

# COMPRESIONES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DESDE LOS DISCURSOS DE JEFAS DE CARRERAS PEDAGÓGICAS EN CHILE

María Loreto Mora-Olate y Susan Valeria Sanhueza-Henríquez

## RESUMEN

Los/as formadores/as de profesorado y líderes de programas pedagógicos son poco investigados en el ámbito hispanohablante. Este estudio cualitativo y exploratorio se enfoca en las percepciones de jefes de carrera sobre la educación intercultural en la formación docente. Con un diseño de estudio de casos, se analizaron entrevistas a dos jefas de carrera de pedagogía en uni-

versidades estatales chilenas. Los resultados, complementados con notas de campo, muestran un predominio del enfoque multicultural, que no cuestiona en profundidad el fundamento teórico de los planes formativos. Se concluye que es necesario que estos liderazgos desarrollen procesos de sensibilización y reflexión colectiva sobre la formación intercultural en la formación docente.

## Introducción

La formación del profesorado en las universidades, donde entre sus complejidades organizativas se encuentran una serie de liderazgos intermedios como decanos/as, directores/as de departamentos y jefes/as de programas de pregrado (jefes/as de carrera), que se vuelven fundamentales en la eficacia de la enseñanza universitaria y en el cambio educativo que vaya en beneficio del estudiantado. Esto ha llevado, en tiempos cambiantes, a un interés creciente por liderar “desde el medio” (Maddock, 2023), porque las universidades experimentan desafíos y cambios rápidos influenciados por “el nuevo gerencialismo y las transformaciones tecnológicas, económicas y geopolíticas globales” (Maddock, 2023:357).

En cuanto al gerencialismo, es preciso destacar que “la experiencia universitaria chilena puede ser vista como un caso emblemático de transformaciones en la universidad bajo los

critérios manageriales” (Fardella *et al.*, 2015:1629). Esto tiene eco en la Formación Inicial Docente (FID), donde la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del año 2006 (Ley 20.129) establece la acreditación obligatoria para las carreras pedagógicas, institucionalizándose la estandarización de la FID, mediante la creación de estándares orientadores desde el Ministerio de Educación (Carrasco-Aguilar *et al.*, 2023).

La formación del profesorado en el campo de la Educación Superior constituye un área de estudio con un renovado interés, porque uno de los retos más importantes en América Latina es el fortalecimiento de la formación de los docentes (Vaillant y Manzo, 2022); paradójicamente, los estudios referidos a los formadores de profesores son escasos (Gajardo-Asbún *et al.*, 2021), a pesar de que la influencia del docente encargado de formar futuros profesores es significativa para el ejercicio docente de aquellos a quienes está educando

(Zepeda Varas, 2019), aunque aún es incipiente.

Esta situación se repite en el caso de aquellos/as formadores/as que ejercen un liderazgo intermedio en la formación inicial docente, como los son los/as jefes/as de carrera (Quiroga-Lobos, 2020); a pesar de estar a cargo de velar por la adecuada implementación del plan de estudios, también tienen muchas labores administrativas, como encabezar los procesos de auto-evaluación derivados de la acreditación obligatoria de las pedagogías en Chile. En definitiva, las jefaturas de carreras pedagógicas se desarrollan bajo un modelo gerencialista que las universidades han adoptado, bajo “la instalación de una cultura de la *accountability*, [responsabilidad en la rendición de cuentas] el desarrollo de instrumentos de acreditación y medidas de eficacia para los procesos de trabajo” (Fardella *et al.*, 2015:1626). Esto no parece dialogar con las demandas de formación en Educación Intercultural (EI) (González

Mediel *et al.*, 2021; Tovar-Correal *et al.*, 2024), sumado al antecedente de que, en la realidad latinoamericana y chilena, el profesorado ha sido reducido a un rol técnico, como consecuencia de la educación de mercado, siendo Chile un caso emblemático, donde la educación pública fue desmantelada en la dictadura militar (Bellei, 2015).

## Educación Intercultural y Formación del profesorado

Una revisión reciente de estudios sobre las perspectivas en torno a la diversidad en las universidades concluye que las creencias del personal docente respecto a la diversidad y la inclusión “no se caracterizan, en general, por demasiada consistencia ni compromiso” (Álvarez Castillo y Fernández Caminero, 2023, p. 9). Esta falta de coherencia y compromiso no parece estar alineada con las políticas que promueven la institucionalización de la diversidad y el enfoque

**PALABRAS CLAVE / Chile / Educación Intercultural / Formación Docente / Gestión Universitaria / Inclusión Educativa /**

Recibido: 04/11/2024. Modificado: 16/12/2024. Aceptado: 18/12/2024.

**María Loreto Mora-Olate** (Autora de correspondencia). Doctora en Educación, Universidad del Bío-Bío, Chile. Profesora Investigadora Postdoctoral, Universidad de

Chile. Dirección: Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Región Metropolitana, Santiago de Chile. e-mail: maria.mora.o@uchile.cl.

**Susan Valeria Sanhueza-Henríquez**. Doctora en Investigación Educativa, Universidad de Alicante, España. Profesora, Universidad de Chile.

Santiago, Chile. e-mail: susan.sanhueza@uchile.cl.

## UNDERSTANDINGS OF INTERCULTURAL EDUCATION FROM THE DISCOURSES OF HEADS OF PEDAGOGICAL CAREERS IN CHILE

María Loreto Mora-Olate and Susan Valeria Sanhueza-Henríquez

### SUMMARY

*Teacher trainers and leaders of pedagogical programs are seldom researched in the Spanish-speaking world. This qualitative and exploratory study focuses on the perceptions of career leaders regarding intercultural education in teacher training. Using a case study design, interviews with two female career leaders of pedagogy programs in Chilean state universities*

*were analyzed. The results, supplemented with field notes, show a predominance of the multicultural approach, which does not deeply question the theoretical foundation of the training programs. It is concluded that these leaders need to develop processes of awareness and collective reflection on intercultural training in teacher education.*

## COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL A PARTIR DOS DISCURSOS DOS DIRETORES DE CARREIRAS PEDAGÓGICAS NO CHILE

María Loreto Mora-Olate e Susan Valeria Sanhueza-Henríquez

### RESUMO

*Formadores de professores e líderes de programas pedagógicos são pouco pesquisados no mundo hispanofalante. Este estudo qualitativo e exploratório foca nas percepções dos líderes de curso sobre a educação intercultural na formação de professores. Com um desenho de estudo de casos, foram analisadas entrevistas com duas líderes de curso de pedagogia em universidades*

*estaduais chilenas. Os resultados, complementados com notas de campo, mostram um domínio da abordagem multicultural, que não questiona profundamente a fundamentação teórica dos planos de formação. Conclui-se que é necessário que essas lideranças desenvolvam processos de sensibilização e reflexão coletiva sobre a formação intercultural na formação docente.*

inclusivo en las universidades, las cuales buscan transformar estas perspectivas en acciones concretas. La evidencia investigativa en España señala también que la formación docente para la EI e inclusiva presenta carencias para trabajar con estudiantes diversos culturalmente (Podestá González *et al.*, 2022).

La situación no parece diferenciarse de Latinoamérica, donde se manifiesta como tensión la integración de las pedagogías de la inclusión, que presentan un nuevo desafío para los formadores, quienes deben incorporar el desarrollo de estas competencias en sus cursos, a pesar de no contar con una preparación específica al respecto (Ow y Madrid, 2018).

En América Latina, el desarrollo de un modelo de educación superior intercultural ha ocurrido de manera tardía y conflictiva, concentrándose principalmente en la formación de docentes para escuelas básicas interculturales bilingües. Este enfoque

restringe la posibilidad de avanzar hacia una sociedad intercultural más amplia y diversa (Krainer y Chaves, 2021). Para ello, sería necesario fomentar iniciativas que integren diferentes formas de producción de conocimiento, investigación, vinculación con la comunidad y aprendizaje contextualizado para desarrollar herramientas prácticas (Krainer y Chaves, 2021).

En el caso chileno, en las carreras pedagógicas ya ha sido identificado entre los desafíos inherentes del siglo XXI, “la enseñanza por la diversidad y la inclusión” (Elige Educar, 2023:9), respondiendo a la demanda global por la atención a la diversidad cultural en las aulas escolares, lo que deriva en la necesidad de contar con profesorado capacitado para ello, al cumplir un rol clave en “la creación de entornos escolares en los que todos los jóvenes tengan equidad de acceso a oportunidades de aprendizaje relevantes, sin importar sus antecedentes o

circunstancias” (Beaton *et al.*, 2022:1).

Optar por el enfoque intercultural en la formación docente implica que el/la formador/a de profesorado exprese en su práctica un pluralismo epistemológico, como una disposición y receptividad hacia la exploración y el estudio en los entornos educativos en los que trabajan, conectando el conocimiento ‘teórico’ con el conocimiento ‘práctico’ que poseen los estudiantes, las familias y la comunidad (Arias-Ortega *et al.*, 2023).

A nivel convivencial, se vuelve necesario este enfoque formativo en los docentes para que puedan enfrentar las situaciones de violencia racista, por color de la piel y expresiones ofensivas, que se viven en las aulas escolares, y que padecen tanto estudiantes de origen indígena (Guajardo, 2022) como los extranjeros (Pavez-Soto *et al.*, 2023), como una forma de racismo cotidiano (Tijoux, 2013). En Chile no existe una educación antirracista en el

sistema escolar (Aldayus, 2023), cuya necesidad ha sido evidente en las voces investigativas desde el 2012 (Stang y Riedemann, 2024), con el aumento de estudiantado extranjero, donde la matrícula entre el año 2017 y 2023 ha crecido en un 20,6% (Idea País, 2024), existiendo en el año 2024 un total de 275.927 estudiantes matriculados/as en el sistema escolar chileno, lo que representa el 7,7% de la matrícula actual (Ministerio de Educación [MINEDUC]/Centro de Estudios MINEDUC [CEM], 2024).

### *Jefaturas de carrera*

En la gestión de las organizaciones universitarias en el mundo anglosajón, a estos gestores académicos de línea media, ya sea a nivel de pregrado o de posgrado, se les denomina líderes de programa (*program leader*) (Lawrence *et al.*, 2022; Maddock, 2023) para referirse a “la persona que dirige un programa de estudio coherente,

generalmente un programa de titulación específica, a nivel de pregrado o posgrado en la educación superior” (Lawrence *et al.*, 2022:1). También reciben el apelativo de director de programa o coordinador de programa (Maddock, 2023). Su función es crucial para conectar el núcleo operativo con el ámbito estratégico, que está compuesto por las instancias gubernamentales y políticas, donde se unifican los objetivos, las estrategias y los recursos, considerando las variables del entorno (Guerrero Molina, 2000).

En Chile, la denominación más común es jefe/a de carrera y juega un rol estratégico por cuanto está a cargo de “realizar la gestión del currículo, en otras palabras, supervisar el progreso curricular de los estudiantes según criterios que aseguren su titulación” (Moya Muñoz, 2019:1). Dentro de sus funciones se consigna el ser responsable de liderar los procesos de acreditación, que en el caso de las pedagogías, es obligatoria.

Por lo anterior, la jefatura de carrera desempeña un papel fundamental en el proceso de acreditación en Chile. Esta función se describe claramente en los Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación de Carreras y Programas de Pedagogía, emitidos por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) en 2023. En la Dimensión de Gestión Estratégica y Recursos Institucionales, el criterio 5, que aborda el Gobierno y la Gestión de Recursos, establece que debe existir “una instancia directiva a cargo de la gestión docente, con dedicación y atribuciones para la implementación del plan de estudios, que vela por el cumplimiento de los requerimientos normativos institucionales y nacionales” (CNA, 2023:9).

No obstante lo señalado, las jefaturas de carrera son un estamento universitario escasamente estudiado en habla hispana, situación revelada por el estudio de revisión sistemática (Maddock, 2023), donde ningún estudio provino de América del Sur, habiendo

por tanto, una representación desigual de las visiones europeas y occidentalizadas (Maddock, 2023).

En las 18 universidades estatales en Chile, 17 cuentan con programas de pedagogía, sumando 141 (solo en una no se dicta la pedagogía en Educación Parvularia y tampoco básica). De aquel total, 79 programas son liderados por hombres (56%) y 62 (44%) por mujeres. De dicho universo, 15 programas corresponden a pedagogía en Educación Parvularia (11%) y 16 a pedagogía en Educación Básica (11%). En el primer caso, la totalidad de las jefaturas de carreras está a cargo de mujeres y, en el segundo, alcanzan a 12 (75%) puestos, frente a 4 ocupados por hombres (25%) (Mora-Olate, 2024). Un porcentaje elevado de los contratos académicos está en manos de hombres, lo que también se refleja en la ocupación de los puestos de mayor jerarquía (Consortio de Universidades del Estado de Chile [CUECH], 2022), así como en las jefaturas de carreras pedagógicas. Sin embargo, ocurre lo contrario en los programas pedagógicos relacionados con la primera infancia y la niñez, donde la mayoría de los liderazgos están a cargo de mujeres. Esto último coincide con el fenómeno de la feminización de la matrícula en dichas carreras (Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa [IESED], 2024).

Teniendo en cuenta estos antecedentes, la pregunta que emerge es: ¿cuáles son las comprensiones de la Educación Intercultural (EI) de las jefas de carrera, en cuanto a la formación del profesorado desde dicho enfoque? Esta interrogante se plantea en el contexto de una investigación postdoctoral (Mora-Olate, 2022), donde ahora se informan los resultados de uno de los estamentos participantes en dicho estudio: las jefaturas de carrera pedagógicas.

En consecuencia, el objetivo de este artículo es develar las comprensiones de jefas de carrera pedagógicas sobre la EI,

en diálogo con otros aspectos como la importancia que le adjudican a formar profesorado desde dicho enfoque, los aportes que estarían realizando a través de su gestión directiva y las principales dificultades que observan en sus equipos docentes para desarrollar su labor formativa con enfoque intercultural.

## Metodología

Para comprender con mayor profundidad el significado que los individuos o grupos atribuyen a un problema social o humano, como es el caso de las comprensiones sobre la EI por parte de jefas de carreras pedagógicas, se ha optado por llevar a cabo un estudio de tipo cualitativo.

Dentro de las opciones de investigación cualitativa propuestas por Creswell y Poth (2018), se ha seleccionado el estudio de casos, de carácter exploratorio y múltiple. Esta elección responde a la naturaleza compleja y poco abordada del fenómeno en cuestión. Al tratarse de un tema poco investigado, el enfoque exploratorio resulta el más adecuado para ampliar la comprensión del mismo. Además, el carácter múltiple del estudio permite involucrar las perspectivas de dos jefas de carreras: una de Pedagogía en Educación Parvularia y otra de Pedagogía Básica, adscritas a universidades estatales emblemáticas en sus respectivos territorios, otorgando singularidad a los casos. De esta forma, a través del estudio de casos, se pretende profundizar en las percepciones y significados que estas actoras clave atribuyen a la EI, con el fin de generar una visión más completa y enriquecida del fenómeno.

## Participantes

El contexto de la investigación corresponde a dos jefas de carreras pedagógicas, cuyos programas están adscritos a universidades estatales de Chile: uno de ellos emplazado en la macrozona Metropolitana, Pedagogía en Educación

Parvularia (Caso 1-PEP), y el otro, Pedagogía en Educación Básica (Caso 2-PEB), en la Macrozona Centro Sur de Chile (ANID Ayuda.cl, s.f.).

La singularidad de los casos viene dada por el rol público de las universidades que albergan a ambas carreras donde las dos jefas se desempeñan: la primera en una de las instituciones de educación superior más antiguas de Chile, y la segunda, única universidad estatal de una región creada recientemente. La elección de investigar este liderazgo en relación con la EI en estas carreras pedagógicas de la primera infancia obedece a que “constituyen la piedra angular de la preparación intelectual de las personas, así como de su posicionamiento y potencial contribución a la sociedad” (Rodríguez-Ponce *et al.*, 2019:128).

Ambas participantes que lideran los programas de formación inicial de profesorado están en manos de dos académicas con el siguiente perfil (Tabla I).

## Estrategias

Se elaboró una entrevista semiestructurada de 10 preguntas abarcando 5 temas: 1) Comprensión de la EI; 2) Relevancia de la EI en la formación del profesorado; 3) Tensiones; 4) Posibilidades; y 5) Conocimiento Pedagógico de Contenido. Por espacio, este último tema se desarrolla en otro artículo en preparación.

## Procedimiento

Conforme al método desarrollado, el estudio adhiere a los siguientes criterios de calidad: densidad y transparencia (Krause, 1995). El primero, donde el estudio procura entregar “información detallada, de significados y de intenciones, tanto en la recolección como en el análisis de datos” (37). El segundo, al presentar información clara y precisa de todo el procedimiento metodológico, desde la selección de la muestra hasta la presentación de los resultados mismos” (37).

TABLA I  
DESCRIPCIÓN DE CASOS DE JEFAS DE CARRERAS PARTICIPANTES

	Jefa de carrera Caso 1-PEP	Jefa de carrera Caso 2-PEB
Formación de pregrado	Educadora de Párvulos	Licenciada en Filosofía
Formación de postgrado	Doctora en Educación	Magíster en Educación Candidata a Doctora en Filosofía
Área predominante de desempeño	Formación Disciplinar	Formación Pedagógica
Años de docencia universitaria	6 años	21 años
Años de docencia en la carrera	3 años	2 años
Años en el cargo	4 años	1 año

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los criterios de rigor ético, la investigación cuenta con la aprobación del Comité de Ética de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, patrocinante del estudio. Las participantes, previo al desarrollo de las entrevistas, firman un consentimiento informado, donde se asegura la confidencialidad y el anonimato. Las entrevistas se realizaron tanto en modalidad presencial (Caso 2-PEB) como online (Caso

1-PEP), con un promedio de duración de 60 minutos. El registro se realizó en una grabadora digital o a través de la grabación en Zoom. Se tomaron para cada caso registros de notas de campo.

#### *Análisis de la información*

Las transcripciones de las entrevistas fueron almacenadas como unidad hermenéutica en el software Atlas.ti versión 23 para su análisis, desde el

enfoque de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), aplicándose técnicas de análisis de corte inductivo, como la codificación abierta y la comparación constante. Los códigos abiertos fueron refinados en su denominación, algunos asimilados, y finalmente agrupados en categorías y subcategorías de acuerdo a los temas contemplados en el protocolo de entrevista, como se detalla en la Tabla II.

TABLA II  
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS EMERGENTES

Temas	Categorías	Subcategorías
1. Comprensión de la EI	1.1 Trayectoria formativa de la jefa de carrera	Formación Electiva
		Formación Doctoral
		Trascendencia de la formación de las jefas de carrera en su labor formativa
2. Relevancia de la EI en la formación del profesorado	1.2 Vinculaciones entre interculturalidad, inclusión y Derechos Humanos	Asociación entre EI e inclusión
		Desafío ético
2. Relevancia de la EI en la formación del profesorado	2.1 Valoración de la diversidad cultural	Trabajo en las creencias del profesorado en formación
		2.2 Gestión de la jefatura de carrera
3. Tensiones	3.1 Opacidad del enfoque intercultural frente al enfoque inclusivo	
		Ausencia de visión común en los formadores de profesores
		Falta de explicitación del enfoque intercultural por parte de profesorado formador
4. Posibilidades	4.1 Formación actitudinal del profesorado para la otredad	Resistencia del formador de profesores
		Priorización del enfoque inclusivo por Necesidades Educativas Especiales
		Desmontaje de creencias racistas en el profesorado en formación
		Interculturalidad como fomento de respeto al otro

Fuente: Elaboración propia.

## Resultados

Los hallazgos se organizan de acuerdo a los temas del protocolo de entrevista semiestructurada, los cuales son desarrollados a través de las categorías y subcategorías emergentes (Tabla II) derivadas del proceso de codificación. Se aluden a registros de notas de campo para contextualizar ciertos resultados.

### *Comprensión de la EI*

#### *Trayectoria Formativa de la jefa de carrera*

En la tarea de conocer cuáles son las comprensiones de la diversidad cultural, primero se estimó necesario realizar una aproximación a su trayectoria formativa en la materia. Es así como, en su experiencia de formación inicial como docentes, ambas jefas de carrera coinciden en manifestar que no tuvieron asignaturas relacionadas con EI, sino más bien destacan algunos cursos de la Formación Electiva:

*“Entonces yo tomé ese, ese Minor que tenía curso de folclor, curso de antropología americana, antropología chilena, tenía quechua, tuve unos cursos de quechua increíbles, sí, curso de arte indígena y, bueno, no sé, realmente eso es lo que más aprendí y me gustó de la carrera.”* (Caso 1-PEP, 1:4 ¶26)

Pero es en la formación doctoral donde ellas manifiestan haberse aproximado más directamente con las temáticas de diversidad cultural, ya sea a través de la experiencia de estudios en Australia, donde los pueblos aborígenes son relevados desde la educación (Caso 1-PEP) o del estudio filosófico de autores de la otredad como Jacques Derrida (Caso 2-PEB).

#### *Vinculaciones entre interculturalidad, inclusión y Derechos Humanos*

En estas jefas de carrera, sus formas de entender la EI sostienen una Asociación entre EI e inclusión; relación presente tanto con el enfoque de

educación inclusiva como con el de derechos humanos, sumado a la relevancia de la representación de las culturas y el respeto al otro, lo cual implicaría un desafío ético para los/as formadores/as:

*“Yo lo asocio a la educación inclusiva, independientemente de si tiene relación con cultura o con distintas discapacidades, creo que tiene que ver con incorporar a todos y a todas, en que se sientan incluidos en la educación que uno entrega.”* (Caso 1-PEP, 1:10 ¶49)

*“Entonces educar en interculturalidad es educar en cómo compartir, en formar comunidades donde yo aprecio y valoro que el otro sea distinto a mí, eso igual cuesta muchísimo, porque en general estamos marcados por un ‘yo’ y toda la modernidad egoísta. Entonces el desafío ético es un desafío, como los derechos humanos también.”* (Caso 2-PEB, 2:14 ¶39)

#### *Relevancia de la EI en la formación del profesorado*

#### *Valoración de la diversidad cultural*

La importancia de formar profesorado desde un enfoque intercultural radicaría, a juicio de estas jefas de carrera, en la posibilidad del trabajo en las creencias del profesorado en formación, para que sean profesionales conscientes del valor de la diversidad cultural y de un pensar ético de respeto al otro:

*“Porque creo que son actores claves en generar esas condiciones de igualdad e inclusión de pertenencia. Y que sus ideas y sus creencias, no solo sus prácticas, sino también lo que piensan realmente, permea su quehacer y se transmite de alguna otra manera a los niños, a los equipos y a las comunidades.”* (Caso 1-PEP, 1:10 ¶49)

*“Porque me ofrece un ámbito ético de trabajo. Yo no puedo desvincularme del aspecto ético, necesito personas que piensen éticamente, también que sientan éticamente que hay que respetar a todo otro a*

*cabalidad.”* (Caso 2-PEB, 2:16 ¶46)

#### *Gestión de la jefatura de carrera*

En este caso de estudio, estiman que su gestión estaría aportando a la formación de profesorado desde un enfoque intercultural a través de dos vías. En primer lugar, el Aporte de las jefas de carrera en la actualización curricular del plan formativo de pedagogía refiere a la incorporación de asignaturas con mirada inclusiva:

*“Una de las propuestas es, pero principalmente eso como una mirada futura, de querer incorporar a la carrera estos temas que actualmente se hablan y sabemos que son súper necesarios, súper demandados a nivel de campo laboral. Las educadoras quieren herramientas para poder trabajar la interculturalidad y no las están teniendo, entonces queremos tener como ese sello de educación inclusiva en amplio sentido de la inclusión.”* (Caso 1-PEP, 1:18 ¶59)

Esta demanda proviene del sistema educativo chileno, donde en la educación parvularia, en sus Bases Curriculares (MINEDUC, 2018), la inclusión es parte de sus valores (Nota de campo 1-PEP-1).

Y, en segundo término, desde la gestión del personal, el Aporte de la jefa de carrera en la selección de académicos/as radica en priorizar su formación en temáticas afines a la EI:

*“A quien uno busca para que imparta la asignatura, eso es parte de la gestión directa, porque no da lo mismo que lo imparta cualquier persona. Entonces tiene que ser alguien que se ha preparado, tiene que tener una formación y estar en diálogo con lo que uno también ha ido proponiendo, qué es importante darle énfasis en la carrera y aprovechando esta asignatura para fortalecer mucho más la labor educativa.”* (Caso 2-PEB, 2:17 ¶50)

Mediante la selección de determinados docentes, la jefa de carrera subraya el diálogo

virtuoso que debiese existir entre la formación de los formadores con el perfil de la carrera, y en lo específico, con la atención a las diversidades culturales. Esto podría incidir en términos de una mayor sensibilidad intercultural en el desempeño del docente formador.

En esta categoría y Caso 1-PEP, emerge un tópico escasamente abordado en la FID y necesario de atender, referido a la existencia de estudiantes extranjeras o indígenas:

*“En general, es difícil trabajar explícitamente con distintos países. Por ejemplo, tenemos estudiantes peruanas, sobre todo, pero como que no se habla mucho, no quieren que se sepa mucho. Entonces es difícil como carrera hacer algo al respecto, como ellas mismas lo implícitaban.”* (Caso 1-PEP, 1:21 ¶65)

Esta situación remite en dos direcciones: primero, a una autocrítica por parte de la jefa de carrera, de solo estar dando cumplimiento burocrático de registro en la ficha del estudiantado (Nota campo 2-Caso 1-PEP), y en segundo término, al ocultamiento del origen cultural por parte de dichas estudiantes de pedagogía, que sería un impedimento para un abordaje más explícito de las diversidades culturales por parte de los/as formadores/as de la carrera.

#### *Tensiones*

#### *Opacidad del enfoque intercultural frente al enfoque inclusivo*

Un primer elemento que contribuye a esta opacidad observada desde las visiones de las jefas de carrera, para formar profesorado desde un enfoque educativo intercultural, es la ausencia de visión común entre los formadores de profesores que integran los equipos docentes de las carreras:

*“Lo primero que nos cuesta mucho en distintas carreras es generar un cuerpo, y que ese cuerpo docente, tenga una mirada común. Cuesta más todavía, y en*

*el tema intercultural, la gente lo ve aún como algo aparte.”* (Caso 2-PEB, 2:11 ¶145)

Un aspecto que dificultaría esa mirada común es la inestabilidad contractual de algunos docentes con jornada parcial, cuyos contratos no contemplan tiempo para reuniones donde se pudieran abordar estas temáticas (Nota de campo 3-Caso 2-PEB).

Un segundo factor que emerge en los discursos de las jefas de carrera es la falta de explicitación del enfoque intercultural por parte del profesorado formador, quienes, a su juicio, lo estarían valorizando como un aspecto ajeno a su labor:

*“Creo que esa puede ser mi dificultad, como que no tiene la visibilización de su importancia, tanto para los profes de la U, como en los jardines. Creo yo que se ponen otras cosas por encima como prioritarias.”* (Caso 1-PEP, 1:37 ¶169)

Aquellas otras prioridades se refieren a la atención del estudiantado con Necesidades Educativas Especiales (NEE); es decir, aquellos estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje, originadas por discapacidades (ya sean sensoriales, físicas o intelectuales) o por condiciones particulares, como trastornos del aprendizaje o déficit de atención, donde la Ley de Inclusión Escolar (Ley N.º 20.845) (República de Chile, 2015), junto con la Ley General de Educación (Ley N.º 20.370) (República de Chile, 2009), disponen directrices específicas para asegurar la educación y atención de los estudiantes con NEE (Nota de campo 3- Caso 1-PEP).

Un aspecto que respalda dicha visión referida a la poca explicitación del enfoque intercultural por parte del profesorado formador es que la presencia de estudiantes de pedagogía extranjeras es un elemento de contexto que tampoco estaría permeando su tarea:

*“Por ejemplo, como te contaba de esta estudiante de Perú, todos esos temas, tienen lo opuesto, y no ha surgido de los mismos profes qué podemos hacer con esta estudiante,*

*cómo incorporamos esta cultura con lo que estamos enseñando o no sé, o investigar un poco más.”* (Caso 1-PEP, 1:34 ¶169)

Se observa entonces en los discursos de las jefas de carrera, como tercera condicionante para formar al profesorado desde un enfoque intercultural, una resistencia del formador de profesores a pasar del discurso a la práctica mediante el perfeccionamiento en dicha línea, siendo una amenaza la falta de tiempo:

*“Cuesta más todavía, y en el tema intercultural, la gente lo ve aún como algo aparte. Muchos colegas, entonces, es como que a uno le siguen la corriente, pero cuando se trata de lograr hacer algo ahí, ahí está el pie. Como discursos bonitos para todos, pero cuando tenemos que ir a elementos más concretos, ustedes tienen que cambiar algunos elementos de su metodología, cómo evalúa, y ahí tenemos la resistencia. Por lo tanto, implica capacitarse más y seguir con el trabajo. Ahora, tiempo para la capacitación más profunda, tampoco hay. Ahí estamos en una disyuntiva.”* (Caso 1-PEP, 2:12 ¶145)

Lo anterior tendría su explicación, en que, a juicio de las jefas de carrera, la priorización del enfoque inclusivo por Necesidades Educativas Especiales (NEE) relegaría a lo intercultural a un segundo plano en términos formativos, como ya se adelantaba más arriba:

*“Pero siento que siempre hay algo más importante, como, por ejemplo, lo que tiene que ver con la inclusión desde lo sensorial, los niños con TEA. Algunos casos sí, sobre todo cuando el idioma no es el mismo, cuando es creole, por ejemplo... Es como que no fuera necesariamente un impedimento, como que si no lo aborda, no pasa nada. Podría pasar si el niño no se siente incluido.”* (Caso 1-PEP, 1:36 ¶169)

Si bien el abordaje de las diversidades culturales y la EI no estarían siendo prioritarias en el resto del plan formativo,

sí emerge como un imperativo en las asignaturas de Formación Práctica de la carrera como respuesta a los contextos:

*“Sí, creo que surge mucho en las Prácticas en los contextos actuales, en algunas municipalidades aquí en Santiago, que tienen mucha población de distintos lugares, de distintos países, inmigrantes, y cuyos hijos asisten a los jardines y se ven como necesidades ahí, desde la educadora guía, de abordar esos temas.”* (Caso 1-PEP, 1:35 ¶169)

### Posibilidades

#### Formación actitudinal del profesorado para la otredad

Las jefas de carrera estudiadas estiman que el enfoque intercultural permitiría el desarrollo de una educación inclusiva al trabajar aspectos actitudinales en el profesorado en formación, en primer lugar, en sus creencias, destacando cómo estas permearían su labor en los contextos futuros de desempeño, caracterizados por las diversidades culturales de diversa fuente. Este marco de trabajo que ofrecería el enfoque educativo intercultural en el campo de las creencias, está en relación con la posibilidad de desmontaje de creencias racistas en el profesorado en formación:

*“Hay que desaprender como lo llaman, como ocurría un poco con el feminismo o con la idea de inclusión desde lo sensorial, no porque otra persona no vea va a ser inferior a mí, y quizás eso todavía falta cuando hablamos de culturas (...) Lo que te mencionaba, una profe de Práctica que se encontró con una educadora, que le encantaría tener un negrito en la sala, porque son tiernos. (...) me comentaba cómo lo había trabajado con la educadora, cómo lo había abordado a pesar de la dificultad, como que te estás metiendo con sus creencias más profundas entonces creo que por ahí sí se trabaja, pero creo que falta todavía.”* (Caso 1-PEP, 1:39 ¶175).

Este segmento no hace más que confirmar lo planteado en las secciones iniciales de este artículo, en cuanto a la violencia racista, a través del lenguaje, que experimenta el estudiantado migrante por el color de la piel como una forma de racismo cotidiano (Tijoux, 2013).

En segundo término, y en vinculación con lo anterior, el Caso 2-PEB estima que el enfoque intercultural entregaría un marco de pensamiento ético de trabajo, de autoconocimiento personal del profesorado en formación, comprendiendo la Interculturalidad como respeto al otro:

*“Cuando yo logro esa mirada interna, es que puedo mirar de otra manera y actuar de otra manera afuera y a mí me interesaría llegar a eso para que mis estudiantes pudiesen aportar desde esa mirada también en el ámbito educacional que hoy en día, se necesita muchísimo, muchísimo. Entonces la interculturalidad es una oportunidad de respeto, pero necesito bases éticas que me sustenten.”* (Caso 2-PEB, 2:10 ¶151).

Esta noción de ética se aborda desde el enfoque de los Derechos Humanos, a la cual alude la entrevistada, docente de Filosofía (Nota de campo 4-Caso 2-PEB).

### Discusión y Conclusión

En cuanto al objetivo planteado, el análisis de los discursos de las jefas de carrera revela comprensiones sensibles frente a las diversidades culturales y a la importancia de formar profesorado ad hoc. Las propias trayectorias formativas, especialmente a nivel doctoral, y de contacto con otras culturas podrían estar aportando a su sensibilidad intercultural. Sus comprensiones refuerzan los imperativos de los discursos de organismos internacionales de larga data, como el “aprender a vivir juntos” del Informe Delors (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1996) y el paradigma educativo inclusivo

y de los Derechos Humanos propulsado por la UNESCO (2009) con su lema de “educación para todos” que persigue que todos/as las personas puedan ejercer este derecho independientemente de su etnia, género, estilos de aprendizaje o necesidades educativas especiales. Y también, a la base de las comprensiones están los discursos normativos, como por ejemplo, la Ley n° 20.845 de Inclusión Educativa (República de Chile, 2015).

No obstante, sus formas de entender la diversidad cultural, en términos de respeto y valoración del otro, estarían revelando más bien una comprensión multicultural de la educación (Banks, 2010) en la formación del profesorado, que intercultural. Esto se debe a que en sus comprensiones permanecen aún ausentes aspectos epistemológicos y de ruptura del saber monocultural predominante en la educación universitaria, la cual está regida por un currículum técnico por competencias y una gestión universitaria managerialista (Fardella *et al.*, 2015). En contraposición, la Agenda 2030 plantea el imperativo del diálogo epistemológico entre diversas visiones del mundo en la Educación Superior, porque si bien “el conocimiento académico dominante tiene muchos méritos, este no debe afirmar una reivindicación exclusiva ni relegar otras formas de conocimiento a la irrelevancia o a lo meramente exótico” (Hessen y Schmelkes, 2022, p.14).

En este contexto, en este caso de estudio, las declaraciones de las jefas de carrera participantes manifiestan inquietudes por la incorporación del enfoque intercultural, pero no reportan un cuestionamiento epistemológico más profundo de los planes formativos que ellas lideran. Es probable que, por la propia arquitectura del sistema de educación superior chileno basado en competencias, se derive en la institucionalización de la estandarización de la FID (Carrasco-Aguilar *et al.*, 2023), lo que restringiría el radio de acción de las jefaturas de carrera en

cuanto a la toma de decisiones. Considerando la estructura organizativa universitaria, las jefas de carrera parecen tener potestades limitadas frente a sus equipos docentes, inversamente proporcionales al rol asignado en materia de acreditación de las carreras. A esto se suma la constante observada en ambos casos de estudio sobre la falta de tiempo disponible para la reflexión docente en términos colectivos y para la capacitación individual en materias de diversidad cultural.

No obstante lo anterior, en las comprensiones de estas jefas de carrera se encuentra una valoración positiva de la posibilidad que brindaría el enfoque intercultural en la FID de trabajar en las creencias del profesorado en formación. Esto ratifica la importancia ya documentada en cuanto a que las creencias y las actitudes que tenga el profesorado frente a la diversidad “resultan fundamentales en la promoción de la participación y aprendizajes de los estudiantes” (Gelber *et al.*, 2019:76), en términos de facilitar o entorpecer el proceso de identificación social. En cuanto a cómo se vinculan los liderazgos intermedios, como el de las jefaturas de carrera, con las creencias del profesorado en formación, es un objeto de estudio que emerge de estos hallazgos y que requiere de una indagación de mayor alcance.

Si se piensa en el caso migrante, que ha cobrado fuerza en el sistema escolar de la última década, “las creencias que tiene el maestro sobre los estudiantes extranjeros influyen en la forma como construyen y expresan sus identidades culturales” (Navas y Sánchez, 2010:49). Específicamente, el efecto de la FID en las creencias y actitudes del profesorado en formación hacia las diversidades culturales ha sido evidenciado por el estudio de Llorent y Álamo (2019), cuyas conclusiones establecen que conforme el futuro profesor avanza en su trayectoria formativa en la facultad, “presentan unas actitudes más positivas y rechazo hacia actitudes

negativas que los alumnos que pertenecen a cursos inferiores” (202). En suma, este hallazgo, que destaca la importancia del enfoque intercultural en la formación de profesores, es crucial y podría ser el primer paso hacia el desarrollo de concepciones más críticas de la educación intercultural (EI) en la formación inicial docente (FID). Al prestar atención a este enfoque, la preparación de docentes podría contribuir significativamente a una comprensión más profunda de la diversidad cultural en el aula y fomentar prácticas pedagógicas que promuevan la inclusión y la equidad.

El aporte de las jefas de carrera en la línea intercultural en este estudio de casos parece estar limitado por labores meramente burocráticas que no contemplan dentro de sus funciones desplegar un liderazgo curricular y didáctico. Además, sus discursos al respecto resultan difusos, porque predominantemente reflejan más bien su propio accionar particular como formadoras de profesorado, y no evidencian un conocimiento más acabado de la formación que está entregando el programa pedagógico a su cargo. Este hallazgo pudiera estar apuntando, entre otros factores, a la ausencia de mecanismos de seguimiento del quehacer de los equipos docentes en esta materia, a pesar de las exigencias de la acreditación de las carreras pedagógicas en Chile, específicamente en su dimensión de aseguramiento interno de la calidad, expresado en el criterio de capacidad de autorregulación y mejora continua (CNA, 2023).

Si bien las jefas de carrera estarían revelando ser sensibles interculturalmente, su aspiración de implementar un enfoque intercultural en sus respectivas carreras pedagógicas se ve tensionada al considerar que los equipos de formadores de docentes estarían desatendiendo la enseñanza de cómo abordar la interculturalidad en la práctica educativa. Aquella opacidad del enfoque intercultural se visibiliza en los cursos de la línea de Formación

Práctica, que pondrían en primera línea la necesidad de entregar herramientas metodológicas para su abordaje. Este hallazgo releva la importancia del establecimiento de la comunicación fluida, ya sea entre los equipos de práctica con los docentes de la carrera, así como con el profesorado del sistema escolar, aspecto consignado en los criterios de acreditación de las pedagogías (CNA, 2023). Esta puesta en valor del saber docente en la formación de profesores/as también es reconocida por el Caso 2-PEB al destacar la experiencia en escuelas de los docentes que dictan asignaturas de la carrera.

En cuanto a las potencialidades que ofrecería el enfoque intercultural en la formación del profesorado, las jefas de carrera lo ponderan predominantemente en términos actitudinales, de preparar a profesionales de la educación que respeten la diversidad y carezcan de prejuicios que pudieran derivar, por ejemplo, en el ejercicio del racismo en su quehacer a futuro. En este punto, cobra sentido un tema emergente en este estudio que se refiere a la presencia de estudiantes de pedagogía de origen indígena o extranjero, quienes estarían ocultando su origen y cuya situación permanece desatendida por parte del equipo docente, según lo declarado en el caso 1-PEP. Esta situación respondería a una barrera que enfrentan las minorías étnicas en educación superior vinculada con su acceso epistemológico o epistémico, la cual viene siendo estudiada crecientemente (Salmi, 2022).

Lo anterior podría considerarse como punto de partida para la sensibilización de los formadores en cuanto a EI, en vías de la consolidación de un proceso de reflexión colectiva de cómo formar docentes cuyas prácticas diarias sean inclusivas (Beaton *et al.*, 2022). Desde una mirada más crítica y política, estimamos que para cumplir dicha misión es necesario que quienes forman al profesorado asuman también “la responsabilidad de ser

agentes de cambio sociopolítico y, como tal, desafiar las estructuras de poder en la educación que perpetúan la exclusión y las desigualdades” (Ponet *et al.*, 2023:4). Entonces, desde dicha mirada, la formación docente debe “procurar refutar y contrarrestar el efecto de los estereotipos y discursos derivados del enfoque etnocéntrico que todavía forman parte de nuestra sociedad actual” (Carrete-Marín y Buscá, 2023:4), abordando la diversidad cultural a través del trabajo sobre actitudes y estrategias desde un enfoque intercultural, porque “históricamente, la formación inicial docente se ha caracterizado por sustentarse en la colonialidad del saber, que considera como único y validado, para la formación de profesionales, el conocimiento eurocéntrico occidental, negando e invalidando otros conocimientos” (Arias-Ortega *et al.*, 2023:3).

En suma, los hallazgos de este estudio exploratorio permiten documentar la necesidad de que las políticas públicas fortalezcan el desarrollo del enfoque intercultural en la FID y las competencias en los formadores de profesores para dicho fin, así como el liderazgo de las jefaturas de carrera en la materia.

#### AGRADECIMIENTOS

Las autoras agradecen a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación, Gobierno de Chile, por el financiamiento, a través de los Proyectos: Fondecyt de Postdoctorado n°3230358 *Estudio sobre las prácticas docentes de los/as formadores/as de futuros/as profesores/as en contextos de enseñanza y aprendizaje de la educación intercultural* y Fondecyt Regular n° 1240863 *Educación intercultural. Identificación y puesta en valor del patrimonio cultural inmaterial "translocal" portado a las escuelas por la migración de niños, niñas y familias de las regiones de Antofagasta, Metropolitana*

y del *Bio-Bio*; donde, respectivamente, las autoras son investigadoras responsables. Y por su haber compartido sus experiencias, agradecemos a las jefas de carrera participantes del estudio.

## REFERENCIAS

- Aldayuz E (2023) Migración, diversidad y racismo en Chile: la necesidad de un sistema educativo anti-racista, decolonial y humanizado. *Polis. Revista Latinoamericana* 22: 61-98. <https://www.scielo.cl/pdf/polis/v22n64/0718-6568-polis-22-64-72.pdf>
- Álvarez Castillo J, Fernández Caminero G (2023) El concepto de diversidad en la universidad desde la política institucional y las creencias del personal docente e investigador. *Convergencias y desencuentros. Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa* 1: e8644 1-12. <https://doi.org/10.5209/ritie.86441>. (Cons. 01/12/2023).
- ANID Ayuda (s.f.) Macrozona Centro Sur. <https://ayuda.anid.cl/hc/es/articles/360048066052--Cuáles-son-las-Macrozonas-del-Ministerio-de-Ciencia-Tecnología-Conocimiento-e-Innovación>
- Arias-Ortega K, Villarroel-Cárdenas V, Quintriqueo S (2023) Voces de personal docente universitario sobre necesidades de formación profesional intercultural en la Araucanía, Chile. *Revista Electrónica Educare* 27: 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.27-2.16296>.
- Banks JA (2010) Multicultural Education: Characteristics and goals In: Banks JA, McGee Banks Cherry A. (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. John Wiley & Sons. Hoboken, Nueva Jersey, Estados Unidos. pp: 3-30.
- Beaton M, Burke A, Dharan Vijaya, Galkiene A, Kyrö-Ämmälä O, Lakkala A, Löfström J, Maxwell G (2022) *Education for All: Approaches to Teacher Education for Inclusion: An Invited Policy Brief*. In: UNESCO World Higher Education Conference 2022, 18-20 May 2022, Barcelona, España. <https://eprints.leedsbeckett.ac.uk/id/eprint/8750>.
- Bellei C (2015) *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM ediciones, Santiago, Chile. 254 pp.
- Carrasco-Aguilar C, Ortiz Mallegas S, Verdejo T, Vergara Li, Cárdenas J, Figueroa S (2023) Formación inicial docente y políticas de estandarización: análisis de cuatro propuestas formativas en Chile. *Perspectiva Educativa* 62: 2-27. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-729-vol.62-iss.4-art.1394>
- Carrete-Marín N, Buscà Donet F (2023) Desafíos y perspectivas educativas para el tratamiento de la diversidad cultural y el desempeño de la competencia intercultural en la escuela del Siglo XXI. De la formación del profesorado al aula. En: Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico. *Desafíos y perspectivas de la educación* (Tomo 2), Editorial EDICAP Pacífico. Lima, Perú. pp: 9-31. <https://doi.org/10.53595/eip.008.2023.ch.1>.
- Comisión Nacional de Acreditación [CNA] (2023) *Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación de Carreras y Programas de Pedagogía*. Santiago, Chile. 13 pp. <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/CyE%20CARRERAS%20Y%20PROGRAMAS%20DE%20PEDAGOGIA.pdf>.
- Consortio de Universidades del Estado de Chile [CUECH] (2022) *Tendencias de brechas en las 18 Universidades del CUECH. Resumen Ejecutivo*. Santiago, Chile. 24 pp. [https://genero.uestatales.cl/wp-content/uploads/2022/08/INFORME-EJECUTIVO.-BRECHAS-ETHOS\\_CUECH.pdf](https://genero.uestatales.cl/wp-content/uploads/2022/08/INFORME-EJECUTIVO.-BRECHAS-ETHOS_CUECH.pdf).
- Creswell JW, Poth ChN (2018) *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*. 4th ed. SAGE. Thousand Oaks, California, EE.UU. 552 pp.
- Elige Educar (2023) *Formación Inicial Docente para el siglo XXI*. Santiago, Chile. <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2023/07/resumen-ejecutivo-fid.pdf>.
- Fardella C, Sisto V, Jiménez F (2015) Nosotros los académicos. Narrativas identitarias y autodefinición en la universidad actual. *Universitas Psychologica* 14: 1625-1636. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-5.nani>.
- Gajardo-Asbún K, Turra-Díaz O, Aravena-Ramírez L (2021) Formadores de Profesores Memorables: perspectiva de docentes noveles. *Educação e Realidade* 46: e107693. <https://doi.org/10.1590/2175-6236107693>.
- Gelber D, Treviño E, González A, Escribano R, Ortega L (2019) Del dicho al hecho: Creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago. *Perspectiva Educativa* 58: 73-101. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.3-art.967>.
- González Mediel O, Berríos Valenzuela LI, Toro Collantes M (2021) La formación del profesorado de primaria en educación intercultural: una experiencia a través de la investigación acción. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*. 47: 197-217. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100197>
- Guajardo G (2022) Violencias por el color de la piel en la enseñanza básica en Chile: ¿el problema del sentido de la acción? *Revista Chilena de Antropología* 45: 25-46. <https://doi.org/10.5354/0719-1472.2022.67728>.
- Guerrero Molina P (2007) Estructura organizacional de las Universidades en Chile. *Oikos. Revista de la Escuela de Administración y Economía* 23: 1-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2562526>.
- Hessen D, Schmelkes S (2022) *La educación superior y los ODS. Una síntesis basada en el informe del Grupo Global de Expertos Independientes sobre las Universidades y la Agenda 2030 (EGU2030)*. Documento encargado para la Conferencia Mundial de Educación Superior del 18-20 de mayo de 2022. Barcelona, España. <https://cdn.eventsbase.com/www.whec2022.org/uploads/users/699058/uploads/d70d51e4020df20d2a70f98abb7bfabcc93b38989dba4c8ad1a6024d6987d356c912909a52c889344b773962e140dffcb1fb.628428b3b9d08.pdf>.
- Idea País (2024) *Matrícula extranjera en el sistema educativo chileno*. [https://ideapais.cl/wp-content/uploads/2024/07/Radiografia\\_matricula\\_migrantes.pdf](https://ideapais.cl/wp-content/uploads/2024/07/Radiografia_matricula_migrantes.pdf).
- Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa [IESED] (2024) *Innovación en políticas públicas en Educación Superior y Formación Inicial Docente. Documento n° 1*. IESED. Chile. 56 pp. <https://iesed.cl/wp-content/uploads/2024/11/SERIE-INFORMES-IESED-1-Innovacion-en-ES-y-FID.pdf>
- Krainer A, Chaves A (2021) Interculturalidad y Educación Superior, una mirada crítica desde América Latina. *Revista de la Educación Superior* 50: 27-49. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1798>
- Krause M (1995) La investigación cualitativa : Un campo de posibilidades y desafíos. *Temas de Educación* 7: 19-40. [https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24790w/La\\_investigacion\\_cualitativa\\_Un\\_campo\\_de\\_posibilidades\\_y\\_desafios\\_.pdf](https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24790w/La_investigacion_cualitativa_Un_campo_de_posibilidades_y_desafios_.pdf).
- Lawrence J, Morón-García S, Senior R (Eds.) (2022) *Supporting Course and Programme Leaders in Higher Education: Practical Wisdom for Leaders, Educational Developers and Programme Leaders*. Routledge. Londres. 236 pp. <https://doi.org/10.4324/9781003127413>
- Llorent V, Álamo M (2019) La formación inicial del profesorado en las actitudes hacia la diversidad cultural. Validación de una escala. *Papeles de población* 25: 187-208. <https://rppoblacion.uaemex.mx/article/view/9731>
- Maddock L (2023) Academic middle leaders, middle leading and middle leadership of university learning and teaching: A systematic review of the higher education literature. *Journal of Higher Education Policy & Management* 45: 357-392. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2022.2160888>.
- Ministerio de Educación [MINEDUC], Centro de Estudios MINUEDUC [CEM] (2024) *Análisis de la matrícula escolar 2024*. Apuntes 7. Santiago, Chile. [https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/21319/APUNTES%2071\\_2024\\_fd01.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/21319/APUNTES%2071_2024_fd01.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2018) *Bases Curriculares de Educación Parvularia*. Santiago, Chile. 131 pp. [https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Bases-curriculares\\_Educ-Parv-IMPRESA-v3-1.pdf](https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Bases-curriculares_Educ-Parv-IMPRESA-v3-1.pdf)
- Mora-Olate ML (2024) *Catastro de jefaturas de carreras pedagógicas adscritas en las Universidades Estatales en Chile*. Documento de trabajo Proyecto Fondecyt de Postdoctorado n° 3230354. Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo [ANID]. Santiago, Chile.
- Mora-Olate ML (2022) *Estudio sobre las prácticas docentes de los/as formadores/as de futuros/as profesores/as en contextos de enseñanza y aprendizaje de la educación intercultural*. Formulación del Proyecto Fondecyt de Postdoctorado n° 3230358. Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID). <https://docenciaintercultural.cl>



- Moya Muñoz P (2019) La lingüística en la educación superior: percepciones de los directores de la carrera de Pedagogía en Lenguaje en Chile. *Revista ESPACIOS 40*: 1-16. <http://www.revistaespacios.com/a19v40n36/19403608.html>
- Navas L, Sánchez A (2010) Actitudes de los Estudiantes de Pedagogía de las Regiones de Bio Bio y la Araucanía de Chile hacia la Presencia de Niños Inmigrantes en la Escuela: Análisis Diferenciales". *Psykhe (Santiago) 19*: 47-60. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282010000100004>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1996) *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, Unesco, París. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2009) *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/482>
- Ow M, Madrid A (2018) *Formación inicial docente en competencias para el siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina. Análisis comparativo de siete casos nacionales*. Estrategia Regional sobre Docentes. OREALC/UNESCO Santiago, Chile. 103 pp. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20500.12365/17604/Formacion%20Inicial%20Docente%20en%20competencia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pavez-Soto I, Poblete-Melis R, Poblete-Godoy D, Alfaro-Contreras C, Domaica A (2023) Formación Inicial Docente (FID) y educación intercultural: cómo prevenir la violencia hacia la niñez migrante". *Apuntes 50*: 5-35. <https://dx.doi.org/10.21678/apuntes.95.1823>
- Podestá González S, Álvarez Valdivia I, Morón Velasco M (2022) Formación docente en competencia intercultural ¿Cómo se desarrolla? Evidencias desde un prácticum orientado a fomentarla. *Psicoperspectivas 21*: 1-13. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2543>
- Ponet B, De Clerck A, Vantieghe W, Tack H, Vanderlinde R (2024) Uncovering the role of teacher educators in the reduction of inequalities in education: a critical discourse analysis. *Social Psychology of Education 27*: 859-882. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09818-7>
- Quiroga Lobos M (2020) Acreditación e implementación de planes de mejora: desafíos y tensiones de jefes de carrera de pedagogía. Evidencia desde Chile. *RAES 12*: 21-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7715670>
- República de Chile (2015) *Ley no 20 845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>. Santiago, Chile.
- República de Chile (2009) *Ley n° 20 370. Ley general de educación*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Rodríguez-Ponce E, Pedraja-Rejas L, Ganga-Contreras F (2019) Determinantes, Procesos y Resultados de la Formación Inicial de Profesores de Enseñanza Básica y Educación Parvularia en Chile: Una Aproximación Conceptual. *Formación Universitaria 12*: 127-140. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600127>
- Salmi J (2022) *Equidad, inclusión y pluralismo en la Educación Superior*. Documento encargado para la Conferencia Mundial de Educación Superior 18-20 de mayo de 2022. París, Francia. <https://cdn.eventscase.com/www.who2022.org/uploads/users/699058/uploads/a2fb075f43c84eaf05c9a03af317e4a26d2f4ab3df9f689fd09c9a13284136f3f838c337c072a2e182ef7c5aeb6e353f0d18.628428f68fcd2.pdf>
- Stang F, Riedemann A (2024) La política educativa chilena hacia estudiantes migrantes desde la década de 1990: un derrotero lento y sinuoso En: Canales J, Stan F. *Niñeces, adolescencias y juventudes migrantes en Chile. Revisiones, nuevas preguntas, nuevas miradas*. RIL editores, Universidad Autónoma de Chile. Chile. pp: 32-64.
- Strauss A, Corbin J (2002) *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía. Colombia. 354 pp.
- Tijoux ME (2013) Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis (Santiago) 12*: 287-307. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>
- Tovar-Correal M, Pedraja-Rejas L, Mondaca-Rojas C (2024) Competencia comunicativa intercultural: Una revisión sistemática de la literatura. *Revista de Ciencias Sociales 30*: 284-307. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i.42844>
- Vaillant D, Manso J (2022) Formación inicial y carrera docente en América Latina: una mirada global y regional. *Ciencia y Educación 6*: 109-118. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp109-118>
- Zepeda Varas E (2019) Desafíos para la formación de profesores en Chile contemporáneo En: Torres Durán B (Comp.) *Educación, escuela y profesorado: Aportes desde el Consejo de Decanos de Facultades de Educación del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CONFAUCE)*. Editorial Universidad de Concepción. Concepción, Chile. pp. 119-134.