

Inclusión educativa en el contexto de la formación de profesores en Chile

Juan Cornejo Espejo

<https://orcid.org/0000-0002-3575-9530>, Universidad del Bio Bio, Facultad de Educación y Humanidades, Chile.

Citar como: Cornejo, J. (2022). Inclusión Educativa en el Contexto de la Formación de Profesores en Chile. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 16(2), e1582. <https://doi.org/10.19083/ridu.2022.1582>

Recibido: 04/12/2021. **Revisado:** 30/05/2022. **Aceptado:** 20/06/2022. **Publicado:** 30/06/2022.

Resumen

Introducción: El artículo tiene como objetivo develar cómo las universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) están formando a sus futuros profesores en materia de inclusión educativa, para lo cual se analizaron los itinerarios formativos y perfiles de egreso de las distintas pedagogías que imparten dichas casas de estudio presentes en sus páginas webs institucionales. Desde el punto de vista metodológico la investigación se adscribe a un enfoque cualitativo con un diseño de casos múltiples, atendiendo a la multiplicidad de unidades de análisis conformadas por las distintas casas de estudio. Para la producción de información se recurrió al análisis de documentos provenientes de internet, los cuales a su vez fueron analizados a través del análisis de contenidos. Entre los principales hallazgos destaca que, si bien la mayoría de las universidades en estudio incorporó asignaturas referidas a inclusión, ellas están focalizadas fundamentalmente en la atención de las Necesidades Educativas Especiales (NEE), restringiendo con ello las posibilidades de comprensión de los procesos de inclusión e invisibilizando a otros posibles beneficiarios; sin contar con la perpetuación del paradigma medicalizador que aún subyace en los procesos formativos que se ve reforzado por la legislación nacional vigente.

Palabras clave: integración educativa, formación de docentes, pedagogía, universidad, Chile

Educational Inclusion in the Context of Teacher Training in Chile

Abstract

Introduction: The article aims to unveil the way in which the CRUCH (Council of Rectors of Chilean Universities) universities are training their future teachers in the field of educational inclusion, for which the training itineraries and graduation profiles of the different pedagogies taught by these study houses present in its institutional web pages. From the methodological point of view, the research ascribes to a qualitative approach with a multiple-case design, taking into account the multiplicity of analysis units made up of the different study houses. For the production of information, the analysis of documents from the Internet was used, which in turn were analyzed through content analysis. Among the main findings, it stands out that, although most of the universities under study incorporated subjects related to inclusion, they are mainly focused on the attention of SEN (Special educational Needs), thus restricting the possibilities of understanding the inclusion processes and making other possible beneficiaries invisible; without counting on the perpetuation of the medicalizing paradigm that still underlies the training processes that is reinforced by current national legislation.

Keywords: educational integration, teacher training, pedagogy, university, Chile

*Correspondencia:

Juan Cornejo Espejo
jcornejo@ubiobio.cl

Introducción

Desde inicios de los 90', particularmente desde la realización de la *Conferencia Mundial de Educación para Todos*, en Jomtien – Tailandia (1990), se confirma una creciente preocupación por parte de los distintos estados por garantizar el acceso universal de todos los niños y jóvenes en edad escolar a la educación formal. Aparejada con esta iniciativa viene asociada la preocupación por la formación de profesores, especialmente por la calidad de su desempeño docente, pues, se señala que una de las variables que más incide en el logro de los aprendizajes y habilidades de los estudiantes es la calidad del profesorado (Echieta & Duk, 2006). Posteriormente en 1994, motivada por la *Declaración de Salamanca*, la atención se focalizó en los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), subrayándose la necesidad de una actitud positiva hacia el trabajo con ellos, lo cual supuso, como postula Echieta & Verdugo (2004), la urgencia de que el profesorado fuera formado desde la perspectiva de la inclusión educativa de toda persona que presente NEE, de modo que estos estudiantes tuvieran la oportunidad de recibir un nivel aceptable de conocimiento.

No se puede obviar tampoco, que fue a partir de este hito importante que se comenzó a promover que el estudiantado con NEE tuviera acceso a las escuelas ordinarias o regulares, potenciando su orientación y disposición integradora. Todo ello bajo la mirada y supervisión de los distintos gobiernos. A este respecto cabe recordar que las primeras experiencias de escuelas regulares en Chile que acogen a este tipo de estudiantes tuvieron lugar en 1980 (Paineo, 2012). No obstante, no va a ser sino hasta la década siguiente que la experiencia se va a masificar a través de los denominados "Proyectos de Integración Escolar" (PIE) (Godoy et al., 2004; Paineo, 2012), con la consecuente presión hacia las universidades de un sistema escolar que demandaba no solo de especialistas, sino de profesores más sensibles y con formación básica en inclusión.

Frente a estos desafíos la pregunta que surge de inmediato es ¿Cuál es el nivel de logro alcanza-

do por las instituciones formadoras de profesores con este objetivo? El gran problema es que, en general, en Chile hay escasa información documentada, tanto de la formación de profesores en el tema, como de las experiencias de inclusión en las escuelas (Iturra, 2019; Cornejo, 2019a, Ojeda, 2019), confirmándose más bien los planteamientos de Artiles & Kozleski (2014), en el sentido de que históricamente las investigaciones referidas al asunto se han tendido a concentrar en estudiantes con NEE, los estudios han descuidado las interseccionalidades de las distintas identidades del estudiantado y la mayor parte de las investigaciones focalizadas en las escuelas no han documentado sus hallazgos, ni menos aún evaluado los alcances de las medidas propuestas; sin contar con las concepciones de inclusión que tienen muchos profesores que lejos de favorecerla terminan convirtiéndose en una barrera (Muñoz et al., 2015), además de las situaciones de segregación y exclusión hacia determinados estudiantes aun presente en las escuelas (Murillo & Duk, 2016).

A la falta de información antes señalada, se suma la emergencia de nuevos grupos (además de los estudiantes con NEE) que demandan, igualmente, ser incluidos en los sistemas escolares formales nacionales, y frente a los cuales no solo los proyectos de integración son aún insuficientes, sino en ocasiones inexistentes predominando más bien la improvisación y creatividad de las comunidades escolares ante hechos consumados (Cornejo, 2019b). No menos relevante en este diagnóstico es la queja generalizada del profesorado que manifiesta no tener la preparación, ni las herramientas para trabajar con comunidades escolares diversas (Salas & Salas, 2016; Iturra, 2019; Cornejo, 2019a, Ojeda, 2019).

Siendo ese el escenario, el presente artículo, enmarcado en el último quinquenio, busca dilucidar la forma en que las distintas universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) están respondiendo al desafío de formar profesores competentes en materia de inclusión educativa (IE), así como los acentos dados a esa formación y las interconexiones con la formación pedagógica y disciplinar.

Formación de profesores e inclusión educativa

Como sostienen Garnique (2012) y Valenzuela et al., (2018) muchos de los profesores que enseñan hoy en el sistema escolar no han tenido contacto con contenidos académicos, ni praxis educativas inclusivas que los capacite para relacionarse con comunidades escolares diversas. Realidad que, necesariamente, los obliga a formarse, reflexionando no solo acerca de su forma de actuar sino también mostrándose dispuestos a asumir la condición de aprendices en el proceso de cambios para la IE, sabiendo que dicho proceso, además, de complejo es sistémico.

Asimismo, no se puede obviar que el desempeño docente debe responder a las demandas de la educación contemporánea, buscando asegurar el acceso y la permanencia en la educación regular de todos los estudiantes, promoviendo en todo momento la universalización de las oportunidades. No obstante, para hacer ello posible es necesaria una educación de calidad que permita al estudiantado prepararse, organizarse e incluso adaptarse; pues, es en el espacio escolar donde los niños, niñas y adolescentes conviven e interactúan diariamente con todo tipo de compañeros. Y es en ese mismo entorno donde el profesorado interactúa y se hace parte de la cotidianidad del estudiantado (Garnique, 2012)

Por otro lado, la IE tiene como una de sus premisas la promoción de la transformación de la sociedad y la participación activa del estudiantado en la escuela, para lo cual urge que el profesorado tenga conocimiento de las necesidades de todos sus estudiantes de modo que, puedan desarrollar acciones pedagógicas que incentiven el aprendizaje significativo en las distintas asignaturas (Caimi & Nunes da Luz, 2018). Lo anterior, atendiendo a que la escuela es un espacio de socialización en el que el estudiante busca construir conocimientos con la ayuda y subsidios del profesor, para lo cual es imprescindible que durante la planificación de sus clases investigue, reflexione y trate de adaptar sus prácticas para hacer frente a los desafíos del aprendizaje en el aula (Infante, 2010). Vale decir, el éxito de la IE depende tanto de conocimientos generales del profesorado acerca del tema, como del conocimiento específico de las características cognitivas, conductuales y sociales de sus estudiantes. Conocimiento que le permitirá diseñar experiencias de

aprendizaje y estrategias de enseñanza apropiadas para cada estudiante (Hastings & Oakford, 2010). En otras palabras, la comprensión que posea el profesorado acerca de las características individuales de sus estudiantes y la implementación de estrategias de enseñanza apropiadas son determinantes para el éxito de la IE en el aula. Por el contrario, la falta de conocimientos sobre las estrategias de enseñanza puede devenir en actitudes negativas hacia los estudiantes y su aprendizaje.

De allí que estudiar las cuestiones asociadas a la operacionalización de la escuela inclusiva implica conocer tanto las concepciones del profesorado respecto de este paradigma, como de las variables implicadas en dicho proceso. En este sentido, numerosas investigaciones revelan que son variadas las problemáticas que limitan o entorpecen la IE (Muñoz et al., 2015). Por lo pronto, las falencias en la formación inicial docente, la falta de apoyo de los directivos, la ausencia de trabajo en equipo con otros profesores, además de cursos numerosos, son las limitantes más comunes. Sin contar que los estudiantes no son portadores de una única identidad, sino de varias otras que se intersectan, cruzan o superponen que, normalmente, terminan siendo invisibilizadas o ignoradas por la escuela (Finkelshtein, et al., 2019; Guasp et al., (2016).

Otra traba no menos relevante es el sesgo compensatorio que aún prevalece en la política educativa nacional, que continúa poniendo el acento en el déficit o la carencia de ciertos grupos particulares (Matus et al., 2019; Iturra, 2019). Realidad que obliga a rediseñar las políticas de IE no reduciéndola a la atención de las NEE o la discapacidad, sino abriéndola a otros temas y grupos excluidos, más acordes a las tendencias internacionales sobre la materia.

Método

Diseño

Dadas las características de la investigación, se optó por el enfoque cualitativo y el diseño de casos múltiples (Merriam, 1998; Stake, 1999), atendiendo a la multiplicidad de unidades de análisis, las cuales están conformadas por las universidades del CRUCH que imparten pedagogías en todo el país.

Participantes

A este respecto, cabe señalar que para efectos del estudio se consideraron solo las 27 universidades que conformaban originalmente el CRUCH, es decir, universidades cuya existencia es previa a la dictadura y reforma privatizadora impulsada por esta en 1981, ya sea porque su fundación es anterior al golpe militar, o porque eran sede de alguna de esas universidades tradicionales (U. de Chile, U. Técnica del Estado, PUC de Chile). Se excluyeron expresamente de la muestra las tres universidades privadas recientemente incorporadas al CRUCH: U. Diego Portales, U. Alberto Hurtado y U. de Los Andes, tanto por esa condición como por no ser parte del núcleo de las denominadas “universidades tradicionales”.

Instrumentos

Desde el punto de vista de las técnicas de recolección de datos, se privilegió el análisis de documentos (Bardín, 2002; Araneda et al., 2008) provenientes de internet, entendidos estos como “instrumento” de investigación; pues, como postula Fragozo et al., (2011), internet puede ser objeto, lugar o instrumento de pesquisa. Las unidades de análisis contextualizadas en la formación de profesores fueron las siguientes: a) nociones relativas a IE; b) contenidos asociados a IE; c) competencias y/o habilidades asociadas a IE; y d) estrategias pedagógicas asociadas a IE.

En lo que respecta a los niveles de privacidad de los documentos recolectados se ha de señalar que son “públicos”, en virtud de que todos ellos están disponibles y son de libre acceso a través de las páginas webs institucionales de las distintas universidades seleccionadas para el estudio. En esta misma línea cabe recordar que internet, en cuanto objeto de estudio, es abordado teóricamente en esta investigación como artefacto cultural, pues, la red es entendida como un elemento de la cultura y no como una entidad aparte, caracterizada por la integración de los ámbitos *on line* y *off line*, donde se reconocen diferentes significados culturales en distintos contextos de uso; es decir, el objeto de internet no es único, sino multifacetado y susceptible de múltiples apropiaciones (Fragoso et al., 2011).

Por otro lado, es importante consignar que, tratándose de una muestra intencional, el corpus do-

cidental estuvo conformado, básicamente, por las mallas o itinerarios formativos de las distintas pedagogías, más los perfiles de egreso declarados en las respectivas páginas webs institucionales. Considerando los posibles efectos distorsionadores que podría tener en los análisis se excluyeron las pedagogías cuyo objeto de estudio es la inclusión y atención de niños/as y jóvenes con NEE como son Educación Especial y/o Diferencial.

Procedimientos

Para una mejor comprensión del objeto de estudio y considerando el origen de las universidades, finalidades y, en algunos casos, confesionalidad de las mismas, del conjunto de las 27 universidades que conforman el CRUCH se hizo una subdivisión entre aquellas denominadas universidades “públicas estatales” y las denominadas “públicas no estatales”. Las primeras están conformadas por las universidades públicas tradicionales (U. de Chile y U. Técnica del Estado - UTE (actual USACH), más otras surgidas como sedes de estas mismas casas de estudio y que en las décadas 80' y 90' dieron origen a las denominadas universidades públicas regionales (U. de Tarapacá, U. de Antofagasta, U. de La Serena, etc.) a través de la fusión de las sedes de las universidades de Chile y exUTE. La excepción en este grupo de universidades la constituyen las universidades de O'Higgins y de Aysen, ambas universidades regionales, creadas durante la administración Bachelet en 2015.

El otro grupo de universidades tradicionales que forman parte del CRUCH está conformado por las universidades del denominado G-9; esto es, la red de universidades públicas no estatales, cuyo sello distintivo es ser corporaciones de derecho privado sin fines de lucro, creada en 2013, que agrupa a las universidades tradicionales no estatales del CRUCH. Básicamente se trata de las universidades católicas y las corporaciones de derecho privado no confesionales: universidades de Concepción, Técnica Federico Santa María y Austral de Chile.

En el caso de las universidades católicas cabe recordar que originalmente en Chile las universidades de este tipo eran solo tres: la Pontificia Universidad Católica de Chile, la Universidad Católica de Valparaíso y la Universidad Católica del Norte.

No obstante, al igual como ocurrió con las sedes de las universidades públicas estatales, las sedes de la PUC Chile dieron origen a inicios de los 90', a tres universidades católicas regionales: U. Católica del Maule, U. Católica de la Santísima Concepción y U. Católica de Temuco.

Análisis de datos

Para el análisis de la información proveniente de los documentos recolectados se recurrió al análisis de contenidos, dado que, como sostiene Bardín (2002) este permite ver la presencia o ausencia de una característica o de un conjunto de ellas presente en un determinado fragmento de mensaje. En otras palabras, a través de esta técnica es posible rastrear categorías sociales, culturales, educativas y metodológicas. Desde esta perspectiva, se puede descubrir también, la filosofía que subyace o inspira un determinado proyecto o acción de una organización educativa, visualizando las contradicciones o coincidencias existentes (Araneda et al., 2008).

Resultados

Indudablemente la inclusión educativa en el contexto de la formación de profesores en Chile ha cobrado una inusitada importancia en un lapso acotado de tiempo, especialmente si se compara con lo que ocurría apenas a inicios de la presente década, cuando la temática no generaba discusión, sino que la sola idea de incorporarla en el listado de contenidos u objetivos de formación de los futuros profesores no figuraba en los planes de ninguna casa de estudios. Y si bien el tema irrumpía como un punto de inflexión en los procesos de enseñanza-aprendizaje, particularmente desde el momento que se comenzaron a masificar los PIE de estudiantes con NEE en las escuelas comunes o regulares, promovidos por el Ministerio de Educación (Mineduc), ya desde inicios de la década de los 90' (Godoy et al., 2004; Paineo, 2012), las distintas iniciativas parecían concentrarse en el sistema escolar o en la formación de ciertos profesionales especializados (educadores/as especiales y/o diferenciales), quedando al margen el resto del profesorado y profes

sionales que cumplen funciones en dicho ámbito.

Desde el punto de vista legal, los proyectos de integración escolar se encuentran amparados por el Decreto Supremo Exento 490 de 1990, el cual estableció por primera vez las condiciones en que debían ser integrados los estudiantes con discapacidad en las escuelas comunes. En 1994 se promulgó la ley sobre la Plena Integración de las Personas con Discapacidad, N° 19.284. Esta ley vino a reforzar el Decreto 490/1990, modificado por el Decreto N° 1 de 1998, el cual estableció en su Art. 1, Letra A que afirma que el sistema escolar nacional debería brindar alternativas educacionales para aquellos educandos que presentaran NEE pudiendo hacerlo en establecimientos comunes de enseñanza con proyectos de integración y/o a través de escuelas especiales. Otra normativa que reforzó los proyectos de integración fue el Decreto 1300 del año 2002, que aprobó planes y programas de estudio para estudiantes con trastornos específicos del lenguaje.

En este acelerado proceso transformador y de cambio de perspectiva de lo que se espera de los futuros profesores en el área, sin lugar a dudas, incidieron múltiples factores. Por lo pronto, y sin pretender jerarquizarlos o enunciarlos en orden cronológico destacan: los procesos de innovación curricular de las distintas carreras (no solo las pedagogías) que comenzaron a impulsar las universidades desde el 2012 a la fecha en respuesta a los compromisos asumidos por el Mineduc por los apoyos económicos recibidos del Banco Mundial. A este respecto cabe recordar que tales procesos innovadores tenían como fundamento el aseguramiento de la calidad de la educación superior, propósito que en la práctica implicaba, entre otras cosas, transitar de un currículo basado en objetivos a otro basado u orientado en competencias.

Dicho de otro modo, las exigencias de innovación fueron la oportunidad para introducir resultados de aprendizaje, contenidos, metodologías emergentes demandados, ya sea por los sistemas educativos formales en virtud de la creciente diversidad de su estudiantado, o por los requerimientos y exhortaciones de organismos internacionales o del propio Mineduc expresados en políticas, instructivos u orientaciones para la integración de estudiantes tradicionalmente mar-

ginados de las escuelas regulares, así como para el mejoramiento de la formación de profesores (Echieta & Verdugo, 2004).

En este sentido la política de integración escolar desarrollada por el Mineduc responde a compromisos asumidos por el país de garantizar el derecho a la educación, a la participación y a la no discriminación que tienen todos los niños, niñas y jóvenes. Compromiso que deriva de una serie de acuerdos internacionales firmados y ratificados por Chile que se plasmaron en la Ley 19.284 de 1994 y su reglamento de educación, Decreto Supremo Exento 01 de 1998. Entre los eventos internacionales que sirvieron de inspiración y fueron la base de la normativa antes señalada destacan: la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, La Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990); la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Salamanca, 1994) y el Foro Mundial de Educación para Todos (Dakar, 2000). En el plano regional fueron decisivas las reuniones de ministros de educación realizadas en Kingston (Jamaica) en 1996 y Cochabamba (Bolivia) en 2001. En esas reuniones se reafirmó la necesidad de valorar la diversidad y considerar en los procesos pedagógicos las diferencias individuales que presenta el estudiantado, incluidas aquellas asociadas a la discapacidad, con el propósito de mejorar los aprendizajes y avanzar hacia escuelas más inclusivas. Asimismo, se recomendaba el desarrollo de escuelas integradoras, pues, estas favorecerían la igualdad de oportunidades, proporcionando una educación más personalizada, fomentando la solidaridad entre estudiantes y mejorando la calidad de la enseñanza de todo el sistema educativo.

Con todo, no se puede obviar lo burocrático y engorroso que puede resultar cualquier intento de modificación, actualización o innovación curricular, particularmente en instituciones estatales que exigen una serie de trámites y tiempos preestablecidos. De allí que la exigencia de innovación curricular de las distintas carreras, impulsadas por el propio Mineduc y organismos fiscalizadores, como es la Comisión Nacional de Acreditación (CNA, 2019), fue la oportunidad para replantearse no solo la formación de profesores e intentar sintonizarla con las nuevas exigencias de un mundo y una cultura global que,

entre otras cosas, exigía el reconocimiento, promoción y defensa de los derechos humanos de una serie de grupos históricamente excluidos de los sistemas escolares formales y, cuyo derecho a la educación no estaba plenamente garantizado, sino también responder a las demandas de las propias escuelas que clamaban por profesionales más sensibles y competentes para trabajar con comunidades escolares crecientemente diversas (Echieta & Duk, 2006).

Otro factor estrechamente relacionado con lo anterior fue la retroalimentación que fueron recibiendo las instituciones universitarias de sus propios estudiantes en proceso de práctica profesional. Estos jóvenes confrontados con la nueva realidad de las escuelas, prontamente, se dieron cuenta que la preparación que habían recibido durante su proceso de formación, en términos de conocimientos, competencias y habilidades para el trabajo en aula, tanto en el área pedagógica como disciplinar, eran del todo insuficientes para lidiar con estudiantes que escapaban a lo que se suponía era la "media" del estudiantado nacional en términos cognitivos, de capacidades físicas o de los patrones culturales o de valores, históricamente promovidos desde la escuela con el fin de invisibilizar las diferencias, homogeneizar, asimilar y punir a los que se escapaban de la norma (Cornejo, 2019b).

La nueva realidad escolar, por el contrario, evidenciaba una creciente diversidad cognitiva, de capacidades y de intereses académicos, además de una multiplicidad cultural y de estilos de vida que sorprendía y dejaba perplejos a los propios agentes educativos acostumbrados a educar a una población que se enorgullecía de su homogeneidad racial y cultural, o que no estaba habituada a que orientaciones sexuales e identidades de género disidentes, por ejemplo, confinadas a las penumbras del closet, reclamasen visibilidad y reconocimiento aun en el espacio escolar. Ciertamente, esta nueva realidad que ya no parecía focalizada en determinadas escuelas o zonas geográficas del país, hizo más evidente la deficiente preparación de los jóvenes practicantes en materia de inclusión y diversidad; pues, la problemática no radicaba apenas en el desconocimiento de ciertos contenidos o manejo de determinadas estrategias pedagógicas ancladas en las dos áreas convencionales de la formación de profesores:

pedagógica y disciplinar, sino a la falta de competencias para trabajar con comunidades escolares diversas, derivadas de la irrupción y demandas de nuevos grupos recientemente incorporados o que no se ajustaban a los patrones impuestos por la institución escolar (Salas & Salas, 2016; Cornejo, 2019b).

En ese escenario, a las casas formadoras de profesores no les restó más alternativa que comenzar a hacerse cargo de las quejas de sus propios estudiantes, así como de las que provenían del propio sistema escolar, que demandaban profesionales dotados de competencias y habilidades acordes a la nueva realidad; esto es, flexibles, proactivos, sensibles, creativos, dialogantes, tolerantes, etc. y ya no escudados en una formación ilustrada descontextualizada y ajena a las realidades locales. En este despertar de conciencia, resultaron claves las exhortaciones y orientaciones de los organismos internacionales, así como el compromiso asumido por el Mineduc de implementar esos cambios, ya sea en la cotidianeidad escolar, como en la formación de profesores. Unas veces de forma decidida y en otras titubeante o con políticas erráticas, en gran medida explicables por la rotación de las autoridades y de los gobiernos de turno.

Con todo, en un balance general, desde la promulgación del Decreto Exento 490 / 1990 y la posterior Ley 19.284 que estableció las condiciones

en las que deberían ser integrados los estudiantes con discapacidad, no se pueden negar los avances producto de la masificación de los programas PIE en las escuelas del país, como de la idea que comenzó a instalarse en las universidades acerca de la necesidad de formar profesores competentes que viabilizaran esos mismos proyectos.

Con el propósito de visualizar los cambios en los procesos formativos, en las siguientes páginas se exponen los resultados de un análisis exhaustivo de todas las universidades del CRUCH que imparten pedagogías a nivel nacional que han introducido asignaturas alusivas a IE. Se excluyen de este análisis las universidades técnicas que no imparten pedagogías como son la Universidad Técnica Federico Santa María de Valparaíso y la Universidad Técnica Metropolitana (UTEM) de Santiago, así como las pedagogías que no han introducido asignaturas referidas al tema de estudio en virtud de que los procesos de innovación curricular a diciembre de 2020 aún no han concluido y se rigen por los planes y programas de estudio antiguos.

En la siguiente tabla, como se puede apreciar, están todas las universidades públicas estatales y públicas no estatales cuyas pedagogías han introducido asignaturas de inclusión, así como el año y semestre en que se localizan.

Tabla 1
Asignaturas Referidas a Inclusión Educativa Presentes en los Itinerarios Formativos de las Universidades Públicas Estatales

Universidades públicas estatales	Carreras	Asignaturas	Año / Sem
U. de Chile	Ped. en E. Básica	Diversidad e inclusividad en la escuela	3 / VI
	Ped. en E. Media en asignaturas científico - humanísticas	Aprendizaje y desarrollo: propuestas pedagógicas para la diversidad	1 / II
	Ped. en E. Media en Matemática y Física	Diversidad e Inclusión en el aprendizaje de la especialidad	2 / IV
	Ped. en E. Media en Biología y Química	Diversidad e Inclusión en el aprendizaje de la especialidad	2 / III
USACH	Ped. en Castellano	Electivo de inclusión escolar	5 / IX
	Ped. en Historia y Cs. Sociales	Desarrollo humano y diversidad	3 / VI
	Ped. en Filosofía	Práctica en diversidad	4 / VIII
	Ped. en E. General Básica	Interculturalidad e inclusión educativa	2 / III

Universidades públicas estatales	Carreras	Asignaturas	Año / Sem
U. de Tarapacá	Ped. en Historia y Geografía	Desarrollo, diagnóstico e inclusión educativa	5 / IX
	Educación Parvularia	Desarrollo, diagnóstico e inclusión educativa	2 / III
		Inclusión en educación parvularia	3 / V
		Estrategias para la inclusión educativa	3 / VI
		Ped. en E. Física	Desarrollo, diagnóstico e inclusión educativa
	Ped. en Inglés	Desarrollo, diagnóstico e inclusión educativa	3 / VI
U. Arturo Prat	Ped. en Castellano	Desarrollo, diagnóstico e inclusión educativa	4 / VIII
	Ped. en E. Básica	Necesidades educativas especiales	4 / VII
		Práctica reflexiva: Inclusión	4 / VIII
U. de Antofagasta	Ped. en E. Básica con mención en Lenguaje	Educación inclusiva	5 / IX
	Ped. en E. Básica con mención Matemática	Educación inclusiva	5 / IX
	Educación Parvularia mención NEE	Necesidades educativas especiales	1 / II
		Neurociencias y NEE	2 / III
		Práctica de intervención en el contexto de NEE e inclusión	2 / IV
Diversidad e inclusión en E. Parvularia		2 / IV	
U. de La Serena	Ped. en E. General Básica	Atención a la diversidad e inclusión	2 / IV
U. de Playa Ancha	Ped. en E. Básica mención Lengua Castellana	Inclusividad y diversidad educativa	4 / VII
	Ped. en E. Básica mención Matemática	Inclusividad y diversidad educativa	4 / VII
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)	Ped. en E. Física, Deporte y Recreación	Educación física inclusiva	2 / IV
	Ped. en Matemática	Diversidad e inclusión	3 / V
	Ped. en Castellano	Diversidad e Inclusión en el Aula de la Lengua y Literatura	3 / VI
	Ped. en Historia y Geografía	Diversidad cultural e inclusión	1 / I
	Ped. en E. Básica mención Matemática	Diversidad e Inclusión en la Acción Pedagógica	3 / V
	Ped. en E. Básica mención Lengua y Literatura	Diversidad e Inclusión en la Acción Pedagógica	3 / V
	Ped. en E. Básica mención C. Sociales	Diversidad e Inclusión en la Acción Pedagógica	3 / V
	Ped. E. Básica mención C. Naturales	Diversidad e Inclusión en la Acción Pedagógica	3 / V
	Ped. en Filosofía	Programa de Especialización: Estudios en Políticas de Inclusión/Exclusión Educativa	3 / VI
		Programa de Especialización: Estudios en Políticas de Inclusión/Exclusión Educativa	4 / VII
Programa de Especialización: Estudios en Políticas de Inclusión/Exclusión Educativa		4 / VIII	

Inclusión Educativa en el Contexto de la Formación de Profesores en Chile

Universidades públicas estatales	Carreras	Asignaturas	Año / Sem
U. de O'Higgins	Ped. en E. Parvularia	Diversidad e Inclusión	3 / V
	Ped. en E. Básica	Diversidad e Inclusión	3 / V
	Ped. en Inglés	Diversidad e Inclusión	3 / V
	Ped. en Lenguaje y Comunicación	Diversidad e Inclusión	3 / V
	Ped. en Matemática	Diversidad e Inclusión	3 / V
	Ped. en C. Naturales	Diversidad e Inclusión	3 / V
U. de Talca	Ped. en E. General Básica mención Alemán (Santiago)	Estrategias de atención a la diversidad e inclusión I	3 / VI
		Estrategias de atención a la diversidad e Inclusión II	4 / VII
	Ped. en E. General Básica mención Inglés (Linares)	Inclusión: Respuesta a necesidades especiales	4 / VII
	Ped. en E. en Alemán (Santiago)	Estrategias de la Atención a la Diversidad e Inclusión I	3 / VI
		Estrategias de la Atención a la Diversidad e Inclusión II	4 / VII
		Inclusión: Respuesta a Necesidades Especiales	4/VII
	Ped. en E. Media en Inglés (Linares)	Gestión de aulas heterogéneas	4 / VII
	Ped. en E. Parvularia mención Alemán (Santiago)	Inclusión y diversidad	4 / VII
		Inclusión: Respuesta a necesidades especiales	4 / VII
	Ped. en E. Parvularia mención Inglés (Linares)	Inclusión y NEE	4 / VIII
U. del Bío - Bío	Ped. en Castellano y Comunicación	Inclusión y NEE	2 / III
	Ped. en E. Física	Necesidades Educativas Especiales	3 / VI
	Ped. en E. General Básica	Inclusión y NEE	2 / IV
	Ped. en E. Parvularia	Práctica pedagógica inclusión educativa	2 / IV
		Inclusión y NEE	4 / VII
	Ped. en Inglés	Inclusión y NEE	4/ VIII
	Ped. en Matemática	Inclusión y diversidad	2 / III
U. de la Frontera	Ped. en Castellano y Comunicación	Inclusión y diversidad	2 / III
	Ped. en Ciencias mención Biología	Inclusión y diversidad	2 / III
	Ped. en Ciencias mención Física	Inclusión y diversidad	2 / III
	Ped. en Ciencias mención Química	Inclusión y diversidad	2 / III
	Ped. en E. Física, deporte y recreación	Inclusión y diversidad	2 / III
	Ped. en Historia, Geografía y E. Cívica	Inclusión y diversidad	2 / III
	Ped. en Inglés	Inclusión y diversidad	2 / III
	Ped. en Matemática	Infancia: derechos humanos, inclusión e interculturalidad	2 / IV

Universidades públicas estatales	Carreras	Asignaturas	Año / Sem
U. de Los Lagos	Educación Parvularia	Orientación y educación para la diversidad	2 / II
	Ped. en Inglés	Orientación y educación para la diversidad	2 / II
	Ped. en Castellano y Comunicación	Orientación y educación para la diversidad	2 / II
	Ped. en E. Física	Orientación y educación para la diversidad	2 / II
U. de Magallanes	Ped. en Artes Musicales	Orientación y educación para la diversidad	2 / II
	Ped. en E. Parvularia	NEE para educación parvularia	4 / IX
		Orientación y educación para la diversidad	2 / II
	Ped. en Matemática	Orientación y educación para la diversidad	2 / II

Fuente creación propia

De la tabla anterior se desprende, en primer término, que la inclusión en ocasiones se asocia con la interculturalidad, entendiendo que la primera no apuntaría solo a la atención del estudiantado con NEE, como suele predominar en la gran mayoría de las restantes universidades en estudio, sino que consideraría una dimensión más cultural, además de lo cognitivo, teniendo presente a otros grupos como indígenas y migrantes. Este es el caso de una asignatura que imparte Pedagogía Básica de la USACH y Pedagogía en Matemática en la U. de Magallanes, que inclusive acrecientan a inclusión e interculturalidad, los derechos humanos. Otro ejemplo de fusión es lo que acontece con la asignatura de orientación y educación para la diversidad que imparte la U. de Magallanes en todas sus pedagogías. Igual cosa se puede decir de la U. de la Frontera que imparte en Pedagogía en Matemática una asignatura denominada: Infancia, derechos humanos, inclusión e interculturalidad.

Con todo, se puede inferir que estas fusiones más que responder a una visión amplia de inclusión, son la alternativa frente a las limitaciones del sistema de créditos transferibles (SCT) que impone rangos de créditos para la parte pedagógica y disciplinar respectivamente; es decir, en el afán por conciliar los SCT y presiones por introducir tal o cual asignatura al itinerario formativo, se crean estos híbridos con el fin de no desechar ciertos contenidos que se consideran relevantes.

No obstante lo anterior, cabe destacar tanto en este grupo de universidades como en las públicas no estatales que lo que predomina en materia de inclusión es la atención de las NEE. Es decir, en la mayoría de las universidades del CRUCH inclusión es sinónimo de NEE, particularmente a aquellas vertientes más apegadas a un paradigma medicalizante. Característica que es necesario destacar, no es exclusiva de las universidades en estudio, sino de gran parte del sistema educativo nacional que, pese a los intentos de romper con ese paradigma, termina imponiéndose en virtud de las propias exigencias de la legislación vigente que obliga, por ejemplo, a un diagnóstico médico como condición para la entrega de subvenciones y recursos económicos a las escuelas, lo cual induce perversamente al sobrediagnóstico; sin contar las contradicciones de un sistema educativo basado en un "modelo de mercado" (Vásquez, 2015; García & López, 2019; Iturra, 2019).

En este sentido cabe recordar que la Ley 20.201/2007 fija las subvenciones para las escuelas y el Decreto 170/2009 establece los criterios para determinar las NEE del estudiantado que será beneficiario de los aportes para la educación especial, más la Ley 20.845/2015 de Inclusión Escolar cuyo propósito es regular la distribución de los recursos del Estado y garantizar el acceso de todo el estudiantado en edad escolar al sistema educativo formal.

En este escenario, no sorprende entonces que algunas universidades apuesten tanto por la sen-

sibilización o el conocimiento de la temática por parte de sus futuros profesores, como también por el desarrollo de ciertas habilidades y competencias que les permitan diagnosticar o al menos reconocer las distintas NEE, buen ejemplo de ello es la U. de Tarapacá que introdujo en sus pedagogías una asignatura que apunta en esa línea. Cosa análoga se puede decir de aquellas universidades que introdujeron prácticas pedagógicas de inclusión con propósitos más o menos idénticos.

No se puede obviar también, que al hablar de NEE se tiende a pensar casi exclusivamente en los estudiantes descendidos o que presentan problemas de aprendizaje, ignorando o desconociendo a los talentosos que son una forma inversa de NEE. Tanto es así, que solo siete universidades del país mantienen programas de atención a este tipo de estudiantes en edad escolar, destacando el Programa de Estudio y Desarrollo de Talento Académico (Penta – UC) de la PUC de Chile, pionero y modelo para el resto de los programas, cuyo origen se remonta al año 2001. Hasta la fecha dicha experiencia ha sido replicada por las universidades: Católica del Norte, de Valparaíso, del Maule, de Concepción, de la Frontera y Austral de Chile.

Sin embargo, se trata de programas de vinculación con el medio que no guardan relación o no

dependen de las facultades o departamentos encargados de la formación de profesores.

Una de las pocas experiencias que escapa a la asociación directa entre inclusión y NEE es lo que acontece en la UMCE, que en sus carreras de Pedagogía en Castellano, Historia y Geografía y Educación Física y Recreación imparten asignaturas que intentan contextualizar la inclusión al contexto disciplinar, escapando a la tendencia predominante que la vincula a las NEE en su vertiente más medicalizada. En este sentido es importante recordar que, en el caso de las Pedagogías en Educación Física de varias de las universidades en estudio, si bien la atención de estudiantes con capacidades físicas diferentes o personas de la tercera edad aparecen como una de las poblaciones albo o contenidos por abordar, ellos están insertos en el listado de temas de otras asignaturas y no como una asignatura específica como ocurre en esta universidad. Igualmente, destacable son los programas de especialización de la carrera de Filosofía que además de considerar uno en el área de políticas de inclusión / exclusión, considera otro en el área de los estudios de género. El resto de las inserciones de inclusión en los itinerarios formativos de las distintas pedagogías se ajusta más bien a la asociación ya descrita: inclusión – NEE.

Tabla 2

Asignaturas Referidas a Inclusión Educativa Presentes en los Itinerarios Formativos de las Universidades Públicas no Estatales

Universidades públicas no estatales	Carreras	Asignaturas	Año / Sem
PUC de Chile	Ped. en E. Física	Diversidad e inclusión en educación	4 / VII
	Ped. en E. Media	Gestión de aulas heterogéneas	1 / I
	Ped. en C. Naturales y Biología	Gestión de aulas heterogéneas	3 / VI
	Ped. en Física	Gestión de aulas heterogéneas	3 / VI
	Ped. en Matemática	Gestión de aulas heterogéneas	3 / VI
	Ped. en Química	Gestión de aulas heterogéneas	3 / VI
	Ped. en E. Parvularia (Santiago / Villarrica)	Diversidad e inclusión en educación	2 / III
	Ped. en Inglés	Gestión de aulas heterogéneas	3 / VI
	Ped. en Religión	Práctica II: Gestión de aulas heterogéneas	3 / V
	Ped. General Básica	Diversidad e inclusión en educación	2 / IV
Ped. General Básica (Villarrica)	Diversidad e inclusión en educación	4 / VII	

Universidades públicas no estatales	Carreras	Asignaturas	Año / Sem
U. de Concepción	Ped. en C. Naturales y Biología (Concepción / Los Ángeles)	Inclusión y exclusión social en educación	2 / III
	Ped. en Artes Visuales	Inclusión y exclusión social en educación	2 / III
	Ped. en C. Naturales y Física	Inclusión y exclusión social en educación	2 / III
	Ped. en C. Naturales y Química	Inclusión y exclusión social en educación	2 / III
	Ped. en E. Física	Inclusión y exclusión social en educación	2 / III
	Ped. en E. Musical	Inclusión y exclusión social en educación	2 / III
	Ped. en Español	Inclusión y exclusión social en educación	2 / III
	Ped. en Filosofía	Inclusión y exclusión social en educación	2 / III
	Ped. en Historia y Geografía	Inclusión y exclusión social en educación	2 / III
	Ped. en Inglés (Concepción / Los Ángeles)	Inclusión y exclusión social en educación	2 / III
	Ped. en Matemática (Concepción / Los Ángeles)	Inclusión y exclusión social en educación	2 / III
E. Básica con mención Matemática / Lenguaje y C. Sociales	Inclusión y exclusión social en educación	2 / III	
PUC. de Valparaíso	Ped. en E. Básica con mención	Educación en y para la diversidad	2 / III
	Ped. en E. Física	Educación en y para la diversidad	3 / VI
	Ped. en Filosofía	Educación en y para la diversidad	2 / IV
	Ped. en Historia, Geografía y C. Sociales	Educación en y para la diversidad	4 / VII
	Ped. en Castellano y Comunicación	Educación en y para la diversidad	2 / IV
	Ped. en Inglés	Educación en y para la diversidad	2 / III
	Ped. en Música	Educación en y para la diversidad	2 / IV
U. Austral de Chile	Ped. en Comunicación en Lengua Inglesa (Valdivia)	Educación inclusiva	2 / IV
	Ped. en E. Física, Deportes y Recreación (Valdivia)	Educación inclusiva	2 / IV
	Ped. en E. Parvularia (Valdivia)	Educación inclusiva	2 / IV
	Ped. en Historia y C. Sociales (Valdivia)	Educación inclusiva	2 / IV
	Ped. en Lenguaje y Comunicación (Valdivia)	Educación inclusiva	2 / IV
	Ped. en E. Básica con menciones en Lenguaje, Comunicación e Inglés, Matemática y C. Naturales (Puerto Montt)	Taller de Detección de Barreras Frente al Aprendizaje	2 / IV
	Ped. en E. Básica con menciones en Lenguaje, Comunicación e Inglés, Matemática y C. Naturales (Coyhaique)	Taller de Detección de Barreras Frente al Aprendizaje	2 / IV
Ped. en E. Parvularia (Valdivia / Puerto Montt)	Educación Inclusiva	2 / IV	

Universidades públicas no estatales	Carreras	Asignaturas	Año / Sem
U. Católica del Norte	Pedagogía en E. Básica con especialización	Educación para la inclusión en contextos diversos	2 / III
		Evaluación contextos diversos	3 / VI
	Pedagogía en Inglés	Educación para la inclusión en contextos diversos	2 / III
		Evaluación contextos diversos	3 / VI
	Ped. en Matemática	Educación para la inclusión en contextos diversos	2 / III
Evaluación contextos diversos		3 / VI	
Ped. en Religión y Filosofía	Diversidad e inclusión en el aula	3 / VI	
U. Católica del Maule	Ped. en E. Parvularia mención psicomotricidad y vida saludable (Talca / Curicó)	Diversidad e Inclusión en la Educación Parvularia	3 / VI
		Desarrollo Humano e Inclusión Educativa	2 / III
	Ped. en E. Física	Desarrollo Humano e Inclusión Educativa	2 / III
	Ped. en E. Básica (Talca / Curicó)	Desarrollo Humano e Inclusión Educativa	2 / III
	Ped. en Inglés	Desarrollo Humano e Inclusión Educativa	2 / III
	Ped. en Lengua Castellana y Comunicación	Desarrollo Humano e Inclusión Educativa	2 / III
Ped. en Religión y Filosofía	Desarrollo Humano e Inclusión Educativa	2 / III	
U. Católica de la Santísima Concepción	Ped. en Lenguaje y Comunicación	Inclusión en contextos educativos	3 / V
	Ped. en Biología y C Naturales	Inclusión en contextos educativos	3 / V
	Ped. en E. Matemática	Inclusión en contextos educativos	2 / IV
	Ped. en Inglés	Inclusión en contextos educativos	3 / V
	Ped. en E. Básica con mención	Inclusión en contextos educativos	4 / VII
	Educación de Párvulos	Inclusión en contextos educativos	2 / IV
	Ped. en E. Física	Inclusión en contextos educativos	2 / IV

Fuente. creación propia

Del análisis de los itinerarios formativos de las pedagogías de las universidades públicas no estatales se infiere que ellas han asumido con mayor decisión y prontitud la incorporación de asignaturas referidas a inclusión educativa. De hecho, la mayoría de ellas (salvo la U. Técnica F. Santa María que no imparte pedagogía) tienen en sus mallas de formación de profesores alguna asignatura alusiva al tema y en varios casos más de una por carrera. No obstante, esa buena noticia, la primera limitación que se detecta es que la mayor parte de ellas está vinculada a la atención, gestión o diagnóstico de las NEE; en algunos casos, inclusive,

con grados de especialización que los aproximan a la psicopedagogías o a las pedagogías en educación especial o diferencial como ocurre, por ejemplo, en Pedagogía Básica impartida por la U. Austral en sus sedes de Puerto Montt y Coyhaique que introdujo un taller de detección de las barreras frente al aprendizaje. Algo similar acontece con la U. Católica del Norte que, junto con la apuesta por una educación en contextos diversos, acrecienta la evaluación diferenciada para esos mismos ambientes.

A este respecto cabe recordar que pese a los nombres dados a las asignaturas que podrían inducir a pensar que se trata de materias con una

concepción amplia u holística de la IE (gestión de aulas heterogéneas, inclusión en contextos diversos, seminario de enseñanza en aulas diversas, etc.), lo cierto es que el acento está puesto en la dimensión cognitiva, especialmente en los problemas o distintos estilos de aprendizaje, con menor preocupación por otras barreras que puede enfrentar el estudiantado.

La excepción a esta tendencia predominante en este grupo de universidades lo representa la U. de Concepción que en todas sus pedagogías introdujo una asignatura denominada: Inclusión y exclusión social en educación, cuyo propósito es problematizar las variables socioeconómicas y culturales que pueden limitar una inclusión más efectiva de todo el estudiantado, así como la calidad de sus aprendizajes. Una apuesta similar es la de la U. Católica del Maule que, a través de la asignatura, Desarrollo humano e inclusión educativa, que, además, de las variables socioeconómicas y culturales que intervinen en los procesos de inclusión, pone el acento en los distintos grupos susceptibles de ser incluidos en los sistemas escolares formales (indígenas,

migrantes, minorías étnicas, etc.).

La otra gran excepción lo constituye la Universidad Católica de Temuco donde el tema intercultural ocupa un lugar de privilegio en la formación de profesores, al punto que en la mayor parte de las pedagogías la temática aparece en al menos tres electivos que deben tomar (obligatoriamente) sus estudiantes con temáticas referidas a cultura mapuche preferentemente. A este respecto cabe señalar que la U. Católica de Temuco es la única universidad en todo el país que tiene una pedagogía focalizada exclusivamente en interculturalidad en contextos indígenas, en las otras escasas universidades donde aparece la temática, se hace de una forma subsidiaria o complementaria a la formación general.

Igualmente, destacable es el hecho de que, pese a esta preocupación por las temáticas indígenas, no se descuida la inclusión en su versión más clásica con un seminario de enseñanza en aulas diversas que aparece en la casi totalidad de sus pedagogías.

En las siguientes tablas se muestra un consolidado de las asignaturas impartidas por institución referidas a inclusión. Como se puede apreciar el

Tabla 3

Consolidado de Asignaturas Referidas a Inclusión Educativa en Universidades Públicas Estatales

Universidades públicas estatales	Asignaturas inclusión
U. de Chile	4
U. de Santiago de Chile	4
U. de Tarapacá	7
U. Arturo Prat	2
U. de Antofagasta	6
U. de Atacama	
U. de La Serena	1
U. de Valparaíso	
U. de Playa Ancha	2
U. Metropolitana de C. de la Educación	11
U. Tecnológica Metropolitana	
U. de O'Higgins	6
U. de Talca	10
U. del Bío - Bío	7
U. de la Frontera	8
U. de Los Lagos	1
U. de Aysen	
U. de Magallanes	7
Subtotal	76

Tabla 4

Consolidado de Asignaturas Referidas a Inclusión Educativa en Universidades Públicas no Estatales

Universidades públicas no estatales	Asignaturas inclusión
PUC de Chile	11
U. de Concepción	12
U. Técnica Federico Santa María	
PUC de Valparaíso	7
U. Austral de Chile	8
U. Católica del Norte	7
U. Católica del Maule	7
U. Católica de la Santísima Concepción	7
U. Católica de Temuco	
Subtotal	59

Fuente. Creación propia

mayor número de ellas las concentran las universidades públicas estatales, con un total de 76 asignaturas, en contrapartida de las 59 que imparten las universidades públicas no estatales. Sin embargo, como ya se mencionó, salvo algunas excepciones, en ambos grupos de universidades se tiende a concebir la IE desde la perspectiva de la atención de las NEE. Por otro lado, no deja de llamar la atención (aun cuando no es tema de este artículo) el descuido por las temáticas y consideraciones referidas a interculturalidad, pues, además de las asignaturas híbridas ya mencionadas, solo dos universidades del país abordan el tema en sus itinerarios formativos: U. Arturo Prat en el norte y U. Católica de Temuco en el sur. Coincidentemente ambas universidades localizadas en zonas con presencia indígena; situación que hace que la interculturalidad se asocie con estas culturas.

Consideraciones finales

En un escenario donde tiende a prevalecer la asociación entre IE y NEE, no diferenciándose en este punto ninguno de los dos grupos de universidades, la pregunta que surge de inmediato es la razón de esa asociación. La respuesta pareciera estar, como señalamos al inicio de este análisis, en los requerimientos del propio sistema escolar producto de la

masificación de los programas PIE en las escuelas regulares del país. No obstante, este parece no ser el único argumento. Las exhortaciones de organismos internacionales y las propias orientaciones y presiones del MINEDUC por viabilizar los programas PIE en las escuelas han sido determinantes, así como las exigencias en relación con la formación de profesores contenidos en los *Estándares orientadores para la formación inicial docente*, tanto en la parte pedagógica como disciplinar reformulados el 2016, y el Marco de la Buena Enseñanza creados el 2003 y reeditado en varias oportunidades (la más reciente data de 2020).

No menos relevante ha sido la introducción en el criterio 4 del plan de estudio presente en los *Criterios y estándares para carreras de pedagogía en Chile* (CNA, 2019) de la exigencia de que en la formación de profesores se considere un enfoque inclusivo, ya sea en las metas de aprendizaje, contenidos, actividades o experiencias de aprendizaje.

En la práctica, estas exigencias impulsaron a que las distintas universidades introdujeran asignaturas alusivas a IE en los itinerarios formativos. La interculturalidad, por el contrario, nunca ha sido planteada como una exigencia, sino más bien una recomendación que han asumido, básicamente, las universidades localizadas en zonas con altas concentraciones de población indígena. Ahora bien, lo llamativo de esas inserciones es que homologó, salvo excepciones, inclusión con NEE,

particularmente atención de estudiantes con problemas de aprendizaje o descendidos académicamente, descuidando la atención de estudiantes talentosos o aun de estudiantes con distintas capacidades físicas.

Otros grupos tradicionalmente excluidos de los sistemas escolares formales (migrantes, minorías étnicas, disidentes sexuales y de género, etc.) no solo no han sido considerados, sino que en relación con ellos no existen políticas, protocolos e instructivos claros de inclusión (menos aún recursos), ni siquiera en las escuelas (Murillo & Duk, 2016). Lo que hay son más bien criterios generales que apelan a una inclusión universal contenidos en la Ley 20.370 /2009 General de Educación, Ley 20.609/2012 Antidiscriminación o la Ley 20.845/2015 de Inclusión Escolar, más algunas exhortaciones del MINEDUC que en la práctica no pasan de declaraciones de buenas intenciones, situación que ha incidido que las escuelas desarrollen estrategias reactivas frente a situaciones puntuales, debiendo muchas veces el profesorado improvisar en sus prácticas pedagógicas a fin de atender esa diversidad escolar que en ocasiones pareciera desbordarlos.

Situaciones que han hecho que la crítica más importante de que es objeto la Ley de Inclusión Escolar sea, precisamente, que todo su texto versa sobre las prohibiciones que tienen las escuelas que reciben aportes económicos del Estado de seleccionar estudiantes o de los denodados esfuerzos por limitar el lucro de los que administran las escuelas subvencionadas, pero sin llegar a definir qué entiende por inclusión, de sus beneficiarios o de las estrategias y mecanismos para implementarla en las escuelas.

De allí, que no extrañe la queja generalizada del profesorado que manifiesta no sentirse preparado para lidiar con grupos de estudiantes cada vez más diversos, no solo en términos cognitivos o de ritmos de aprendizaje, sino de intereses, valores, estilos de vida, procedencias nacionales, de expresiones de género, de afecciones erótico-afectivas entre otros (Iturra, 2019; Cornejo, 2019a; Ojeda, 2019). No se puede desconocer tampoco, que en el imaginario colectivo del profesorado toda vez que se habla de IE se la asocia automáticamente con NEE (Ojeda, 2019). De ese modo, no sorpren-

de entonces, la focalización de contenidos que han hecho las universidades en sus programas de estudio donde cobra gran relevancia la distinción entre NEE transitorias y permanentes, las estrategias de diagnóstico, los protocolos de seguimiento de estudiantes, etc. Esto es, una versión más clínica o medicalizada de la IE.

Con todo, lo realmente sorprendente no es tanto el descuido de otros grupos u otras formas de exclusión presentes en los sistemas escolares formales, sino lo reactivo de sus inserciones en los itinerarios formativos de profesores, que responden más bien a exigencias ministeriales, de acreditación o del sistema escolar, pero no a procesos reflexivos o de maduración interna de las instituciones formadoras acerca de lo que implica el reconocimiento de la educación como un derecho universal que no admite excepciones, excusas o dilaciones.

Por otro lado, no se puede obviar que esas inserciones son puntuales o aisladas, simplemente para dar cumplimiento a los requerimientos y presiones externas antes enunciados, pero en ningún caso nutren o están presentes en el itinerario formativo de los futuros profesores desde una perspectiva global u holística. Es más, en general el tema de la inclusión es una tarea aún pendiente en las propias casas formadoras, al punto que los propios académicos, formadores de formadores, declaran desconocer o tener una vaga idea de lo que implica una educación efectivamente inclusiva, menos aún cuentan con las competencias para transmitir a las futuras generaciones las herramientas necesarias para desempeñarse proactivamente con comunidades escolares diversas (Muñoz et al., 2015; Cornejo, 2019b).

De hecho, los escasos avances visualizados en las universidades han sido la mayoría producto de las exigencias del marco legal vigente, de las movilizaciones estudiantiles, de acusaciones con connotación pública de abusos de poder, abuso sexual, discriminación arbitraria, entre otras varias situaciones. En otras palabras, la IE en Chile, en todos sus niveles, responde más bien a hechos consumados, presiones del medio o acciones reactivas, motivo por el cual más que hablar de inclusión se podría decir que el sistema educativo nacional en su conjunto se encuentra aún en las

primeras fases de los procesos de integración, caracterizados por sus respuestas parciales, en ocasiones inorgánicas, y donde la responsabilidad de la inclusión parece recaer más en los sujetos a ser incluidos que en las instituciones educativas o formadoras de profesores (Devalle de Rendo & Vega, 2009; Dos Santos & Paulino, 2014).

Referencias

- Araneda, A., Parada, M. V. & Vásquez, A. (2008). Investigación cualitativa en educación y pedagogía. Editorial UCSC.
- Artiles, A. & Kozleski, E. (2014). Educación inclusiva en el siglo XXI: notas para un programa de investigación histórico – cultural, en M. C. Cardona y E. Chiner (Editoras). *Investigación educativa en escenarios diversos, plurales y globales* (pp. 51-65). Universidad de Alicante.
- Bardín, L. (2002). *Análisis de contenido*. Ediciones Akal.
- Caimi, F. & Nunes da Luz, R. (2018). Inclusão no contexto escolar: Estado do conhecimento. *Revista Educação Especial*, 31(62), 665-68. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) (2020). *Marco para la buena enseñanza*. CPEIP – MINEDUC. <https://recursosparaprofesores.com/marco-para-la-buena-enseñanza-2020-descargalo-en-pdf/>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) (2016). *Estándares orientadores para la formación inicial docente*. CPEIP – MINEDUC. <https://www.cpeip.cl/estandares-formacion-docente/>
- Colegio de Psicólogos de Chile, A.G. (2015). *Fundamentos técnicos: posición del Colegio de Psicólogos de Chile acerca de las terapias reparativas para curar la homosexualidad*. <http://colegiopsicologos.cl/wp-content/uploads/2018/02/Referencias-Tecnicas-Terapias-Reparativas-Revision-final-04-Junio-2015.pdf>
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA) (2019). *Criterios y estándares para carreras de pedagogía en Chile*. <https://investigacion.cnachile.cl/archivos/cna/documentos/Propuesta-Criterios-y-Estandares-Pedagogia-FINAL.pdf>
- Cornejo, J. (2019a). *Inclusión educativa desde la óptica de los académicos responsables de la formación de profesores de la Universidad Católica del Maule – Chile*. *Revista de Educación*, XXVIII (55), 27-58. <https://doi.org/10.18800/educacion.201902.002>
- Cornejo, J. (2019b). Nuevos excluidos en el sistema educacional chileno: problemas y desafíos. *Revista Páginas de Educación*, 12(1), 28-48. <https://doi.org/10.22235/pe.v12i1.1766>
- Devalle de Rendo, A. & Vega, V. (2009). *Una escuela en y para la diversidad*. AIQUE Educación.
- Dos Santos, M. & Paulino, M. (2014). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. Cortez Editora.
- Echeita, G. & Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación – REICE*, 6(2), 1-8. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5436>
- Echeita, G. & Verdugo, M. A. (2004). *Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio*. Universidad de Salamanca.
- Fragoso, S., Recuero, R. & Amaral, A. (2011). *Métodos de pesquisa para internet*. Editora Sulina.
- García, R. & López, V. (2019). Políticas de educación especial en Chile (2005 – 2015): Continuidades y cambios. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382519000100001>
- Garnique, F. (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos*, XXXIV (137), 99-118. https://www.researchgate.net/publication/237023925_Las_representaciones_sociales_Los_docentes_de_educacion_basica_frente_a_la_inclusion_escolar
- Godoy, M. P., Meza, M. L. & Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/610/MONO-523.pdf>
- Guasp, J., Roselló, M. R. & De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50. <https://doi.org/10.6018/j/252521>
- Hastings, R. & Oakford, S. (2010). Student Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87-94. [10.1080/01443410303223](https://doi.org/10.1080/01443410303223)
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI (1), 287-297. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Iturra, P. (2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista Educación Las Américas*, 8(1), 95-111. <http://revistas.udla.cl/rea/index.php/rea/article/view/7>
- Matus, C., Rojas, C., Guerrero, P., Herraz, P. y Sanyal, A. (2019). Diferencia y normalidad: producción etnográfica e intervención en escuelas. *Magis*, 11(23), 23-38. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.dnpe>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass Publishers.
- Muñoz, M. L., López, M. & Assael, J., (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿barreras

- o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>
- Murillo, F. J. & Duk, C. (2016). Segregación escolar e inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 11-13. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n2/art01.pdf>
- Ojeda, G. (2019). *Problemas y desafíos para la inclusión de género de niñas y niños migrantes que asisten a escuelas básicas de distinta dependencia de la región del Maule*, Tesis de doctorado en educación, Universidad Católica del Maule.
- Paineo, J. (2012). *Antecedentes históricos de la educación especial en Chile*. COANIL. <https://es.slideshare.net/JocelynPaineo1/historia-de-la-educacion-especial-15487382>.
- Salas, N. & Salas M. (2016). Tiza de Colores: Hacia la Enseñanza de la Inclusión sobre Diversidad Sexual en la Formación Inicial Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 73-91. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200006>.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Valenzuela, J., Muñoz, C. & Marfulljensen, M. (2018). Perfiles motivacionales durante la formación inicial docente. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 22(1), 325-346. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63647>
- Vásquez, D. (2015). *Políticas de Inclusión educativa: Una comparación entre Chile y Colombia*. *Educación y Educadores*, 18(1), 45 – 65, <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.3>.