the Centrality of the Dissertation Literature Review in Research Preparation. *Educational researcher*, 34 (6), 3-15.

Bravo, A. Díaz, C., Sanhueza, S. & Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 34 (2) 169-178.

Bricout, J., Porterfield, S., Tracey, C., & Howard, M. (2004). Linking Models of Disability for Children with Developmental Disabilities. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 3 (4), 45-67.

Briones, C. (2002). "Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto) marcación de "lo indígena" en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural". En Fuller, N. (Ed.), *Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.

Cane, A. & Xavier, G. (2011). Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, 16 (48), 641-813.

Castilla, M. (2003). Una mirada a las investigaciones de educación especial. Su influencia en la formación del docente de educación especial. *Educere, Artículos Arbitrados*, 22, 159-164.

Climent, G. & Duran, D. (2010). Progresando hacia la educación inclusiva. *Boletín del Real Patronato sobre discapacidad*, 69, 10-13.

Colciencias (2010). *Documento guía. Servicio Permanente de Indexación de Revistas de Ciencia, Tecnología e Innovación Colombianas*. Bogotá: Colciencias.

Contreras, J. (2014). *Percibir la singularidad y también las posibilidades en las relaciones educativas ¿Una pedagogía de la singularidad?*. Clase virtual del Curso: Pedagogías de las diferencias. Buenos Aires: FLACSO.

Cuenca, R. (2007). ¿Hacia dónde va la formación docente en América Latina?. En Cuenca, R., Nucinkis, N. y Zavala, V. (Comps.), *Nuevos maestros para América Latina* (pp. 23-35). Madrid: Morata.

Del Rio, M. & Balladares, J. (2010). Género y Nivel Socioeconómico de los Niños: Expectativas del Docente en Formación. *Psykhe*, 19 (2), 81-90.

Duggan, Lisa (2003). Equality, Inc. En *The Twilight of Equality? Neoliberalism, Cultural Politics, and the Attack on Democracy* (pp. 43-66) Boston: Beacon Press.

Duschatzky, S. (1996). De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad. *Propuesta Educativa*, 7 (15), 45-49.

Duschatzky, S. & Skliar, C. (2001). Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación. En Larrosa, J. y Skliar, C. (Eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (pp. 185-212). Barcelona: Laertes.

Dussel, I. (2000). La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina. Presentado en la *X Jornada LOGSE La escuela y sus agentes ante la exclusión social*. Granada, España.

Dussel, I. (2004). Inclusión y Exclusión en la Escuela Moderna Argentina: Una perspectiva Posestructuralista. *Cuadernos de Pesquisa*, 34, 305-355.

Ferreira, M. (2011). Discapacidad, globalidad y educación: ¿una nueva “política del cuerpo”? *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 6, 6-19.

Godoy, M., Meza, M. & Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.

Gómez, V. & Infante M. (2004). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. *Cultura y Educación*, 16 (4), 371-383.

Goodley, D. & Roets, G. (2008). The (be) comings and goings of ‘developmental disabilities’: the cultural politics of impairment. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 29 (2), 239-251.

Graham, L. & Slee, R. (2008). An Illusory interiority: interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40 (2), 277-293.

Hernández, A. (2007). La formación docente para la educación intercultural y bilingüe en Chile. En Cuenca, R., Nucinkis, N. y Zavala, V. (Comps.), *Nuevos maestros para América Latina* (pp. 97-121). Madrid: Morata.

Howes, A., Grimes, P. & Shohel, M. (2011). Imagining inclusive teachers: contesting policy assumptions in relation to the development of inclusive practice in schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41 (5), 615-628.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Revista Estudios Pedagógicos*, 36 (1), 287-297.

Infante, M., Matus, C. & Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *UNIVERSUM*, 26 (2), 143-163.

Infante, M., Matus, C., Paulsen, A., Salazar, A. & Vizcarra, R. (2012). Narrando la vulnerabilidad escolar: Performatividad, espacio y territorio. *Literatura y Lingüística*, 27, 281-308.

Lizana, V. (2008). Representaciones sociales sobre feminidad de los estudiantes de pedagogía en contextos de formación docente inicial. *Estudios Pedagógicos*, 34 (2), 115-136.

- Lizana, V. (2009). Representaciones sociales sobre heterosexualidad y homosexualidad de los/las estudiantes de pedagogía en los contextos de formación docente inicial. *Estudios Pedagógicos*, 35 (1), 117-138.
- López, M. & Hinojosa, E. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. *Educación XXI*, 15(1), 195-218.
- Matus, C. & Infante, M. (2011). Undoing diversity: knowledge and neoliberal discourses in colleges of Education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32 (3), 293-307.
- Mckenzie, J. (2013). Models of intellectual disability: towards a perspective of (poss)ability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 7 (4), 370-379.
- Mosquera, C. & Molina, A. (2011). Tendencias actuales en la formación de profesores de ciencias, diversidad cultural y perspectivas contextualistas. *Tecné, Episteme y Didaxis*, 30, 9-29.
- Palacios A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327, 11-29.
- Pérez de Lara, N. (2001). Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta. En Larrosa, J. & Skliar, C. (Eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (pp. 291-316). Barcelona: Laertes.
- Quilaqueo, D. & Quintriqueo, S. (2008). Formación docente en educación intercultural para contexto Mapuche en Chile. *Cuadernos Interculturales*, 6 (10). 91-110.
- Randolph, J. (2009). A Guide to Writing the Dissertation Literature Review. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14 (13), 1-13.
- Roussos, J. (2011). Preparación de una revisión bibliográfica para su publicación. Cuando un solo artículo nos habla de muchos trabajos. *Reportes de investigación*, 1, 1-7.
- Rubio, M. (2009). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 35 (1). 273-286.
- Sartorello, S. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 3 (2), 77-90.

Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro: Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Skliar, C. (2011). *Lo dicho, Lo escrito, Lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Skliar, C. (2014). *Clase introductoria. Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias*. Clase virtual del Curso: Pedagogías de las diferencias. Buenos Aires: FLACSO.

Slee, R. (2001). Inclusion in Practice: does practice make perfect?. *Education Review*, 53 (2), 113-123.

Tenorio, S. (2011). Formación docente inicial y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 37 (2). 249-265.

Tenti, E. (2008). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, 54, 60-73.

Veiga-Nieto, A. (2001). Incluir para Excluir. En Larrosa, J. y Skliar, C. (Eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (pp. 165-184). Barcelona: Laertes.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C. (eds.), *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Wodak, R. & Meyer, M. (2001) (Eds.). *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: SAGE Publications.

Youdell, D. (2006). Who's in and who's out? Inclusion and exclusion, globalised education policy, and inequality. En A. Youdell D., *Impossible bodies, impossible selves: exclusions and student subjectivities* (pp. 7-30). London: Springer.