

El rol docente en la atención a la diversidad en Chile

The teaching role in attention to diversity in Chile

Elena Silva-Cid¹ 

1. Dr(c). Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. Correo electrónico: elenasilvacid@gmail.com

Recibido en noviembre 21 de 2019

Aceptado en mayo 22 de 2020

Publicado en línea en agosto 25 de 2020

Resumen

Se observan contradicciones entre las máximas educativas chilenas, el marco legal, el currículum y la evaluación que se realiza para establecer grados de calidad y ordenación de las escuelas. En los cuerpos legales se establece la importancia del reconocimiento, la valoración y la atención de la diversidad, pero el sistema funciona a partir de un currículum homogeneizante y de evaluaciones altamente estandarizadas. La brecha en los resultados obtenidos entre los grupos socioeconómicos altos y los más desposeídos evidencia que la calidad en educación no se alcanza para todos en la misma medida. En este contexto, se busca reflexionar sobre la importancia del rol docente en la atención a la diversidad. El profesorado puede, a partir de un desempeño caracterizado por la autonomía y la responsabilidad profesional, considerar el capital cultural del alumnado como una riqueza posible de incorporar al currículum escolar y al trabajo docente en aula. El profesorado puede acercar el currículum al estudiantado y hacerlo pertinente; sin embargo, la evidencia muestra que la práctica docente en Chile se caracteriza por un desempeño centrado en el currículum oficial que desconoce las particularidades del alumnado.

Palabras clave: calidad; capital cultural; Chile; diversidad; rol docente.

Abstract

Contradictions are observed between the Chilean educational maxims, the legal framework, the curriculum and the evaluation that is carried out to establish quality and management levels of the schools are undeniable. In legal bodies, establishes the importance of recognition, appreciation and attention to diversity, but the system works based on a homogenizing curriculum and highly standardized evaluations. The gap in the results obtained between high socioeconomic groups and the most deprived, shows that quality is not reached by everybody in the same measure. In this context, we seek to reflect on the importance of the teaching role in attending to diversity. Teachers can, based on a performance characterized by autonomy and professional responsibility, consider the cultural capital of the students as a possible wealth to incorporate into the school curriculum and teaching work in the classroom. Teachers can bring the curriculum closer to the student body and make it relevant; however, the evidence shows that teaching practice in Chile is characterized by performance focused on the official curriculum that does not know the particularities of the student body.

Keywords: Quality; Cultural capital; Chile; Diversity; Teaching role.

Introducción

En Chile, la *calidad de la educación* se alcanza en niveles muy dispares entre los diferentes grupos socioeconómicos, a pesar de trabajar todas las escuelas y colegios, que no poseen planes y programas propios, sobre la base del currículum nacional. Es decir, a igual currículum, resultados muy diferentes. Las escuelas municipales y particulares subvencionadas son las que obtienen más bajos resultados en comparación con los colegios particulares pagados, a los que asiste el estudiantado proveniente de familias con mayores ingresos. Teniendo en cuenta este escenario, en el que la calidad educativa, según las mediciones estatales, se alcanza a niveles muy diferentes en cada grupo socioeconómico, el objetivo de este artículo es reflexionar acerca del rol que cumple el profesorado como ente generador de cambio y movilizador de aprendizaje en un contexto de diversidad cultural.

Este contexto de diversidad cultural se entiende como las diferencias que surgen al trabajar con diferentes grupos socioeconómicos, ya que cada uno de ellos presenta características culturales distintas. Se adhiere, entonces, a un concepto de cultura que releva la configuración de esta a partir de las relaciones y prácticas habituales de la comunidad, las que generan conocimiento y formas de aprender. El conocimiento que surge de la cultura de cada grupo puede ser considerado como diferencia o déficit. En este punto, la práctica docente reafirma su importancia, ya que al aceptar que el aprendizaje no puede concebirse al margen de la cultura, el profesorado, a partir de su autonomía docente, puede dar valor al aprendizaje previo del estudiantado, ese aprendizaje que se crea en la vida cotidiana, en las interrelaciones familiares y comunitarias, para adaptar el currículum escolar en función de las características del alumnado y su contexto.

Para articular esta reflexión es necesario describir, en primer lugar, las características del sistema educacional chileno, con el fin de darle contexto a la discusión. Por este motivo, se revisa la política pública en cuanto al concepto de *calidad educativa*, la forma en que esta se evalúa, y cómo se define la función docente, con énfasis en su atribución de autonomía profesional. Se definen los conceptos de *cultura* y de *diversidad cultural*, a partir de la revisión de diferentes autores que plantean la relevancia de vincular el aprendizaje a la cultural local. Se revisan investigaciones en Chile que visualizan las prácticas docentes en aula, y cómo estas dan

cuenta o no del uso de esta autonomía y de la contextualización del aprendizaje. Las conclusiones evidencian las reflexiones finales en torno al rol del docente en la atención a la diversidad del estudiantado, que se define con base en la revisión y la reflexión que se realiza en cada apartado del desarrollo.

Desarrollo de la reflexión

Educación inclusiva de calidad

Las máximas educativas del país se encuentran expresadas en la Ley 20 370 de 2009, que establece la Ley General de Educación. En dicho cuerpo legal se define la *educación* así:

El proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país (Ley 20 370, 2009, p. 1).

El hecho de que la diversidad multicultural sea uno de los marcos en que se espera desarrollar el proceso de aprendizaje es bastante relevante. Es decir: la educación debe reconocer y atender dicha diversidad, que para todos es un hecho concreto y observable, a través de la convivencia con los pueblos originarios y las diferencias socioeconómicas que crean, también, diferencias culturales.

Los principios de la educación chilena reafirman la relevancia del reconocimiento y respeto de los aspectos que definen la multiculturalidad. A través del principio de la diversidad, se busca promover y respetar las particularidades que definen los proyectos educativos institucionales, así como a los miembros de las instituciones, en sus particularidades culturales, religiosas y sociales. Los principios de flexibilidad y autonomía permiten adecuar el proceso educativo a la diversidad del contexto, lo que en cierto modo sienta las bases para el principio de integración, que pretende que el estudiantado se incorpore al sistema educativo sin

distinciones de tipo social, étnico, religioso, económico o cultural. Se releva, de acuerdo con la declaración de principios, la importancia de reconocer y valorar la interculturalidad, entendida como los múltiples orígenes culturales que pueden convivir en un espacio educativo, que aporta su lengua, cosmovisión e historia.

El concepto de *calidad de la educación* es ampliamente discutido en los contextos político y educativo, sin llegar a precisar a qué se refiere. Los principios definidos en la Ley 20 370 de 2009 se acercan a una definición desde lo normativo. Señala que la educación, entendida como sistema educativo en general, es la que debe disponerse a asegurar que todos los estudiantes, en su abanico de diferencias, alcancen los objetivos generales de educación y los estándares de aprendizaje que se encuentran definidos para cada nivel. Esto se reafirma con el principio de equidad, que destaca la relevancia de que todo el estudiantado reciba los apoyos en función de las necesidades que presenta, y de esa forma tengan las mismas opciones o alternativas para lograr una educación de calidad. En otras palabras, podría afirmarse que calidad implica el respeto, la valoración y la atención de la diversidad, para así entregar los apoyos necesarios a todo el alumnado y permitir que, sin importar las diferencias culturales, sociales, religiosas u otras, todos logren alcanzar los objetivos y estándares de aprendizaje. Es decir: la educación chilena aspira a ser una educación inclusiva, libre de discriminación arbitraria y de calidad.

La Ley 20 529 de 2011 crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media, y puede ayudar a precisar un concepto de calidad. En esta ley se hace hincapié en el rol del Estado en tanto la calidad y la equidad del proceso. Los objetivos generales planteados para la educación y las bases curriculares que los operacionalizan se convierten en la carta de navegación del organismo encargado de este aspecto: la Agencia de la Calidad de la Educación. El contenido de estos documentos se procesa a través de políticas, estándares, indicadores, evaluaciones, formas y canales de información, mecanismos de apoyo y de fiscalización a los establecimientos. Estas herramientas son las que lograrán, de acuerdo con lo declarado en la ley, la mejora de los aprendizajes.

Interesante resulta señalar que, según la Ley 20 529 de 2011, es el Estado, con sus diferentes organismos que forman parte de la educación pública, el que establece los estándares de aprendizaje con una duración de seis años. En la redacción de la ley no es posible visualizar con claridad la participación de la ciudadanía, aunque sí existe conocimiento práctico de

diversas consultas públicas que realiza el Ministerio de Educación sobre diferentes cuerpos (legales-curriculares), una vez que estos se encuentran ya configurados. Se desconoce cuánto de lo que surge en dichas consultas se incorpora en las versiones finales.

Operacionalizada la ley, concretamente la *calidad educativa* se define en función de dos aspectos. El primero son las mediciones estandarizadas de los resultados de aprendizaje. Para esto se aplican evaluaciones de desempeño a los establecimientos sostenedores y a la niñez que es parte de la comunidad. El estudiantado debe dar cuenta de su aprendizaje y del nivel de cumplimiento que han alcanzado los estándares. Estos últimos definen los conocimientos, las habilidades y las actitudes que el estudiantado debe alcanzar en los diferentes grados educativos. Los estándares son medidos a través de las pruebas que forman parte del Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE).

Como puede observarse, en los cuerpos legales de los que se hizo mención, la educación se define como un proceso complejo y multifactorial. Este proceso luego se limita, a partir de la evaluación, al nivel en que el alumnado logra los estándares de aprendizaje. Se hace hincapié en lo mencionado por la importancia que en la ley se da a la diversidad y a la multiculturalidad. Sin embargo, tanto el currículum como los estándares de desempeño se definen de forma igualitaria para toda la niñez del país. No puede desconocerse el principio de flexibilidad en la implementación. No obstante, lo que se mide al momento de evaluar es la estandarización de los aprendizajes, que muestra directa relación con el currículum prescrito.

El segundo aspecto que define la calidad de la educación en Chile son los otros indicadores de calidad educativa (Ministerio de Educación, 2014), que vienen a enriquecer el concepto, al incorporar antecedentes del desarrollo personal y social del estudiantado. Dichos antecedentes vienen a complementar los resultados del SIMCE. A pesar de esto, continúa siendo el puntaje SIMCE y los estándares los que determinan para una escuela un cierto nivel de calidad, al representar en conjunto el 67 % de la ponderación que determina la ordenación de los establecimientos educacionales, con base en la calidad presentada en sus resultados (Decreto 17 de 2014). Los otros indicadores de calidad educativa tienen un peso del 33 % en dicha ordenación.

Es posible establecer una contradicción entre las máximas educativas y la operacionalización de estas a través del

currículo escolar, y más aún en la evaluación de la calidad educativa. Si bien las primeras relevan la importancia de la interculturalidad, la integración, la flexibilidad y la autonomía, tanto el currículo como la evaluación de este privilegian aspectos conceptuales y procedimentales asociados a un conocimiento científico que no es propio, y por lo tanto poco pertinente de los grupos culturales minoritarios, entre los cuales es posible destacar los pueblos originarios, las comunidades rurales y los grupos socioeconómicos más desfavorecidos (Frisancho, Moreno, Ruíz y Zavala, 2011; Muñoz, Ajagan, Sáez, Cea y Luengo, 2013; Rogoff, 2003).

Aprendizaje y cultura: la necesidad de una educación contextualizada y pertinente

Plantear la necesidad de una educación contextualizada y pertinente invita a remitirse al concepto de *cultura*, y así mismo a adoptar una postura frente a este. Es posible definir *cultura* como el conjunto de experiencias comunes (inventario o constelación de prácticas culturales) en las que participa intensamente un grupo de personas (Rogoff y Gutiérrez, 2011). La participación intensa, que está constituida por una observación y escucha activa para un posterior involucramiento completo en la acción, dota a las personas de ricos conocimientos que son propios de esa cultura, al mismo tiempo que incorpora en la persona formas de aprendizaje que son también contextual y culturalmente situadas.

La cultura, desde esta perspectiva, no está dada por aspectos estáticos como la etnia, sino que se construye en un proceso intersubjetivo permanente. Las personas de una misma cultura comparten ciertos símbolos que adquieren sentido y significado en el contexto de dicha cultura. Este concepto permite entender la diversidad como construcción del mundo, que resulta coincidente con la propuesta que realiza Ibáñez (2010, 2015a, 2015b) en sus estudios.

Aun cuando es posible definir un concepto de cultura y llegar a un consenso al respecto, el capital emanado de ella puede ser considerado como una desventaja o como un potencial. Desde la mirada de la desventaja o el déficit, para Rosas y Santa Cruz (2013), los niños y niñas más pobres, entre los que se encuentran los niños rurales y los pertenecientes a pueblos originarios, presentan un pobre capital cultural que constituye una desventaja y que, por lo tanto, la escuela debe compensar. Esta creencia no hace más que favorecer un conocimiento que resulta cercano para las clases medias y

colonizadas, ya que las tendencias epistemológicas predominantes han posicionados ciertos saberes como válidos, y los que no coinciden con ellos son tildados de “precientíficos” o “míticos”. En este contexto, la escuela se convierte en el medio fundamental de reproducción del orden social y de la mantención de los grupos de poder (Bourdieu y Passeron, 2001), al incluir en su currículo, casi exclusivamente, los saberes que son propios de la elite y más cercanos a la clase media, con lo cual resultan menospreciando aquellos saberes propios de los grupos minoritarios.

Rogoff y Gutiérrez (2011), desde la psicología cultural, plantean la necesidad de avanzar hacia un concepto de diferencia, y alejarse del déficit o desventaja, ya que las variaciones en las formas de aprender estarían dadas por los niveles de participación y experiencia, tanto personal como grupalmente, en ciertas prácticas culturales. Optar por una perspectiva histórico-cultural puede ayudar a entender cómo un grupo de personas aprende, en reemplazo de una mirada que asume regularidades en los individuos, de acuerdo con sus antecedentes culturales. En este contexto surge el concepto de *estilos culturales* y su estudio, con el fin de realzar la necesidad de discutir sobre las diferencias culturales y los estilos de aprender que pueden caracterizar a ciertas comunidades, y no seguir aceptando como norma el estilo del grupo dominante.

Los estilos culturales no plantean características internas, sino más bien se centran en la idea de que la participación en ciertas prácticas favorece el aprendizaje y trae aprendizajes previos provenientes del contexto cotidiano. La escuela, si conociera dichas prácticas, podría evaluar lo favorable que resultan para el aprendizaje y modificar en virtud de ellas sus procesos, integrando la actividad situada al aula. Para Rogoff y Gutiérrez (2011) profundizar y reflexionar acerca de cómo dar cuenta de las regularidades y variaciones culturales, con un énfasis histórico-cultural, ayudará a comprender a los niños y niñas como participantes en comunidades culturales, y de esta forma, evitar perspectivas simplistas del aprendizaje, el logro y el potencial de los individuos y de los grupos culturales.

En los estudios realizados por Paradise (2011), con comunidades originarias, la cotidianidad toma aún más importancia. Se analiza la distancia existente entre la forma de aprender en la familia indígena y cómo se aprende en la escuela. En la primera se favorecen prácticas y valores que ponen a los niños como protagonistas de su educación, a través de la observación, el acercamiento y la participación

en actividades de la vida cotidiana. La experiencia de “compartir, colaborar y contribuir todos los días no solo lleva a la acumulación de conocimientos y habilidades” (Paradise, 2011, p. 55), sino también a una rica experiencia emocional, que favorece la atracción hacia la actividad, el refuerzo del compromiso social y de la responsabilidad. Esta autora plantea la necesidad de avanzar a un concepto más amplio de educación, más allá de lo que se acostumbra a realizar en el aula, de modo que se debe ir transformando paulatinamente las prácticas para acercarlas a aquellas actividades culturales comunes que tanto conocimiento desarrollan en la niñez.

Coincidente con los aportes anteriores, Frisancho *et al.* (2011) afirman, con base en sus revisiones, que las personas que pertenecen a diferentes sociedades presentan distintas formas de interactuar y comunicarse, y eso define patrones de desarrollo cognitivo, que tienen un carácter activo y culturalmente situado. Exponen, además, que esas diferencias culturales y cognitivas repercuten en la escolaridad de los niños, desde aspectos tan simples como los patrones de atención, que en el contexto cotidiano se desarrollan de una forma y en la escuela se exigen de otra. Esto reafirma la necesidad de contar con un currículo diferenciado y con prácticas pedagógicas situadas para los grupos culturales que difieren de la “norma”.

Para relevar la importancia de la contextualización curricular y enfatizar la indudable relación que se origina en la vida escolar, entre el aprendizaje y la cultura, se comentan los resultados del estudio de Carraher, Carraher y Schliemann (1995). Se afirma, con base en la evidencia recogida, que el fracaso en el aprendizaje está situado en la escuela y no en el alumnado. La investigación da cuenta de cómo la descontextualización de los procesos disminuye los niveles de motivación e involucramiento de los escolares, y de este modo se obtienen menores desempeños por parte de ellos.

Colombia es un país que ha avanzado en el reconocimiento del otro y en la generación de programas escolares que buscan responder a las necesidades educativas de los grupos que presentan diferencias culturales. Se ha reconocido desde la normativa el derecho a que diferentes poblaciones (indígenas, afrocolombianos, desplazados, en situación de discapacidad, campesinos y otros considerados en condición de vulnerabilidad) cuenten con programas educativos que respondan a sus necesidades, y que además reconozcan conocimientos propios creados en las comunidades. Dichos programas propios han surgido desde las mismas comunidades, cuyos miembros mantienen una participación

permanente al interior de la escuela (Sánchez, 2013). La educación popular, la etnoeducación y la cátedra afrocolombiana son solo ejemplos de estas iniciativas (Sánchez, 2013), que aun cuando pueden presentar aspectos absolutamente mejorables, plantean un camino posible de estudiar y de imitar, para el logro de una educación contextualizada y pertinente.

No cabe duda de que la educación intercultural es necesaria, y no solo se da en contextos de grupos indígenas o afrocolombianos, sino también para los llamados mestizos. En este último contexto, la necesidad de reconocimiento del otro no solo implica aceptarlo y darle un espacio de desarrollo. También conlleva una aceptación de la diferencia y un cuestionamiento acerca de qué es lo que esta provoca en las comunidades y en el profesorado (Guido, 2010). Según Sánchez (2013), es necesario incorporar el concepto de interculturalidad en toda la educación, ya que esta es la que garantiza prácticas educativas que otorgan igualdad de oportunidades a todo el estudiantado, reconociendo la diversidad como riqueza y propendiendo así a una educación de verdadera calidad.

En Chile, Ibáñez (2010, 2015a, 2015b) reconoce en sus estudios, realizados principalmente en comunidades originarias mapuche, lo importante y urgente que resulta conocer la concepción de educación y escuela de familias distintas a la cultura dominante. Para ello es primordial la relación que se entabla entre el profesorado, los educadores tradicionales (en el caso de comunidades originarias) y la familia, ya que muchas veces las dinámicas familiares resultan diferentes a las planteadas en la escuela. Por ejemplo, los tiempos dados a los niños y niñas para lograr una tarea suelen ser más largos en el seno de la familia, así también presentan mayor autonomía en el proceso y más trabajo en equipo, colectivo y con personas de diferentes edades. A juicio de la investigadora, incorporar estos elementos al proceso escolar podría contribuir a lograr una educación pertinente y verdaderamente inclusiva.

Según Ibáñez, Díaz, Druker y Rodríguez (2012), es posible visualizar la reflexión en torno a la urgencia de contar con una educación intercultural, ya que los aspectos relevantes de la diversidad no son incluidos en el currículo escolar ni constituyen la formación del profesorado. Para las autoras, la diversidad se define como construcción de mundo en la que influyen las particularidades de cada grupo de personas (etnia, clase, género, etc.), pero donde alcanza un mayor protagonismo la interacción particular de cada individuo. Los primeros años predominan en los niños características

propias de sus comunidades y que se han ido delineando en las interacciones con su núcleo familiar y la comunidad que los rodea. Luego, al llegar a la escuela, ven absolutamente contrariadas sus creencias y conocimientos, lo que manifiesta la necesidad de que la escuela incorpore los saberes y costumbres de las comunidades de las que forma parte.

La escuela debe incorporar en sus actos y en sus declaraciones, el conocimiento y la comprensión de que el alumnado que forma parte de su comunidad posee diferentes maneras de concebir los objetos, las relaciones y las situaciones, y que estas son parte de sus contextos y de las relaciones previas. Más aún, es urgente que se comprenda que “el mundo que los estudiantes traen a la escuela siempre es legítimo, porque no tienen opciones, no existe para ellos una realidad más válida o correcta” (Ibáñez *et al.*, 2012, p. 233). Es deseable que se amplíen las experiencias del estudiantado, pero esto no puede gestarse desde la desvalorización de los conocimientos propios de ellos, ya que al hacerlo se desvaloriza también a la persona y, por ende, a su familia y su comunidad.

Resulta aplicable la afirmación anterior, no tan solo para las escuelas con niños pertenecientes a pueblos originarios, sino también para aquellas que mayoritariamente poseen un estudiantado más afín a la cultura dominante, ya que ninguna cultura es pura, sino que es una construcción social, que se reconoce solo a partir de la inclusión y la vivencia de la diferencia (Ibáñez *et al.*, 2012). En este sentido, la educación intercultural implica la implementación de “la búsqueda de comunidad en la legitimación de identidades diversas que posibiliten la construcción de un nosotros” (p. 234). En otras palabras, se intenta posibilitar el diálogo entre las culturales, identificando y respetando las diferencias, fomentando la identidad desde cada cultura, pero al mismo tiempo identificando los puntos de encuentro y construyendo un futuro en conjunto.

Quilaqueo, Quintriqueo, Torres y Muñoz (2014) plantean la necesidad de implementar una educación intercultural cuyos fundamentos epistemológicos consideren tanto “los conocimientos educativos familiares, que son la base de la formación de niños y jóvenes mapuches, como los conocimientos escolares” (p. 208). Esta postura no desconoce la importancia de los saberes escolares, sino que plantea la necesidad de que estos dialoguen con los propios de la comunidad, que es donde se origina la verdadera relación de interculturalidad, en la que debe primar el respeto de las personas, su pertenencia social y cultural. Esto

permitirá que el estudiantado de diferentes culturas pueda formarse junto y dialogar según estas premisas. Se plantea la necesidad de seguir develando los conocimientos aún vigentes en las comunidades de cultura no dominante, a través del trabajo directo con ellas y sus sabios. De esta forma se contribuirá a superar el desconocimiento actual que existe de estos en las escuelas y en el profesorado.

Quintriqueo, Quilaqueo, Peña-Cortés y Muñoz (2015) plantean, también, la importancia de incorporar en la escuela el saber propio de las comunidades, al que se accede a través del trabajo directo con los sabios (kimches) que son quienes aún mantienen vivos y preservan dichos saberes. En particular, se señala el desconocimiento que la escuela manifiesta acerca de la vinculación estrecha del pueblo *lafkenche* con los elementos territoriales y sobrenaturales, a pesar de que estos son los que posibilitan “la construcción de una cosmovisión que le otorga sentido a la identidad social, cultural y política” (Quintriqueo *et al.*, 2015, p. 141). Los autores entre sus conclusiones señalan que en el contexto actual es cada vez más importante incorporar en el currículum los elementos socioculturales y territoriales, ya que son estos los que permiten realizar una verdadera contextualización.

Lamentablemente, se observa que las prácticas socioculturales relacionadas con las acciones que realiza la familia y sus comunidades, que en definitiva son las que originan los saberes y conocimientos propios, tienen poca presencia en las generaciones jóvenes, ya que un número importante de padres ha sido parte del proceso de escolarización, con base en un currículum monocultural que ha invisibilizado los saberes del pueblo mapuche. Si bien la escuela es el espacio en que los mapuches y no mapuches mayormente se relacionan, el currículum escolar no da cuenta de ello, lo que deja de lado los saberes educativos y las prácticas socioculturales que son importantes para la comunidad. “Así, la educación incide directamente en el desconocimiento de los miembros de la comunidad con respecto a los elementos de su propia cultura” (Quintriqueo *et al.*, 2015, p. 142).

En los diferentes estudios revisados y brevemente comentados, se establece de forma implícita o explícita la relevancia del rol docente, ya sea desde el déficit o la diferencia, que genera la diversidad cultural. El profesorado y su práctica debe ser capaz de nivelar al estudiantado que presenta menor conocimiento o menos desempeño de destrezas, visto desde el déficit, o bien debe ser capaz de conocer y reconocer el capital cultural de sus estudiantes

para construir con ellos y a partir de ellos nuevos conocimientos que resulten pertinentes y significativos. Sin embargo, pareciera que desde ninguna de las dos perspectivas esto estuviera ocurriendo, pues los resultados educativos en Chile siguen presentando brechas muy importantes entre los diferentes grupos sociales.

La función docente y su autonomía

La función del profesorado en Chile es regulada, hasta la fecha, por la Ley 19 070 de 1996, que establece el Estatuto Docente. En la versión actualizada de este documento se define la función docente como aquella responsable de llevar a cabo procesos de enseñanza y educación de forma sistemática, tanto en lo que se refiere a las actividades generales y complementarias, que tienen lugar en un establecimiento educacional. Con base en esta definición, se establece un rol primordial del docente en el logro de los objetivos generales y en el nivel que se alcance de los estándares de aprendizaje. Así mismo, no es posible desconocer que no es el único factor que influye, ya que una comunidad educativa está conformada por los funcionarios de la escuela (entre ellos el profesorado), la familia (niños, niñas y quienes conforman su familia) y el contexto.

En el reconocimiento del contexto y su influencia en el proceso pedagógico, el profesorado es señalado como el ente primordial, ya que lleva el currículum escolar desde el área de formulación al de recontextualización (Muñoz *et al.*, 2013). De tal manera, se presenta en ese momento la valiosa oportunidad de realizar una adecuación de este a las diferentes realidades con que se enfrentan en sus respectivas comunidades, y de reconocer así el capital cultural de los niños y niñas, el cual se valida como una alternativa para crear nuevos aprendizajes (aprendizajes previos) y no como un déficit o desventaja. Para Ibáñez (2015b), el profesorado y la participación real en un contexto de inminente interculturalidad, como el que se da en la atención de los pueblos originarios, es clave para avanzar desde un modelo educativo que considera la interculturalidad como innovación curricular hacia otro, donde el enfoque intercultural sea el eje estructurador del currículum nacional.

El profesorado debe reconocer el capital cultural del estudiantado e intentar adaptar el currículum (Muñoz, *et al.*, 2013). A pesar de las presiones y exigencias, este puede hacer uso de su autonomía profesional para tomar decisiones que permitan validar el conocimiento propio del alumnado, lo que da pertinencia al proceso, favoreciendo la comunicación y aumentando la motivación de los escolares. En los estudios

de estos autores, la didáctica docente se basa en un discurso centrado en el currículum, que no considera las estructuras previas de la niñez y los jóvenes, lo que permite el predominio de la invisibilización del estudiantado y la falta de valoración de la herencia cultural de estos. A su juicio, la falta de consideración de esta herencia cultural propia de los escolares está influida por “la presión que ejerce el propio sistema educativo a través del currículum escolar oficial, que releva ciertos contenidos y sujetos históricos sobre otros: los que están vinculados esencialmente a los sectores dominantes de nuestra sociedad” (Muñoz *et al.*, 2013, p. 137).

Tanto el currículum como las habilidades cognitivas evaluadas en SIMCE, resultan más cercanas y pertinentes para algunos grupos, que son los portadores de la cultura simbólica predominante y que, como tales, se ven beneficiados en los procesos escolares. Ambos instrumentos (currículum y evaluaciones estandarizadas) constituyen elementos de control de todo conocimiento divergente, ya que la urgencia por cumplir con el currículum y de rendir positivamente en las pruebas estandarizadas obliga a las instituciones y al profesorado a invertir mucho tiempo y energía en enseñar lo que luego se medirá. Al parecer, la autonomía docente y la flexibilidad curricular no son recursos suficientes para que el currículum escolar responda a las diferencias y heterogeneidad del estudiantado chileno.

Ibáñez (2010), en un estudio realizado en aulas rurales de comunidades mapuche, observa, al igual que Muñoz *et al.* (2013), que la práctica docente responde al currículum y a sus recomendaciones, que no hay consideración de aprendizajes previos, ni se acoge pedagógicamente a la diversidad, a pesar de que existe, en el profesorado, conciencia y conocimiento de la distancia que hay entre el currículum oficial y los conocimientos, las costumbres y las formas de aprender del estudiantado y de sus familias. De todas formas, en ambos estudios puede observarse una tendencia a invisibilizar las particularidades del alumnado.

Ibáñez (2015a), al comparar en su estudio aulas de contextos diametralmente diferentes, observa en ambos casos de interacciones similares, que resultan cercanos y familiares para los niños de la capital, pero opuestos a las interacciones que se observan en la familia mapuche de la Araucanía. Aún más preocupante es que en ambas “no se acoge ni se trabaja pedagógicamente la diversidad; también mayoritariamente se observa una implementación curricular anclada en la perspectiva de una realidad objetiva” (Ibáñez, 2015a, pp. 365-366), que impide el despliegue de las capacidades que

niños y niñas han adquirido y desarrollado en contextos cotidianos.

Otro estudio que muestra cómo en las aulas chilenas sigue predominando el currículum escolar es el de Miller (2012) en la región de la Araucanía, que buscaba conocer el efecto del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) del Ministerio de Educación en la formación de la identidad mapuche. Este autor señala que tal iniciativa gubernamental no favorece el diálogo entre las culturas, ya que incluye a algunos pueblos originarios, y en términos generales solo proyecta la idea de que se realizan cambios, pero en realidad refuerza la supremacía de la cultura eurocéntrica, propia del país. Otras deficiencias identificadas en diferentes estudios del PEIB son descritas ampliamente en el estudio realizado por Ibáñez (2015b), aunque junto a las limitaciones reconoce también importantes avances como son el aumento en la participación de la comunidad mapuche —que es con la que realiza su estudio— y un posible camino que puede llevar a una mejora en la calidad de la educación de los niños y niñas pertenecientes a la cultura originaria del país.

Para Ibáñez (Ibáñez, 2015b), la educación intercultural es vista “como un modo de avanzar hacia una propuesta educativa que brinde el espacio para la construcción democrática de identidades nacionales inclusivas, y de sociedad donde la interculturalidad, de hecho, se transforme también en interculturalidad de derecho” (p. 328). La clave, de acuerdo con la autora, es avanzar desde la interculturalidad vista como innovación curricular hacia la interculturalidad como eje que estructure el currículum nacional, de modo que converjan y convivan conocimientos generados con base en diferentes enfoques epistemológicos. Lograr este posicionamiento de la educación intercultural podría ser un hito importante para el reconocimiento del otro como igual y la valoración de los conocimientos propios de las comunidades, que hasta ahora son vistos como no científicos.

Considerando que la interrelación en el aula depende casi exclusivamente del estilo del profesorado, es importante destacar lo siguiente:

Los programas de formación de profesores deberían abordar una epistemología de la diversidad desde la cual se pueda comprender, operacionalmente, la legitimidad de los distintos sentidos o significados construidos previamente por los estudiantes, recreando los marcos tradicionales de la implementación curricular y dejando de lado el actual énfasis en concepciones y técnicas

instrumentales que intentan estructurar situaciones de enseñanza-aprendizaje supuestamente efectivas para todos y todas por igual (Ibáñez *et al.*, 2012, pp. 232-233).

Vaillant y Marcelo (2015) reconocen también la importancia del profesorado y su influencia en el aprendizaje del estudiantado y la mejora de la educación. Entre sus planteamientos se destaca la necesidad de explorar en las concepciones previas sobre la enseñanza y el aprendizaje de los futuros docentes, como parte de un buen programa de formación inicial, ya que estas concepciones influirán positiva o negativamente en su práctica futura. Anteponerse a esta situación y realizar un trabajo consciente y sistemático puede modificar las preconcepciones que no contribuyan a una práctica pedagógica que garantice a todos los estudiantes el derecho de aprender. Por ejemplo, si un profesor considera que las personas con menos recursos económicos aprenden menos que los adinerados, podría reducir sus esfuerzos por lograr aprendizajes de calidad en una comunidad menos acomodada. Un ejemplo contrario sería un docente que reconozca como válidos los conocimientos creados por las comunidades campesinas el que intentara rescatar dichos conocimientos para incorporarlos en el aula y en su práctica profesional.

El estudiante, al ingresar a la escuela, ya trae consigo conocimientos y habilidades, que han ido desarrollando dentro de su familia y en la interacción con su comunidad. Esto implica que existen ciertas características particulares en el alumnado, formas de ser y de hacer, que el profesorado debería conocer para poder trabajar con ellas, para así no contrariar desde un inicio la identidad de los niños y niñas. Responder a estos requerimientos exige en los docentes importantes habilidades profesionales y personales. Blanco (2005) señala que el desarrollo de las escuelas inclusivas requiere un profesorado reflexivo, que observa y mejora su práctica, que toma riesgos y explora nuevas formas de enseñar. Debe contar con un conocimiento del estudiantado y con las competencias que le permitan diversificar y adaptar el currículum a las características y experiencias previas del alumnado. Coincide con Ibáñez *et al.* (2012) y con Vaillant y Marcelo (2015) sobre la importancia de los programas de formación del profesorado, iniciales y continuos.

En el contexto chileno, realizar un trabajo contextualizado y pertinente a partir de un currículum homogéneo requiere una alta cuota de autonomía docente. Esta se reconoce en el cuerpo legal que reglamenta su ejercicio, que es la Ley 19 070 de 1996. En el artículo 16 de esta ley se señala, en relación con la autonomía y la responsabilidad profesional del

profesorado, que estos gozarán de ella en la práctica de su profesión, condicionada por las disposiciones de tipo legal o reglamentario que se crean tanto a nivel central como institucional, a través del proyecto educativo y los planes de mejora. Estas atribuciones tienen como fin permitir la consideración de las particularidades geográficas, ambientales y culturales del estudiantado.

A pesar de las declaraciones del Estado chileno que aseguran el acceso a una educación inclusiva y de calidad, y de las atribuciones con las que cuenta el profesorado para adaptar el currículum a las características del estudiantado, la Agencia de la Calidad de la Educación (2019), en su informe de resultados SIMCE 2018, entrega antecedentes de diferencias en el nivel de destrezas mostradas en la ejecución de habilidades de lectura y de matemática, que tal como Rosas y Santa Cruz (2013) afirman, se presentan con desmedro para los grupos económicos más pobres, los que a la vez acceden a la educación de más mala calidad. Para Muñoz *et al.* (2013), los resultados de los grupos socioeconómicos más bajos, que forman parte de la diversidad cultural del país, esconden una falta de verdadera atención a dicha diversidad, ya que el profesorado tiene una presión por cumplir con el currículum oficial y rendir en las pruebas, que entre otras cosas provocan que en el aula la didáctica docente y su discurso estén centrados en el currículum, sin considerar el contexto ni el capital cultural del estudiantado.

Abordar de forma seria la mejora de la calidad de la educación releva el papel del profesorado, que desde su autonomía puede tomar decisiones pedagógicas que le permitan incorporar, a partir de diversas estrategias, los conocimientos que previamente el estudiantado ha generado en sus contextos y vida cotidiana (Muñoz *et al.*, 2013), con lo cual valida el conocimiento propio, da pertinencia al proceso, favorece la comunicación y aumenta la motivación del alumnado.

Conclusiones

Es importante fortalecer en el profesorado una autonomía y responsabilidad profesional que le permita responder a los requerimientos del estudiantado en diferentes contextos, de manera que los estudiantes puedan desarrollarse según sus capacidades y alcancen la calidad. Al mismo tiempo, es posible pensar en un currículum no solo flexible, sino también diversificado, que realmente responda a las expectativas de las comunidades y que

reconozcan la validez de los conocimientos que surgen en la cotidianidad.

Actualmente el currículum y su evaluación son diseñados y establecidos desde nivel central para todo el país, por lo que resulta muy difícil considerar la particularidad que los espacios físicos y las características culturales entregan a los aprendizajes. Esto último convierte los resultados del instrumento en el espejo de la falta de calidad y de equidad, en desmedro de los grupos sociales más desposeídos y de las culturas minoritarias.

Las brechas existentes entre los grupos acomodados y los que no se abren por las diferencias culturales de ambos y no por una deficiencia (cognitiva y/o de capital cultural), puesto que los contenidos curriculares (ya sean estos conceptos, aptitudes o habilidades) son considerados válidos y necesarios por convención generalizada, y como tal menosprecian los conocimientos propios de las diversas comunidades, y que por supuesto resultan minoritarios ante tal generalidad. Estos contenidos y habilidades resultan más cercanos y pertinentes para las clases medias y culturas ligadas a la tradición occidental.

La forma en que se mide la calidad educativa ayuda a marcar aún más esta invisibilización de todo conocimiento divergente. La urgencia por cumplir con el currículum y de rendir positivamente en las pruebas estandarizadas obliga a las instituciones y al profesorado a invertir mucho tiempo y energía en enseñar lo prescrito.

Sin desconocer la importancia que revisten, tanto la matemática, el lenguaje, como las otras asignaturas trabajadas en la escuela, para una inserción exitosa en la sociedad, en primer lugar, se debe reconocer los saberes que son propios de las comunidades educativas, marcados por la cultura, entendida esta como la participación intensa en prácticas culturales diversas que le son propias y que generan conocimientos ricos, valiosos, que deben ser explorados, conocidos, para, desde ahí, realizar un nexo con los saberes que requiere el currículum escolar nacional y que miden las pruebas estandarizadas. Puede ser este un proceso más lento que necesite, además, una voluntad de no homogeneizar, de diversificar y de flexibilizar la educación. Sin duda implicará recursos materiales y humanos, así como disposición para conocer otras formas de concebir la educación y abordar los procesos pedagógicos en el aula y fuera de ella, pero que aportará al logro de la equidad y a que todos verdaderamente reciban educación de calidad.

Es importante reconocer los contextos e incorporar en el proceso educativo el bagaje cultural del estudiantado. Identificar y trabajar desde los aprendizajes previos, generados en la vida cotidiana del alumnado, convierte al capital cultural (tenga las características que tenga), en un potencial de aprendizaje y desarrollo. Teniendo en cuenta que el currículum escolar chileno rige a todo el sistema educativo y posee un carácter de tratamiento obligatorio, el profesorado toma un rol clave en la contextualización de dicho currículum a las características, intereses y conocimientos previos del estudiantado.

Para que el profesorado cumpla con este importante rol debe contar con herramientas profesionales, ya sea desde la formación de pregrado o la formación continua, que le permitan crear este trabajo contextualizado y que le ayuden a identificar los aspectos culturales que resultan relevantes para la construcción de un aprendizaje significativo del estudiantado. Si bien las competencias profesionales resultan altamente relevantes en este contexto, lo más importante es el convencimiento que cada docente debe tener con respecto a que no existe déficit cultural en el alumnado, que no hay un pobre capital cultural en la comunidad educativa, sino que existen diferencias culturales, diferencias que aportan conocimiento situado y formas de aprender particulares. Este conocimiento es necesario identificarlo, relevarlo e incorporarlo, al igual que las formas de aprender, en su práctica profesional. Se trata, en suma, de un cambio de paradigma profundo que creará en aquel profesional altas expectativas de logro por parte del alumnado, y le permitirá adecuar y contextualizar el currículum vigente, centrándose en el desarrollo de habilidades, más que en el tratamiento de contenidos que resultan tan lejanos para algunas comunidades, como las rurales o los pueblos originarios.

Que el profesorado priorice visibilizar las características, conocimientos y formas de aprender culturales del estudiantado, implicará apartarse de las exigencias impuestas por las evaluaciones estandarizadas del Estado y por las autoimpuestas para cumplir en estas. No es posible establecer qué consecuencias puede tener esta decisión en los resultados a corto plazo, pero es posible aventurarse y pensar que a largo plazo cosechará buenos resultados. El profesorado colaborará en formar una niñez y juventud con un profundo autoconocimiento, con alta autoestima, que valoren sus raíces, que identifiquen los conocimientos que sus padres, familiares y comunidad han cimentado en su persona. Así mismo, la comunidad adulta

que forma parte del establecimiento fortalecerá su sentido de pertenencia, se acercará y será parte activa de ella.

Agradecimientos

Los estudios de posgrado de la autora, contexto en el que se realiza esta reflexión, fueron financiados por CONICYT: CONICYT-PCHA/Doctorado Nacional/2015-21151171.

Declaración de conflictos de interés

Se manifiesta expresamente que durante la redacción del presente artículo no han incidido intereses personales o ajenos a la voluntad, incluyendo malas conductas o valores distintos a lo que usual y éticamente tiene la investigación.

Referencias bibliográficas

- Agencia de la Calidad de la Educación. (2019). *Síntesis de resultados 4° básico SIMCE 2018*. Santiago, Chile: Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación.
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de las escuelas inclusivas. *Prelac*, 1, 174-177.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2001). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Carraher, T., Carraher, D. y Schliemann, A. (1995). *En la vida diez, en la escuela cero*. México: Siglo XXI.
- Frisancho, S., Moreno, M., Ruiz, P. y Zavala, V. (2011). *Aprendizaje, cultura y desarrollo: una aproximación interdisciplinaria*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.
- Decreto 17 de 2014. Aprueba la metodología de ordenación de todos los establecimientos educacionales reconocidos por el estado, conforme a lo dispuesto en el inciso cuarto del artículo 17 de la ley n° 20.529. *Diario Oficial de la República de Chile*, 9 de enero.
- Guido, S. (2010). Diferencia y educación: implicancias del reconocimiento del otro. *Pedagogía y Saberes*, 32, 65-72.
- Ibáñez, N. (2010). La atención pedagógica a la diversidad: estudio en aulas de escuelas Rurales de comunidades mapuche del Sur de Chile. *Educación Superior y Sociedad*, 15(2), 82-110.
- Ibáñez, N. (2015a). La diversidad en la construcción de mundo de niños y niñas de dos culturas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 357-368.
- Ibáñez, N. (2015b). La tríada cultural-contextual: una oportunidad para asegurar la pertinencia cultural en la

- implementación de la educación intercultural. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 323-335.
- Ibáñez, N., Díaz, T., Druker, S. y Rodríguez, M. (2012). La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 59, 215-240.
- Ley 19 070 de 1996. Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley nº 19.070 que aprobó el estatuto de los profesionales de la educación, y de las leyes que la complementan y modifican. *Diario Oficial de la República de Chile*, 10 de septiembre. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=60439>
- Ley 20 370 de 2009. Establece la ley general de educación. *Diario Oficial de la República de Chile*, 12 de noviembre. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Ley 20 529 de 2011. Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización. *Diario Oficial de la República de Chile*, 25 de abril. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>
- Miller, A. (2012). La falta de desarrollo debido a la carencia de igualdad: la ineficacia el programa de educación intercultural bilingüe como factor de continuación de la dominación del estado de Chile contra el pueblo Mapuche. *Independent Study Project (ISP) Collection*. 1342. Recuperado de https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/1342/
- Ministerio de Educación (2014). *Otros indicadores de calidad educativa*. Santiago, Chile: Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación.
- Muñoz, C., Ajagan, L., Saéz, G., Cea, R. y Luengo, H. (2013). Relaciones dialécticas antagónicas entre la cultura escolar y la cultura familiar de niños y niñas de contextos vulnerables. *Universum*, 28(1), 129-148.
- Paradise, R. (2011). ¿Cómo educan los indígenas a sus hijos? El cómo y el por qué del aprendizaje en la familia y en la comunidad. En S. Frisancho, M. Moreno, P. Ruiz y V. Zavala (Eds.), *Aprendizaje, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria* (pp. 41-60). Lima: Fondo Editorial de la PUCP.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H. y Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 46(2), 271-283.
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Peña-Cortes, F. y Muñoz, G. (2015). Conocimientos culturales como contenidos de la educación familiar mapuche. *Alpha*, 40, 131-146.
- Rogoff, B. y Gutiérrez, K. (2011). Maneras culturales de aprender: rasgos individuales o repertorios de práctica. En S. Frisancho, M. Moreno, P. Ruiz y V. Zavala (Eds.), *Aprendizaje, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rosas, R. y Santa Cruz, C. (2013). *Dime en qué colegio estudiaste y te diré que tú tienes: radiografía al desigual acceso al capital cognitivo en Chile*. Santiago: Ediciones UC.
- Sánchez, I. M. (2013). *La interculturalidad desde la perspectiva de la inclusión socioeducativa*. Santa Marta: Editorial de La Universidad del Magdalena.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Editorial Narcea.

Para citar este artículo: Silva-Cid, E. (2020). El rol docente en la atención a la diversidad en Chile. *Praxis*, 16(2), 235-245. Doi: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3655>