

MÁS ALLÁ DE CELEBRAR: SIGNIFICADOS DE FORMACIÓN EN DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN

 Cecilia Millán La Rivera^I

 Javier Campos Martínez^{II}

^I Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS), Santiago, Chile; ceciliapazmlarivera@gmail.com

^{II} Universidad Austral de Chile (UACH), Valdivia, Chile; javier.campos@uach.cl

Resumen

Se describen los significados de diversidad de formadores de docentes y cómo la institución en la que trabajan considera la formación en diversidad. Se realizaron 27 entrevistas a docentes de la carrera de educación básica y educación parvularia de seis universidades en Chile. Se evidencian cuatro significados de diversidad, lo que coincide en la valoración positiva, sin considerar tensiones, conflictos y desigualdades que derivan de ella. En cuanto al apoyo institucional se encontró nulo o poco apoyo; procesos de ajustes curriculares; y una malla curricular que aborda el tema de manera aislada y centrada en el déficit. Las tensiones que se identifican son, entre formación disciplinaria y transversal, la inconsistencia, resistencia a los cambios y desconocimiento de la diversidad.

SIGNIFICADO • DIVERSIDAD CULTURAL • DOCENTES • EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD

PARA ALÉM DA CELEBRAÇÃO: SIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO EM DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO

Resumo

São descritos os significados de diversidade entre formadores de docentes e como a instituição em que trabalham considera a formação em diversidade. Realizaram-se 27 entrevistas com docentes do curso de educação básica e educação infantil de seis universidades no Chile. Foram identificados quatro significados de diversidade, os quais coincidem na avaliação positiva, sem considerar as tensões, conflitos e desigualdades que dela derivam. Em relação ao apoio institucional, encontrou-se nenhum ou pouco apoio, processos de ajuste curricular e uma grade curricular que aborda o tema de maneira isolada e centrada no déficit. As tensões identificadas são entre formação disciplinar e transversal, inconsistência, resistência às mudanças e desconhecimento da diversidade.

SIGNIFICADO • DIVERSIDADE CULTURAL • DOCENTES • EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

BEYOND CELEBRATION: MEANINGS OF DIVERSITY TRAINING IN EDUCATION

Abstract

This study explores the meanings attributed to diversity by teacher trainers and how the institution in which they work for approaches diversity training. Twenty-seven interviews were conducted with teachers from basic and early childhood education programs at six universities in Chile. The findings reveal four distinct interpretations of diversity, all of which emphasize its positive value while overlooking the tensions, conflicts, and inequalities it entails. Regarding institutional support, there was little or no support, curricular adjustment processes, and a curriculum that addresses the topic in an isolated and deficit-oriented manner. The tensions identified are between disciplinary and cross-curricular training, inconsistency, resistance to change, and a lack of understanding of diversity.

MEANING • CULTURAL DIVERSITY • TEACHERS • EDUCATION FOR DIVERSITY

AU-DELÀ DE LA CÉLÉBRATION: SIGNIFICATIONS DE LA FORMATION À LA DIVERSITÉ EN ÉDUCATION

Résumé

Cet article décrit les significations attribuées à la diversité par les formateurs d'enseignants, ainsi que la manière dont les institutions où ils travaillent considèrent la formation à la diversité. L'étude repose sur 27 entretiens menés auprès d'enseignant.e.s des programmes de formation en éducation préscolaire et primaire dans six universités chiliennes. Quatre significations de la diversité ont été identifiées, toutes caractérisées par une valorisation positive, mais sans pour autant prendre en compte les tensions, conflits et inégalités qu'elle peut impliquer. Les résultats révèlent un soutien institutionnel faible, voire inexistant, des ajustements curriculaires ponctuels, ainsi qu'une approche fragmentée et déficitaire de la thématique au sein des programmes scolaires. Les tensions relevées concernent les enjeux entre la formation disciplinaire et transversale, l'incohérence, la résistance aux changements et une méconnaissance de la diversité.

SIGNIFICATION • DIVERSITÉ CULTURELLE • ENSEIGNANTS • ÉDUCATION À LA DIVERSITÉ

Recibido el: 29 NOVIEMBRE 2024 | Aprobado para publicación el: 3 JULIO 2025



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons, tipo BY.

EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS SE HA ENFATIZADO LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL (FI) en diversidad, por múltiples razones, movimientos sociales con reivindicaciones identitarias de reconocimiento, cambios demográficos en las escuelas que visibilizan la diversidad (Shudak, 2010), entre otras. Sin embargo, la categoría de diversidad a menudo se usa sin ser definida ni tampoco problematizada (Åberg, 2020). Por ello resulta relevante comprender cómo definen diversidad formadores de la carrera de educación básica y educación parvularia y cómo, desde la perspectiva de ellos, la institución se plantea la formación en diversidad. El cómo se entiende permitirá comprender cómo se aborda en el proceso de formación para ir avanzando en precisiones que contribuyan en el desempeño pedagógico de los formadores, y la aproximación institucional permitirá precisar avances y desafíos que se tienen en esta materia.

Aproximaciones al significado de diversidad en el contexto educativo

La preocupación por la educación y la diversidad se ha expresado en políticas internacionales y nacionales que buscan mitigar la desigualdad, discriminación e inequidad en la educación y asegurar el acceso y óptimo aprendizaje de todos los segmentos de la sociedad (Opazo Bunster & Fontecilla Guzmán, 2016). Estos propósitos son relevantes debido al aumento de la exclusión social y educativa de América Latina, la región más desigual y segmentada (Blanco, 2009), y, en el caso de Chile, en lo poco equitativo del sistema educativo (García Huidobro & Cox, 2011), que se acentúa con las diferencias sociales de clase, género, origen étnico y condición de inmigrantes (Donoso Díaz & Hawes Barrios, 2002; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2013; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [Pnud], 2017; Webb, 2015).

En este contexto, comprender la categoría de diversidad en la FI es fundamental, ya que es un concepto con poca precisión que se explica por su polisemia y que se aborda desde distintas perspectivas, algunas de ellas, como constitutiva del ser humano; asociada históricamente a las necesidades educativas especiales; centrada en las tradiciones culturales o en la dicotomía diferencia-normalidad, entre otros.

La diversidad entendida como una característica intrínseca de las sociedades humanas se fundamenta en el reconocimiento de la *unicidad del ser humano*, en que todos somos distintos. Como argumenta Hall (2010), la diversidad es un hecho social e histórico, constitutivo del ser humano. Las sociedades humanas siempre han convivido con distintos registros culturales en un espacio en común, lo que él llama multiculturalidad como adjetivo.

Otra forma de entender la diversidad es desde las *necesidades educativas especiales* (NEE), que aparecen por primera vez en el Informe Warnock (1987), en el que se amplía el concepto de educación especial a todos los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje (Morales Hernández, 2016). En la Declaración de Salamanca de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (1994), se acuerda la integración a la escuela de todo el estudiantado con NEE, lo que permitiría combatir las discriminaciones y garantizar una óptima educación. Booth y Ainscow (2000) proponen, el uso de barreras al aprendizaje y la participación, que son generadas por el medio escolar, la comunidad o el país. Las acciones deben estar focalizadas en eliminar las barreras que restringen las oportunidades de aprendizaje y que merman la participación del estudiantado.

Otro enfoque es desde las *tradiciones socioculturales*: multiculturalidad e interculturalidad (Giménez Romero, 2003) con orígenes geográficos y prioridades distintas. La multiculturalidad tiene una vertiente anglosajona. Se centra en la diferencia y no en la redistribución (recursos eco-

nómicos) de grupos como los inmigrantes y grupos étnicos. La interculturalidad nace en América Latina, influenciada por los movimientos descolonizadores, que se impulsan por los movimientos indígenas y de liberación. Reivindica la descolonización, los derechos como pueblos y la autonomía. Articula desigualdad y diferencia, asociada a indígenas y afrodescendientes (Pérez Ruiz, 2009).

La multiculturalidad es una respuesta a la idea predominante de igualdad y del modelo integrador que caracteriza a la época moderna y que no pudo dar respuesta a los problemas que derivaron de las políticas igualitarias (Díaz-Polanco, 2006). Se cuestiona su visión conservadora que privilegia la asimilación (Duschatzky & Skliar, 2001). La interculturalidad enfatiza el diálogo entre pueblos diferentes y el reconocimiento de la diversidad cultural. Critica los supuestos éticos y epistemológicos del conocimiento hegemónico, buscando una justicia distributiva y cultural (Walsh, 2002).

Una aproximación basada en la diversidad generalmente pone énfasis en las diferencias sociales culturales, lingüísticas, raciales, económicas, etc. La diversidad desde la justicia social se centra en la manera en que estas diferencias se transforman en desigualdades imbuidas por privilegios y desventajas, lo cual tiene una raíz sociohistórica centrada en relaciones coloniales y de dominación-opresión de algunos grupos sociales en función de su poder social. Más allá de celebrar la diferencia –naturales al género humano–, busca que no devengan en desigualdades. Se trata de reconocer y abordar las desigualdades sistémicas y estructurales que afectan el acceso, la participación y el éxito educativo de diversos grupos sociales. Esto incluye considerar las dimensiones de redistribución (acceso equitativo a recursos y oportunidades), reconocimiento (valoración de la diversidad y la diferencia) y representación (participación significativa en la toma de decisiones) (Adams & Zúñiga, 2023; Campos-Martínez, 2020).

El enfoque post-estructural se centra en la *diferencia-normalidad* que cuestiona las categorías unitarias, universales y esencialistas. Hace una deconstrucción de los metarrelatos hegemónicos y devela que las diferencias se producen y reproducen cotidianamente y están mediadas por relaciones de poder (Silva, 1999).

La valoración positiva o negativa de las diferencias se explica por la producción de discursos que propagan exclusiones y discriminaciones y no por las propias características de los sujetos (Silva, 1999). Estas tipificaciones suelen ser estereotipadas, reforzando las relaciones de dominación (Restrepo, 2014) y caracterizándose por retener rasgos de los grupos que se exageran, simplifican y fijan. Es un proceso que reduce, esencializa, naturaliza y fija la “diferencia”, fenómeno que excluye y expulsa lo que no encaja, que es diferente (Hall, 2010).

Tensiones en torno a la formación en diversidad

La “formación en diversidad” se entenderá como aquella que procura proporcionar las mismas oportunidades de aprendizaje al estudiantado, independiente de su condición de origen y de sus características. Problematisa en torno a las creencias, actitudes y prácticas que afectan a quienes han sido clasificados como diversos en favor de la equidad educativa. Es una formación que asume la existencia de inequidades que se expresan en racismo, etnocentrismo, sexismo, clasismo, entre otras (Jenks et al., 2001), poniendo énfasis en quiénes están o pueden estar en posiciones de desigualdad o ser objeto de discriminación (Florian et al., 2009). En lugar de promover una sensibilidad cultural pasiva, empodera a los futuros docentes para que se conviertan en agentes de cambio social, desmantelando las estructuras de poder y privilegio que perpetúan las desigualdades (Gorski, 2009).

Entre las múltiples complejidades de la formación en diversidad, está la heterogeneidad de significados y de enfoques que dificultan su abordaje. Esto afecta las competencias que se quiere desarrollar, las que se desconocen y provocan agobio a los docentes y que se reflejan en las diversas dificultades que muestran los profesores para responder a las diversidades y adecuarse a esa realidad en el espacio pedagógico (Wan, 2016).

Otra dificultad es el poco consenso que existe en la importancia de esta formación, que se refleja en quienes evalúan irrelevante la educación multicultural (Jenks et al., 2001); en creencias e ideas rígidas ante la diversidad (Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2005; Florian, 2013; Florian et al., 2009); o en las prácticas y expresiones de racismo y estigmatizaciones de formadores que perpetúan las desigualdades existentes (King, 1991, como citado en Jenks et al., 2001; López, 2012).

Las investigaciones muestran que, en las mallas curriculares, los enfoques y temas de diversidad suelen ser tratados en cursos específicos y aislados. Además, se focalizan en grupos particulares como indígenas, migrantes, entre otros (Public Policy and Management Institute [PPMI] 2017; Sapon-Shevin & Zollers, 1999).

El escaso consenso conceptual y procedimental de la diversidad repercute en las políticas institucionales que son débiles en torno a su formación. Hay países que lo abordan desde la perspectiva de la justicia social, profundizando en las desigualdades estructurales que afectan a las comunidades vulnerables (Sleeter et al., 2016). Otros en los déficits percibidos de los estudiantes. Como también se centran en la asimilación, desconociendo las diversas identidades y expresiones culturales, perpetuando un modelo de exclusión hacia quienes no cumplen con la cultura dominante.

Las complejidades descritas se reflejan en la FI en diversidad, la que no tiene una sola base teórica. Lo que existe son propuestas de diferentes experiencias que permiten ir sugiriendo un camino. La mayoría de los estudios consideran que debe ser entendida como un proceso y no como un fin, lo que exige flexibilidad de parte del docente (Aizencang & Bendersky, 2013; Echeita Sarrionandia, 2013; Escudero & Martínez, 2011; Florian, 2013; Spratt & Florian, 2013). La Public Policy and Management Institute (PPMI) (2017) en su informe sobre cómo la FI de docentes los prepara para la diversidad, recomienda para los programas un currículo integrado sobre diversidad, que sea obligatorio y especializado, además de ser abordado de manera transversal en toda la carrera. Se sugiere una mirada integral que articule el fenómeno de diversidad, y que considere aspectos contextuales específicos que permean los procesos de aprendizaje. Así, se recomienda que la formación en diversidad sea transversal y permanente y no esté sólo centrada en alguna materia, grupo o etapa educativa.

Asimismo, se propone revisar y problematizar en torno a las creencias, actitudes y valoraciones que tienen los profesores hacia estudiantes “distintos”, ya que las representaciones condicionan sus decisiones pedagógicas en el aula (Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2005; Florian, 2013). De ahí la importancia de que las estrategias de enseñanza vayan acompañadas de la reflexión sobre las representaciones que existen de diversidad e inclusión (Infante, 2010), ya que las creencias y experiencias previas pueden contribuir o transformarse en barreras para la diversidad. Esto implica, entre otras cosas, asumir que no existen estudiantes “problemáticos” o “carentes” sino que condiciones desfavorables y escuelas que imponen modelos pedagógicos homogéneos (Aizencang & Bendersky, 2013).

En suma, a pesar de los distintos abordajes y de la complejidad asociada, existe acuerdo en que la FI, para ser efectiva, requiere de un apoyo político e institucional, sumado al compromiso de

la comunidad docente y de la sociedad en su conjunto. De ahí la importancia de conocer, desde la perspectiva de los docentes, cómo se aborda institucionalmente esta materia, y cómo este abordaje decanta en definiciones de diversidad (PPMI, 2017), para, de esta forma, identificar avances y desafíos pendientes.

Metodología

Tipo de estudio y participantes

Es cualitativo ya que busca comprender los significados que los sujetos le otorgan a su mundo social y cultural en el contexto de la educación (Guba & Lincoln, 2012) a partir de sus propios marcos interpretativos y experienciales (Taylor & Bogdan, 1987). La investigación estuvo guiada por dos preguntas: ¿Cómo entienden los formadores de profesores la diversidad? ¿Cómo, en la institución en que trabajan, desde la perspectiva de ellos, se considera la formación en diversidad?

Participantes

Participaron 27 formadores de docentes, seleccionados intencionalmente. Se utilizó el criterio de variación máxima (Flick, 2007) considerando i) una variable institucional: la selección de las universidades fue que estén en zonas geográficas con características diferenciadas de la población nacional en variables como porcentaje de pobreza (Ministerio de Desarrollo Social y Familia [MDSF], 2020), concentraciones de población extranjera (Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2022) y población indígena (MDSF, 2017); y ii) docentes de distintos estamentos: para ello se seleccionó a jefes de carrera de educación parvularia y educación básica por la relevancia y responsabilidad que tienen en la carrera y a profesores que ofrecen cursos asociados a diversidad, obligatorios o electivos, por la afinidad con el tema de investigación. En suma, se seleccionaron seis universidades chilenas que están en tres ciudades: Antofagasta, Santiago y Temuco y dieciséis jefes de carrera y once docentes (Tabla 1).

Tabla 1

Antecedentes según cargo, sexo, institución y carrera

Antofagasta (ciudad del norte del país)			
Código	Cargo y sexo	Carrera	Universidad
(E1)	Jefa de carrera	Educación básica	Institución 1
(E2)	Profesora	Educación básica	Institución 1
(E3)	Profesora	Educación básica	Institución 1
(E4)	Jefa de carrera	Educación parvularia	Institución 2
(E5)	Profesora	Educación parvularia	Institución 2
(E6)	Profesor	Educación parvularia y básica	Institución 2
(E7)	Profesora	Educación parvularia y básica	Institución 2
(E8)	Jefa de carrera	Educación parvularia	Institución 3
(E9)	Jefa de carrera	Educación básica	Institución 3

(Continuará)

(Continuación)

Santiago (capital)			
Código	Cargo y sexo	Carrera	Universidad
(E10)	Profesora	Educación parvularia	Institución 3
(E11)	Profesora	Educación básica	Institución 3
(E12)	Jefe de carrera	Educación básica	Institución 4
(E13)	Jefe de carrera por área	Educación básica	Institución 4
(E14)	Jefe de carrera por área	Educación básica	Institución 4
(E15)	Jefe de carrera por área	Educación básica	Institución 4
(E16)	Jefe de carrera por área	Educación básica	Institución 4
(E17)	Jefe de carrera por área	Educación básica	Institución 4
Temuco (ciudad del sur del país)			
Código	Cargo y sexo	Carrera	Universidad
(E18)	Jefe de carrera	Educación básica con mención	Institución 5
(E19)	Jefa de carrera	Educación parvularia	Institución 5
(E20)	Jefa de carrera	Educación básica	Institución 5
(E21)	Jefe de carrera	Educación básica y parvularia	Institución 5
(E22)	Profesor	Educación básica	Institución 5
(E23)	Profesor	Educación parvularia y básica	Institución 5
(E24)	Jefa de carrera	Educación parvularia	Institución 6
(E25)	Jefe de carrera	Educación básica	Institución 6
(E26)	Profesora	Educación parvularia	Institución 6
(E27)	Profesora	Educación básica	Institución 6

Fuente: Elaboración de los autores con datos de la investigación.

Técnicas de producción de información

Se utilizó una pauta de entrevista y técnica proyectiva para la producción de datos. En el primer caso se recurrió a preguntas abiertas, por ejemplo: ¿Consideras que Chile es un país que acepta la diversidad? ¿Qué sientes hacia la diversidad? ¿Cuál es la diversidad que creen que es la más aceptada y menos aceptada en Chile?, entre otras. En el segundo caso, se utilizó la asociación de palabras y frases incompletas. La técnica proyectiva permite acceder a información indirecta que es más difícil a través de una entrevista tradicional, como por ejemplo: creencias, actitudes, representaciones y sentimientos más ocultos y profundos (Sneiderman, 2006). La elaboración de las preguntas, frases y palabras se realizó con base en la literatura especializada. Algunas frases incompletas utilizadas fueron: Las personas diferentes se caracterizan por_____; hacia los migrantes siento_____; espero de las mujeres estudiantes_____; el ideal de estudiante es_____; la diversidad para mí es_____. Con respecto a las palabras se utilizaron Mapuche, Europa, Pobre, Hombre, entre otras.

Técnica de análisis de información

Se usó el análisis textual, que permite por medio del lenguaje analizar la realidad social. Se construyeron categorías previas de análisis temático (Braun & Clarke, 2006) a partir de la literatura científica y otras emergentes que nacen de la etapa de análisis. Ambos tipos de categorías se ordenaron en dos matrices, cada una en función de las preguntas de investigación: significados de diversidad y cómo la institución en la que trabajan considera la formación en diversidad. De este proceso emergió una tercera dimensión, que fueron las tensiones, construyéndose una tercera matriz. Este proceso permitió identificar los distintos significados de diversidad, el apoyo institucional para abordar la diversidad y tensiones que fueron emergiendo.

Resultados y discusión

Los resultados y análisis se dividen en tres partes: significados de diversidad, consideración institucional y tensiones manifestadas por los docentes.

Significados de diversidad

Se identifican cuatro significados de diversidad que tienen en común su valoración positiva: 1) todos somos diversos; 2) lo positivo de ser diverso; 3) respeto y tolerancia hacia la diversidad; y 4) centrada en grupos identitarios.

El significado que predomina es la diversidad como hecho social e histórico que diferencia y caracteriza a los seres humanos y que se expresa en diferentes culturas. Esta idea se condensa así: *“Es una característica intrínseca de los seres humanos. . . . Nadie es igual al otro, . . . si uno mira la naturaleza y tú ves las hojas de un árbol no son iguales”* (E9). *“Una característica intrínseca de los seres es la posibilidad de que cada uno seamos como queremos ser, sin preocuparnos y sin dañar a otros”* (E8). *“Formas, conductas, costumbres, actuaciones distintas”* (E24).

Los docentes valoran la diversidad como un hecho social importante, sin embargo, no se expresa su dimensión política, que aborde las desigualdades que emergen en el tratamiento diferenciado de esta diversidad en sus dimensiones histórica y cultural. Ejemplo de aquello son los enfoques de multiculturalidad e interculturalidad, que emergen como respuesta a las tensiones y conflictos que se han producido por la diversidad y que la modernidad no supo abordar.

El significado de que todos somos diversos no problematiza acerca de las formas en que barreras sistémico-estructurales operan creando privilegios y desventajas, por ejemplo, en el espacio escolar caracterizado por reproducir tensiones y conflictos heredados por la historia y los procesos de colonización. Para la escuela moderna la diversidad sigue siendo desde su origen un tema no resuelto. La escuela, al buscar la igualdad y su homogeneidad, no reconoce las diferencias culturales e identitarias entre estudiantes, y la discriminación que viven los pueblos e identidades catalogadas como “diversos”.

Un segundo significado que deriva del anterior es la valoración positiva de la condición humana diversa. Los formadores enfatizan que es una oportunidad de aprendizaje y de enriquecimiento. Para ellos la diversidad cultural y de los individuos permite el avance de las sociedades y que exista una riqueza en las múltiples formas de ser y estar en el mundo. Este saber diferenciado aporta a la comunidad y enriquece el pensamiento.

Así lo expresan: *“Te enriquece como ser humano, conocer su realidad, opiniones, otros elementos culturales”* (E7). *“Puede constituir como elementos de riqueza para avanzar en comunidad . . . es un*

aporte. Veo la diversidad como la capacidad que tiene el otro de mostrarme algo nuevo y que puede servirme” (E18). *“Como una forma de expresar la belleza . . . , hay múltiples formas de ser”* (E23).

La valoración positiva hacia la diversidad permite avanzar hacia el reconocimiento, ya que permite una apertura epistémica que posibilita la problematización de la sociedad en la que vivimos. En este significado, al igual que el anterior, se omiten los conflictos y tensiones que derivan de ella. En el espacio pedagógico esto se expresa de manera latente en la discriminación y el hostigamiento hacia distintos grupos como, por ejemplo, los migrantes (Salas et al., 2017; Jiménez & Fardella, 2015), los pueblos indígenas (Webb & Radcliffe, 2015), las niñas (Ortega et al., 2021) y la diversidad sexual (Rojas et al., 2019), entre otros. La valoración de la diversidad se sugiere también ir acompañada de un diálogo sobre las convivencias y dificultades, entre la multiplicidad de identidades y culturas en nuestra sociedad.

El tercer significado entiende la diversidad desde la exigencia de respeto y tolerancia. El respeto resulta ser un valor compartido, lo que devela una valoración y reconocimiento, aunque no se esté de acuerdo. Resulta interesante preguntarse si se puede respetar la diversidad, pero estar en desacuerdo, que es expresión de discordia y disconformidad. La diversidad expresa formas de habitar el mundo con diferentes identidades y culturas, y en el caso del respeto no existe cabida para el desacuerdo. Desde esta mirada las afirmaciones se acercan más a la tolerancia de Žižek (1998), quien advierte que es un respeto disfrazado, ya que valora la diversidad, pero a distancia y mientras no afecte a la cultura dominante. Existe una aceptación, pero con indiferencia, sin un compromiso y responsabilidad social, lo que inhabilita el diálogo y el vínculo social (Duschatzky & Skliar, 2001).

Frases de formadores: *“La diversidad la entiendo como el respeto al otro, en cualquier situación que esté”* (E1). *“Para mí es un espacio plural, en el cual el valor fundamental es el respeto, la tolerancia, el aprender a escuchar, el tal vez no estar muchas veces de acuerdo con el otro”* (E26). *“Se debe valorar, conocer... el buen trato, el respeto, tolerancia”* (E22). *“Si eso distinto que él tiene no es de mi agrado, bueno, yo también tengo la libertad de decir: te respeto, no lo comparto”* (E18).

La dificultad de la tolerancia en nuestros contextos está en que roza el límite de una aceptación ficticia que se refleja en un discurso de resignación que no implica compromiso y que se expresa en distintas manifestaciones como, por ejemplo, la tolerancia a la diferencia socioeconómica, pero lejos de la escuela; o la diversidad sexual, pero sin ninguna manifestación que la evidencie.

El cuarto significado se centra en grupos particulares asociados a pueblos originarios, que mencionan como etnias, religiones y NEE. Esta respuesta es coherente con los discursos predominantes que han asociado históricamente la diversidad a los grupos con NEE o a los pueblos originarios. De hecho, uno de los formadores reconoce que es una de las representaciones históricas y que debería ser ampliada: *“Me suena que es justamente personas que tienen NEE, . . . entiendo que se trata de salir de este foco para ver, por ejemplo, el respeto a las diferentes orientaciones sexuales”* (E6).

Frente a los grupos identitarios identificados destaca la omisión de migrantes, género, diversidad sexual. Por el contrario, sobresale la mención de las religiones, ya que en Chile no suelen ser abordadas como expresión de diversidad y tampoco han sido identificadas como un tema en tensión para ser abordado en las escuelas. Así lo expresan los formadores: *“Representa las diferentes etnias y religiones, es la aceptación y la inclusión”* (E27).

Los marcadores de identidad han sido una forma tradicional de abordar la diversidad en las sociedades. Son clasificaciones que, desde el enfoque de diferencia-normalidad, producen jerarquías, siendo necesaria su deconstrucción (Fraser & Honneth, 2006).

Como se mencionó, en los significados de diversidad predomina una visión positiva, que celebra la diversidad sin considerar las tensiones, conflictos, desigualdades y discriminaciones que viven amplios sectores que la sociedad ha identificado con diversidad. Solo una formadora explicita las tensiones que derivan de lo diverso, que se construyen a partir de discursos jerarquizantes que deslegitiman al otro: *“Durante mucho tiempo ha sido mirado lo diferente como amenazante, lo diferente como problema, . . . en el fondo entre más iguales, parece que es más fácil la cosa”* (E10).

También la diversidad que no es igual a desigualdad, pero que en nuestro contexto se vinculan, se problematiza: *“Reconocer que vivimos en una sociedad donde todos somos distintos, pero que todos tenemos los mismos derechos. . . . Cómo lograr que estas diferencias, podríamos decir que son como de cuna, se puedan aminorar el máximo posible. Que la escuela dé oportunidades para superarse”* (E4). Es importante mencionar que América Latina, y en particular, Chile es uno de los países más desiguales del mundo (Pnud, 2017), por lo que se esperaría una mayor mención en el contexto de las diversidades, que son quienes tienen mayores desventajas.

Abordaje de la diversidad en la universidad

En cuanto a las instituciones y cómo los formadores consideran que se aborda la diversidad, se identificaron tres apreciaciones: 1) poco respaldo; 2) en proceso de ajuste curricular; y 3) presente de manera parcial en la malla curricular.

Una de las respuestas dadas por los formadores fue que la diversidad tiene poco respaldo institucional, siendo abordada como una política de extensión en conversatorios y diplomados: *“La facultad genera espacios de conversación y de discusión donde estos temas aparecen”* (E10). *“A través de las charlas han venido la agrupación de padres de niños con Asperger”* (E3).

También hay quienes manifestaron que la diversidad no se considera en la universidad. Así lo expresan: *“Falta respaldo institucional para que los profesores acepten a incorporen los cambios”* (E18). *“La universidad no ha tenido aún una mirada sobre el tema”* (E6). *“En la línea de diversidad yo siento que es poco”* (E26).

Estos relatos muestran que, a pesar de los cambios culturales, de las demandas sociales y pedagógicas del Ministerio de Educación, las instituciones aún no han logrado implementar políticas transversales que den respuesta a las necesidades sociopedagógicas e históricas.

Lo descrito se explica, entre otras razones, por la lentitud de los cambios institucionales: *“Las universidades son monstruos que caminan lento . . . se cometen muchos errores en promedio y no avanzamos mucho”* (E6). *“Los cambios curriculares y de malla son lentos: en relación a la demanda de la sociedad, estamos desfasados”* (E8).

Lo descrito coincide con las evidencias internacionales del poco apoyo institucional para la formación en diversidad, lo que debilita el proceso, ya que el éxito de la formación depende del apoyo político e institucional, entre otras variables (PPMI, 2017).

Una segunda apreciación alude al ajuste curricular. La mayoría de los formadores reconocen su necesidad, que al momento de la entrevista se estaba implementando en tres de las seis instituciones: *“Estamos en proceso de renovación curricular”* (E26). *“En el marco de toda la Universidad estamos haciendo un rediseño curricular”* (E12). *“El ajuste curricular está en proceso, el perfil de egreso que data del 2010 no contempla la inclusión y abordará la idea de multiculturalidad y migración”* (E16).

Los ajustes curriculares suponen cambios menores y no un cambio de fondo. En este caso sería relevante preguntarse si el estado actual de la formación en diversidad amerita un ajuste

curricular o requiere de un rediseño. A partir de las investigaciones internacionales y nacionales, en esta materia requiere un rediseño. Los estudios en Chile muestran que la formación en diversidad es incipiente y que no se aborda de manera transversal, sino más bien de manera fragmentada y aislada (Millán et al., 2022; San Martín et al., 2017).

Por último, la respuesta más extensa y consensuada por los formadores es que la preocupación institucional se refleja en la malla curricular, la que se expresa de tres formas: de manera secundaria y aislada; con un enfoque de déficit; y centrado en las prácticas.

En el primer caso, la mayoría de los formadores reconoce que la diversidad no está abordada de manera transversal en la malla curricular, sino sólo en un curso y focalizado en una temática identitaria.

Así lo expresan: *“La malla tiene una única asignatura que incluye la atención de la diversidad”* (E12). *“La carrera no cuenta con una línea de atención a la diversidad, solo un curso. La carrera no está preparada para la inclusión porque se queda en la teoría”* (E1). *“Hay una asignatura de contexto, . . . hay algo de los inmigrantes”* (E3).

Un segundo abordaje es el predominio de enfoques centrados en el déficit, en la idea de que las personas carecen de algo, que debe ser remediado o compensado. Es un discurso psicoeducativo que legitima prácticas productoras del fracaso escolar, ya que se “determina” que existen dificultades individuales, biológicas y psicológicas, a las que se suman las familiares y sociales, que no hacen más que afianzar los obstáculos del estudiantado. El desafío es una vigilancia permanente que rompa esta mirada para centrarnos en la potencialidad de los sujetos (Bolton, 2013).

Esta idea se condensa así: *“Cuando tú ves el nombre, apuntan hacia el tema de inclusión de la diversidad, de ambientes educativos diversos, pero están contruidos desde un paradigma más tradicionalista, una mirada muy centrada en el déficit”* (E26).

Finalmente, resalta que la formación en diversidad se centra en las prácticas profesionales, lo que es positivo, sin embargo, se omite de la formación disciplinar o general, espacio en el que también debe estar presente. Así lo expresan: *“Atención a la diversidad ha sido tomado en cuenta por todas las etapas de prácticas, . . . un ramo bien nuclear, como una columna vertebral que atraviesa la carrera”* (E10). *“Los temas se trabajan de manera transversal en las prácticas”* (E4).

Lo descrito en la malla curricular es concordante con las respuestas anteriores, en las que se señala que no hay apoyo institucional y el que existe está acotado a vinculación con el medio, específicamente en extensión. Estos resultados concuerdan con los estudios que advierten que la formación en diversidad se aborda de manera parcial y no tiene un lugar relevante en las mallas curriculares, lo que se expresa en cursos específicos, talleres ocasionales o focalizados en grupos particulares (Millán et al., 2022; PPMI, 2017; Sapon-Shevin & Zollers, 1999).

Tensiones en la formación en diversidad

De todas las formadoras entrevistadas, solo una afirma que la universidad está a la vanguardia en la formación en diversidad, lo que no es compartido por los colegas entrevistados de la misma institución. Señala:

A nivel académico, esta es una universidad punta en lo que es el tratamiento de la diversidad, la tiene como una competencia de formación profesional y un sello de sus estudiantes, también ha tenido una importancia trascendente en el desarrollo de la interculturalidad en el marco de la salud, la educación, el sistema judicial, a través de investigaciones y papers. (E21).

En cuanto a las tensiones que dificultan la formación en diversidad, se identifican tres: tensión entre lo disciplinario y lo transversal; los docentes como problema; y dificultades de implementación.

Hay quienes consideran que existe tensión entre una malla con foco disciplinar y una transversal que aborde la diversidad. Así lo expresan:

Las dificultades surgen por contradicción entre la implementación de una malla con foco disciplinar y la emergencia de nuevas demandas por inclusión y atención a la diversidad. (E12).

Hay una tensión entre exigencia de formación disciplinar y formación que atienda a la diversidad ya que el Ministerio de Educación cada vez te exige más manejo de conocimiento disciplinar por parte del profesor de educación básica, pero por otro lado pide lo que tú describes. (E17).

Esta tensión asume una incompatibilidad entre lo disciplinar y la formación general en diversidad, dicotomizando las áreas, lo que refuerza que la diversidad es una dimensión específica y acotada. En Chile, esta escisión ha sido descrita anteriormente por Tenorio (2011) y parece ser una forma en la cual las escuelas de pedagogía han dado forma a su educación sin mayores cambios, a pesar de reconocer lo problemático que puede ser. Más aún, todas las investigaciones muestran la importancia de que sea abordada de manera transversal e integral, que los cursos sean obligatorios, que se definan los resultados de aprendizaje de manera clara en cuanto a conocimientos y habilidades, que los docentes desarrollen una práctica reflexiva y crítica que permita cuestionar los propios valores y actitudes y que se desarrollen altas expectativas entre los estudiantes, entre otras (PPMI, 2017; Florian et al., 2009; Tenorio, 2011).

Otra tensión son los docentes, quienes manifiestan que existe inconsistencia, falta de convicción, resistencia a los cambios y que tienen dificultades para la implementación.

Uno de los problemas que detectan de los docentes es que declaran su compromiso con la formación en diversidad, sin embargo, eso no se refleja en sus prácticas. Lo descrito es parte de las dificultades de la formación de los docentes y de la articulación entre teoría y práctica en contextos pedagógicos concretos. Una cosa es aprender sobre un enfoque o tema y otra vivir la experiencia de implementar este enfoque (Russell, 2014). Esta idea se condensa en este relato: “No solo hablar, sino que hacerlo en la práctica. Somos los académicos los que hablamos sobre la migración, pero en el aula universitaria no abrimos nuestros espacios a los estudiantes migrantes” (E8).

Otro problema es la falta de convicción de los docentes para abordar la diversidad: “Incorporar cambios requiere convicción de parte del cuerpo académico y eso toma tiempo, . . . para que funcione tienes que creértelo” (E17). Dadas las múltiples exigencias pedagógicas, a veces, estos temas quedan rezagados a un segundo plano o requieren de cambios culturales que son lentos.

También se menciona la resistencia que tienen a los cambios: “Cuando se van a instalar estas nuevas cosas, que sabemos que tenemos que saberlas, empiezan a haber ciertas resistencias, o empieza a dilatarse” (E14). “Creo que es un proceso que tendría que vivir toda la sociedad, no creo que la carrera esté preparada . . . la sociedad está en proceso de cambio forzado por demandas sociales en el que no se visibilizan voces más conservadoras” (E24).

La escuela como institución se funda en una pedagogía normalizadora que privilegia la igualdad entendida como homogeneidad; en ese sentido, es comprensible que los docentes expresen resistencias a fenómenos que no fueron abordados en su formación y que se vinculan a una dimensión política y valórica poco abordada como sociedad. El desafío está en problematizar y deconstruir las formas de entender históricamente la pedagogía (Dussel, 2004).

Por último, otra de las dificultades es la implementación de la formación en diversidad. Esta constatación es coherente con la investigación que muestra que hay pocos estudios sobre las prácticas de formación óptimas para preparar a los futuros profesores para la diversidad y sobre cómo las y los estudiantes cambian sus perspectivas para volverse “profesores orientados a la inclusión”. Falta mayor precisión conceptual y de las competencias que se necesita desarrollar (Ellerbrock et al., 2016; PPMI, 2017). Los docentes desconocen la perspectiva en diversidad y no saben cómo implementar prácticas que la consideren (Botha & Baxen, 2018). También existe una autoeficacia baja frente a las capacidades de abordar esta perspectiva (Wan, 2016).

Conclusiones

Se concluye que los formadores comprenden de distintas maneras la diversidad y que esta se caracteriza por su valoración positiva sin considerar sus tensiones. Esto dificulta su abordaje desde una perspectiva de justicia social, que reconozca las desigualdades y discriminaciones que sufren sectores de la sociedad, lo que en Chile se agudiza por sus inequidades estructurales. Esta constatación nos lleva a preguntarnos: ¿De qué manera comprendemos y queremos abordar la diversidad, desde la asimilación pedagógica o nos interesa avanzar hacia una perspectiva de justicia social?

Desde la mirada de los autores, la diversidad requiere ser asumida desde su dimensión política; no basta reconocer la dimensión social e histórica que nos caracteriza, es necesario comprender y formar en los constructos sociales e históricos que jerarquizan a los grupos y perpetúan posiciones de privilegios materiales y simbólicos. Entendiéndola como un proceso que requiere flexibilidad por parte de los formadores de docentes y un enfoque institucional que trascienda la sensibilización superficial, abordando las desigualdades estructurales. Esto permitiría avanzar hacia una educación democrática que supere las históricas dicotomías que refuerzan discriminaciones y limitan las oportunidades educativas de quienes se categorizan como deficitarios.

En cuanto a la institucionalidad, existe relativo avance al considerar el tema. Hoy ninguna universidad puede omitirlo, sin embargo, sigue existiendo poco apoyo y su abordaje en las mallas curriculares es deficiente. La lentitud en los ajustes curriculares y la resistencia de algunos docentes a los cambios plantean desafíos importantes que deben ser abordados con un compromiso más claro por parte de las instituciones. Es una temática latente del siglo XXI, que exige la permanente reflexión y problematización de las propias creencias, actitudes y prácticas del proceso de formación docente.

El abordaje en diversidad tensiona aún más los espacios pedagógicos y a los docentes en ejercicio, quienes se ven sobrepasados frente a los múltiples registros culturales e identitarios que demandan ser reconocidos en las aulas. Son demandas sociales del estudiantado que pertenecen a grupos invisibilizados históricamente. Por ello, se requiere con urgencia considerar en la FI procesos transversales de reflexión y de implementación de acciones que aborden la diversidad existente. Proceso de reconocimiento necesario para avanzar hacia una educación equitativa. Se sugiere seguir investigando y aportando en dos ámbitos: primero, en precisiones conceptuales que guíen la FI en diversidad, idealmente desde las políticas públicas que orienten y establezcan acuerdos en común; y, segundo, observaciones de prácticas pedagógicas en escuelas y universidades, que permitan un aprendizaje de las experiencias interculturales que abordan las diversidades, contribuyendo al ejercicio pedagógico.

Agradecimientos

Este artículo ha sido financiado por el Proyecto Fondecyt n. 3170500 y n.11221120, Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Chile.

Referencias

- Åberg, I. B. (2020). Diversity is the others: A critical investigation of “diversity” in two recent education policy documents. *Intercultural Education*, 31(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1702294>
- Adams, M., Varghese, R., & Zúñiga, X. (2023). Core concepts for social justice education. In M. Adams, L. A. Bell, D. J. Goodman, D. Shlasko, R. R. Briggs, & R. Pacheco (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (4th ed., pp. 99-134). Routledge.
- Aizencang, N., & Bendersky, B. (2013). *Escuela y prácticas inclusivas: Intervenciones psicoeducativas que posibilitan*. Manantial.
- Blanco, M. R. (2009). La atención educativa a la diversidad: Las escuelas inclusivas. In A. Marchesi, J. C. Tedesco, & C. Coll (Coords.), *Calidad, equidad y reformas a la enseñanza* (pp. 87-100). Fundación Santillana.
- Bolton, P. (2013). *Educación y vulnerabilidad: Experiencias y prácticas de aula en contextos desfavorables*. La Crujía.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Botha, L. J., & Baxen, J. (2018). Insights from South African students preparing for early childhood teaching: Contexts neglected in teacher preparation. *Journal of Education for Teaching*, 44(4), 446-460. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1451734>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Campos-Martínez, J. (2020). No basta con incluir. Elementos para una pedagogía de la justicia social Chile. In C. Rodríguez Martínez, F. Saforcada, & J. Campos-Martínez (Coords.), *Políticas educativas y justicia social: Entre lo global y lo local* (pp. 149-160). Morata.
- Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2005). *A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve*. Jossey-Bass.
- Díaz-Polanco, H. (2006). *Elogio de la diversidad: Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. Siglo XXI.
- Donoso Díaz, S., & Hawes Barrios, G. (2002). Eficiencia escolar y diferencias socioeconómicas: A propósito de los resultados de las pruebas de medición de la calidad de la educación en Chile. *Educação e Pesquisa*, 28(2), 25-39. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000200003>
- Duschatzky, S., & Skliar, C. (2001). Los nombres de los otros: Narrando a los otros en la cultura y en la educación. In J. Larrosa, & C. Skliar (Eds.), *Habitantes de Babel: Políticas y poéticas de la diferencia* (pp. 185-212). Laertes.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: Una perspectiva posestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742004000200003>
- Echeita Sarrionandia, G. (2013). Inclusión y exclusión: De nuevo “voz y quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-108. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024005>

- Ellerbrock, C. R., Cruz, B. C., Vásquez, A., & Howes, E. V. (2016). Preparing culturally responsive teachers: Effective practices in teacher education. *Action in Teacher Education*, 38(3), 226-239. <https://doi.org/10.1080/01626620.2016.1194780>
- Escudero, J. M., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 85-105. <https://doi.org/10.35362/rie550526>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 27-36. https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/7_2_003
- Florian, L., Young, K., & Rouse, M. (2009). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: Studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 709-722. <https://doi.org/10.1080/13603111003778536>
- Fraser, N., & Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Morata.
- García-Huidobro, J. E., & Cox, C. (2011). La reforma educacional chilena 1990-1998: Visión de conjunto. In J. E. García-Huidobro (Ed.), *La reforma educacional chilena* (2ª ed., pp. 7-46). Popular.
- Giménez Romero, C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad: Propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, (8), 11-20.
- Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 309-318. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.008>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Coords.), *Paradigmas y perspectivas en disputa: Manual de investigación cualitativa* (Vol. 2, pp. 38-78). Gedisa.
- Hall, S. (2010). La cuestión multicultural. In S. Hall, *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp. 583-618). Envió Editores; Instituto de Estudios Peruanos; Instituto de estudios sociales y culturales Pensar; Universidad Andina Simón Bolívar.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE). (2022). *Informe de resultados de la estimación de personas extranjeras residentes en Chile al 31 de diciembre de 2021: Desagregación nacional, regional y principales comunas*. Servicio Nacional de Migraciones. <https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2021-resultados.pdf>
- Jenks, C., Lee, J. O., & Kanpol, B. (2001). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *The Urban Review*, 33, 87-105. <https://doi.org/10.1023/a:1010389023211>
- Jiménez, F., & Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela: Discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000200005&lng=es&tlng=es

- López, N. (Coord.). (2012). *Equidad educativa y diversidad en América Latina*. IIPE; Unesco.
- Millán, C., González-García, G., Bustos, C., Sepúlveda, S., & Acevedo, V. (2022). Initial training and diversity in a Chilean university: Conceptualizations, emotional responses, and challenges. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 32, 833-840. <https://doi.org/10.1007/s40299-022-00699-6>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (MDSF). (2017). *Informe de desarrollo social 2017*. MDSF. <https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/pdf/upload/IDS2017.pdf>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (MDSF). (2020). *Informe de desarrollo social 2020*. MDSF. https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/storage/docs/Informe_de_Desarrollo_Social_2020.pdf
- Morales Hernández, M. E. (2016). *Necesidades educativas especiales en el siglo XXI: Evolución del discurso político en Chile, iniciativas y contrastes con el debate internacional* [Tesis de magíster, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio UC. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/21592>
- Opazo Bunster, C., & Fontecilla Guzmán, M. (Coords.). (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Ministerio de Educación de Chile.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Unesco.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2013). *Evaluaciones de políticas nacionales de educación: La educación superior en Colombia*. OCDE.
- Ortega, L., Treviño, E., & Gelber, D. (2021). The inclusion of girls in Chilean mathematics classrooms: Gender bias in teacher-student interaction networks. *Journal for the Study of Education and Development*, 44(3), 623-674. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1773064>
- Pérez Ruiz, M. (2009). ¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones. In L. R. V. de la Cruz, M. L. Pérez Ruiz, & M. Zárate (Coords.), *Estados plurales: Los retos de la diversidad y la diferencia* (pp. 251-288). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (Pnud). (2017). *Desiguales: Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Pnud. <https://www.undp.org/es/chile/publicaciones/desiguales-origenes-cambios-y-desafios-de-la-brecha-social-en-chile>
- Public Policy and Management Institute (PPMI). (2017). *Preparing teachers for diversity: The role of initial teacher education. Final report*. European Commission. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18040/25__Preparing%20Teachers%20for%20Diversity%20the%20Role%20of%20Initial%20Teacher%20Education.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Restrepo, E. (2014). Interculturalidad en cuestión: Cerramiento y potencialidades. *Ámbito de Encuentros*, 7(1), 9-30. <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/interculturalidad.pdf>
- Rojas, M. T., Fernández, M. B., Astudillo, P., Stefoni, C., Salinas, P., & Valdebenito, M. J. (2019). La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: Entre invisibilización y reconocimiento social. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.3>
- Russell, T. (2014). La práctica en la formación de profesores: Tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar. *Estudios Pedagógicos*, 40(especial), 223-238. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200013>
- Salas, N., Castillo, D., San Martín, C., Kong, F., Thayer, L. E., & Huepe, D. (2017). Inmigración en la escuela: Caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Universitas Psychologica*, 16(5), 1-15. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy16-5.iecp>

- San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C., & Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva: Análisis de tres programas chilenos de Pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación*, (46), 20-52. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652017000100020>
- Sapon-Shevin, M., & Zollers, N. J. (1999). Multicultural and disability agendas in teacher education: Preparing teachers for diversity. *International Journal of Leadership in Education, Theory and Practice*, 2(3), 165-190. <https://doi.org/10.1080/13603124.1999.11509463>
- Shudak, N. J. (2010). Diversity in teacher education: A double helix. *Academic Questions*, 23(3), 348-355. <https://doi.org/10.1007/s12129-010-9170-2>
- Silva, T. T. da. (1999). *Documentos de identidad: Una introducción a las teorías del currículo* (2ª ed.). Autêntica.
- Sleeter, C., Montecinos, C., & Jiménez, F. (2016). Preparing teachers for social justice in the context of education policies that deepen class segregation in schools: The case of Chile. In J. Lampert, & B. Burnett (Eds.), *Teacher education for high poverty schools* (Vol. 2, pp. 171-191). Springer.
- Sneiderman, S. (2006). Las técnicas proyectivas como método de investigación y diagnóstico. Actualización en técnicas verbales: “El cuestionario desiderativo”. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, (8), 296-331. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339630247014>
- Spratt, J., & Florian, L. (2013). Aplicar los principios de la pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado: De una asignatura en la universidad a la acción en el aula. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 141-149. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1975>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 249-265. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>
- Walsh, C. (2002). (De)construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. In N. Fuller (Ed.), *Interculturalidad y política: Desafíos y posibilidades* (pp. 115-142). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Wan, S. W.-Y. (2016). Differentiated instruction: Hong Kong prospective teachers' teaching efficacy and beliefs. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(2), 148-176. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1055435>
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial. *Revista de Educación*, (número extraordinario), 45-73.
- Webb, A. (2015). Indigenous schooling grants in Chile: The impacts of an integrationist affirmative action policy among Mapuche pupils. *Race Ethnicity and Education*, 18(3), 419-441. <https://doi.org/10.1080/13613324.2014.918944>
- Webb, A., & Radcliffe, S. (2015). Whitened geographies and education inequalities in Southern Chile. *Journal of Intercultural Studies*, 36(2), 129-148. <https://doi.org/10.1080/07256868.2015.1008433>
- Žižek, S. (1998). Multiculturalismo, o la lógica del capitalismo multinacional. In F. Jameson, & S. Žižek (Eds.), *Estudios culturales: Reflexiones sobre el multiculturalismo* (pp. 137-188). Paidós.

Nota sobre la autoría

Cecilia Millán La Rivera – conceptualización; metodología; curaduría y análisis de datos; redacción del manuscrito original, revisión y aprobación de la versión final del trabajo.

Javier Campos Martínez – conceptualización; análisis de datos; redacción del manuscrito original, revisión y aprobación de la versión final del trabajo.

Disponibilidad de datos

Los datos están disponibles bajo demanda para los autores.

Editora a cargo

 Thais Gava

Cómo referenciar este artículo

Millán La Rivera, C., & Campos Martínez, J. (2025). Más allá de celebrar: Significados de formación en diversidad en educación. *Cadernos de Pesquisa*, 55, Artículo e11599. <https://doi.org/10.1590/1980531411599>