

INVESTIGACIONES

**Inclusión e interculturalidad en la Formación Inicial Docente en Chile:
limitaciones y obstáculos desde los procesos acreditación¹**

**Inclusion and Interculturality in Initial Teacher Education in Chile:
Limitations and Obstacles from the Accreditation Processes**

Javier Campos^a

Gerardo Muñoz^a

Mauricio Barra^b

Paulo Contreras^a

Javier Vega^a

^a Universidad Austral de Chile, Chile.

paulocontreras@uach.cl, javier.campos@uach.cl, gerardomunoz01@uach.cl, javier.vega@uach.cl

^b Universidad de Los Lagos, Chile.

mauricio.barra@ulagos.cl

RESUMEN

El presente artículo explora críticamente el proceso de acreditación de las carreras de pedagogía en Chile, analizando específicamente las limitaciones y obstáculos para la inclusión educativa y la interculturalidad en la Formación Inicial Docente (FID). Se plantea que existe una notable brecha entre la política educativa y las prácticas reales en las aulas, influenciada por una estructura normativa rígida que impide abordar adecuadamente la diversidad cultural y territorial. Los resultados indican que los procesos de acreditación privilegian criterios técnicos estandarizados en desmedro de aspectos fundamentales como la inclusión y la interculturalidad, afectando principalmente a las universidades regionales y los grupos estudiantiles más vulnerables.

Palabras clave: inclusión educativa, interculturalidad, acreditación, formación inicial docente, educación superior.

ABSTRACT

This article critically analyzes the limitations and obstacles of the accreditation process for teacher education programs in Chile, emphasizing educational inclusion and interculturality. It identifies a significant gap between official educational policy and actual teaching practices, caused by rigid regulatory frameworks that fail to adequately consider cultural and territorial diversity. Findings highlight a structural disconnect that exacerbates educational inequalities, particularly impacting regional universities and vulnerable student populations. The study underscores the need to revise accreditation criteria through inclusive and culturally responsive lenses, recognizing territorial and cultural diversity as central elements for equitable and just teacher education.

Keywords: educational inclusion, interculturality, initial teacher education, accreditation, higher education.

¹ Este trabajo contó con apoyo y financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación, ANID/FONDECYT INICIACIÓN 11221120 y Anillo ATE220025.

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa y la interculturalidad son aspectos cruciales en la Formación Inicial Docente, especialmente en sociedades diversas como la chilena. Sin embargo, la realidad en Chile muestra una discordancia significativa entre las políticas educativas promulgadas y la ejecución efectiva en las instituciones formadoras de docentes. Este artículo aborda críticamente cómo los procesos de acreditación institucional, diseñados para asegurar la calidad educativa, terminan perpetuando dinámicas de exclusión y monoculturalismo debido a criterios homogeneizadores. El análisis considera la forma en que estos procesos inciden negativamente en la autonomía universitaria, la pertinencia territorial y el reconocimiento de la diversidad cultural, lo que afecta particularmente a universidades regionales y estudiantes en situación de vulnerabilidad. La inclusión y la interculturalidad en la formación inicial docente (ITE) en Chile enfrentan importantes limitaciones y obstáculos, particularmente en el contexto de los procesos de acreditación (Esparza Manríquez, 2019). Estos desafíos tienen su origen en la tensión entre las intenciones políticas y la implementación práctica, así como en la rigidez de las estructuras educativas existentes. Los procesos de acreditación a menudo no incorporan adecuadamente los principios de la educación intercultural e inclusiva, que son esenciales en una sociedad culturalmente diversa como la Chilena (López et al., 2018). Esta brecha entre la política y la práctica podría verse agravada por la falta de formación y recursos docentes, así como por los problemas sistémicos dentro de un marco educativo cambiante con la instalación de la Nueva Educación Pública. La necesidad de abordar estas limitaciones es urgente, ya que una educación inclusiva y equitativa no solo beneficia a los estudiantes, sino que también fortalece el tejido social de un país que requiere estimular la confianza en sus instituciones y la tolerancia. La promoción de un enfoque más holístico en la formación docente y el desarrollo curricular es fundamental para cerrar esta brecha, garantizando que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad que respete y valore su diversidad cultural (Leifler, 2023).

1.1. DISCREPANCIA ENTRE POLÍTICA PÚBLICA Y PRÁCTICAS DE AULA: DESDE ESTRUCTURAS COLONIALES Y HOMOGENEIZADORAS A LA FALTA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Existe una brecha importante entre las políticas de educación inclusiva e intercultural y su implementación en las aulas. Esta discrepancia se debe en parte al rígido plan de estudios que promueve un enfoque monocultural y hegemónico en la mayoría de los sistemas educativos formales, lo que contradice los principios de inclusión e interculturalidad (Roasenda, 2024). Por otro lado, la falta de formación adecuada para los docentes en temas de diversidad cultural también contribuye a esta situación, limitando las posibilidades de adaptar estrategias de enseñanza y aprendizaje vinculadas a las necesidades específicas de todos y todos los estudiantes (Arnaiz-Sánchez et al., 2023). A medida que las instituciones educativas buscan cerrar esta brecha, es fundamental fomentar la capacitación continua de los docentes y promover un currículo flexible que valore y respete la diversidad cultural presente en el aula. Esto no solo enriquecerá el proceso de aprendizaje, sino que también permitirá crear un ambiente más inclusivo y equitativo donde todos los estudiantes se sientan valorados y representados. La implementación de programas de formación que incorporen prácticas interculturales y enfoques pedagógicos inclusivos es esencial para lograr estos objetivos, garantizando que cada estudiante tenga la oportunidad de alcanzar su máximo potencial (Evans, 2020).

El sistema educativo en Chile aún está influenciado por los legados coloniales y una identidad nacional homogeneizadora, lo que dificulta la incorporación de diversas perspectivas culturales en el currículo (Cuevas, 2019). El compromiso de las instituciones con la diversidad no solo debe reflejarse en la formación docente, sino también en la creación de políticas educativas que apoyen y promuevan la inclusión a todos los niveles (Jónsdóttir & Einarsdóttir, 2022). La transformación del sistema educativo requiere una revisión crítica de las prácticas actuales y la adopción de modelos que valoren y celebren la diversidad cultural, fomentando un ambiente en el que todos los estudiantes se sientan representados y respetados. Es así como es clave hacer una revisión crítica de la distancia entre la política pública y la realidad en las aulas, identificando las barreras que impiden una implementación efectiva de estas políticas inclusivas y buscando soluciones prácticas que respondan a las necesidades de todos los estudiantes.

Como corolario a este distanciamiento, los programas de formación inicial docente siguen potenciando metodologías y discursos fundamentalmente teóricos por encima de la aplicación práctica o cultivo de saberes situados, lo que trasunta en una falta de competencia cultural entre los profesores. Esto se ve agravado por la limitada integración de la educación inclusiva en diferentes materias, más que por un enfoque integral (Martín et al., 2017). Es menester abordar este problema endémico de los sistemas educativos formales, toda vez que evidencian la falta de dinamismo de la teoría educativa y que podría influenciar la poca oportunidad de formación profesional que reciben los futuros docentes, afectando así su capacidad para adaptarse a las realidades diversas de sus estudiantes (Green et al., 2020). Es así como podríamos relevar como consecuencia de esta falta de experiencia formativa, cierta resistencia a la transformación pedagógica por parte del cuerpo docente, pues las prácticas pedagógicas tradicionales se resisten a la transformación hacia métodos más inclusivos e interculturales. Esta resistencia es evidente en la renuencia a adoptar prácticas innovadoras y adaptaciones curriculares que son necesarias para fomentar comunidades inclusivas (Muñoz & Rojas, 2020).

Sin embargo, es importante reconocer que existe una necesidad ineludible de llevar a cabo un análisis político-sistémico exhaustivo, ya que las investigaciones han indicado que puede haber una deficiencia significativa en el nivel de apoyo institucional educativo que se requiere cuando se trata de fomentar, promover e innovar en el ámbito de la interculturalidad en nuestras instituciones educativas (Guillaumes, 2022). De hecho, se ha observado que no hay suficiente respaldo institucional ni recursos asignados para implementar e integrar de manera efectiva la diversidad cultural en los entornos y marcos educativos. Esta situación particular abarca una falta sustancial de recursos esenciales, oportunidades de formación adecuadas y mecanismos de apoyo integrales para los educadores, todos los cuales son cruciales para permitirles desarrollar, implementar y aplicar enfoques pedagógicos que sean culturalmente relevantes y respondan a las diversas necesidades de sus estudiantes. En efecto, no hay suficiente apoyo institucional para implementar la diversidad cultural en la educación. Esto incluye la falta de recursos, formación y apoyo para que los docentes desarrollen y apliquen pedagogías culturalmente pertinentes (Basnet, 2024).

Así pues, al profundizar en el análisis crítico de la distancia que existe entre las políticas públicas y su eventual manifestación en las aulas de todo el país de Chile, es imperativo sacar a la luz otro elemento significativo que sirve como aspecto fundamental en este discurso, que es la preocupante presencia de un posible racismo epistémico y la prevalencia del monoculturalismo eurocentrífugo que ha sido examinado y analizado a

fondo en nuestros sistemas educativos. El sistema de conocimiento educativo imperante, tal como está actualmente, se caracteriza con frecuencia por una corriente subyacente de racismo epistémico, que sistemáticamente margina y socava la validez de los sistemas de conocimiento no occidentales y, al mismo tiempo, perpetúa un estado de monoculturalismo eurocentrífugo, creando así capas adicionales de complejidad que obstaculizan y obstruyen nuestros esfuerzos colectivos destinados a lograr una verdadera educación intercultural que respete y valore las diversas perspectivas culturales. Este fenómeno no solo afecta la calidad de la educación, sino que también contribuye a la perpetuación de estereotipos y desigualdades sociales que limitan el potencial de los estudiantes provenientes de diversas culturas lo que complica aún más los esfuerzos por lograr una educación intercultural (Cuevas, 2019; Fuentes Vilagrón & Arriagada Hernández, 2020). Si bien los desafíos son importantes, también hay oportunidades de mejora. La integración de una pedagogía culturalmente relevante y el desarrollo de la competencia cultural entre los docentes son pasos cruciales para lograr una TI más inclusiva e intercultural. Sin embargo, estos esfuerzos requieren cambios sistémicos, incluidos planes de estudio más flexibles, una mejor formación de los docentes y un mayor apoyo institucional. Abordar estos problemas es esencial para alinear los procesos de acreditación con las diversas realidades culturales de la sociedad chilena.

2. INCLUSIÓN E INTERCULTURALIDAD COMO DERECHO A LA EDUCACIÓN

El derecho a la educación para todos y todas, sin distinción, se ha consagrado progresivamente en los marcos legales y normativos regionales y nacionales, abarcando con ello, un rango cada vez más amplio de niveles educativos, incluyendo la educación de adultos y la educación superior. En consonancia con esta tendencia, las Instituciones de Educación Superior (en adelante, IES) han expandido su presencia y la cantidad de estudiantes que atienden a nivel global, reflejando un crecimiento significativo en las últimas décadas (UNESCO, 2020).

En América Latina, las reformas educativas que han acompañado la expansión del derecho a la educación en la educación superior, se han centrado preferentemente en el acceso a las IES (Cossa et al., 2024). Esto ha planteado nuevos desafíos a la gestión de la educación superior mediados por la presión que experimenta al encontrar una población estudiantil cada vez más diversa. La manera en que las IES abordan este desafío tiene un impacto directo en las trayectorias educativas de sus estudiantes, afectando de manera más significativa a aquellos provenientes de grupos históricamente marginalizados dentro del sistema de educación superior debido a factores como su origen étnico, nacionalidad, religión, género, orientación sexual, discapacidad, edad, raza y clase social. Al focalizarse predominantemente en el acceso a las Instituciones de Educación Superior (IES) sin atender adecuadamente a la diversidad y necesidades específicas de la población estudiantil, existe el riesgo de que se reproduzcan -o incluso- se amplíen las desigualdades sociales existentes. Resultando en una inclusión superficial que, aunque logra incrementar la matrícula de estudiantes de grupos históricamente marginados, no garantiza su permanencia, éxito académico, ni su integración plena en la vida universitaria. Así, el derecho a la educación superior no debe entenderse únicamente como el derecho a acceder a las IES, sino como el derecho a una educación de calidad que respete y valore la diversidad, promoviendo la equidad y la justicia social en todos los aspectos de la experiencia educativa.

En Chile, la expansión del derecho a la educación ha sido impulsada por una serie de movimientos estudiantiles sucesivos, caracterizados por una fuerte orientación hacia la justicia social y un firme compromiso con la eliminación de las desigualdades educativas (Campos-Martínez & Olavarriá, 2020). En sus primeras etapas, las demandas que cobraron mayor relevancia se centraron en el acceso, la calidad y la gratuidad del sistema universitario. Estas reivindicaciones llevaron a la implementación de reformas en el marco legal y normativo de la educación superior (Ley 21.091, 2018), las cuales, entre otras medidas, establecieron la gratuidad en el pago de aranceles y matrículas para los estudiantes pertenecientes a los seis deciles con mayor desventaja socioeconómica (Pareja et al., 2021). El financiamiento para esta gratuidad se dirige directamente a las universidades que adhieren al sistema, las cuales, a su vez, están obligadas a garantizar la calidad de la educación que imparten, sometiéndose a procesos de acreditación institucional permanentes (Decreto 333, 2021).

Un segundo momento en la expansión del derecho a la educación fue impulsado por las estudiantes mujeres, feministas y disidencias sexo-genéricas, cuyas demandas se centraron en los procesos institucionales y en las formas de discriminación encubiertas que afectaban específicamente a las mujeres y disidencias dentro de las IES (Ponce, 2020). Como resultado de estas reivindicaciones, se implementaron nuevas reformas, orientadas a exigir transformaciones significativas en su gestión (Ley 21.396, 2021). Estas reformas requieren que las IES adopten y apliquen políticas integrales, así como que desarrollen capacidades institucionales, para erradicar el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en sus comunidades. Las IES que no implementen una política integral en estas áreas, no pueden obtener su acreditación institucional.

La acreditación se ha convertido en uno de los principales mecanismos a través de los cuales el Estado ejerce control sobre las instituciones de educación superior. Como mencionábamos, una de las fuentes de financiamiento más importantes para las Instituciones de Educación Superior (IES) está directamente supeditada a su acreditación. En este contexto, las políticas de acreditación institucional pueden desempeñar un rol crucial en la configuración de la inclusión educativa, si logran establecer una conexión clara entre los criterios mínimos de calidad y la gestión de la inclusión educativa.

El marco legal nacional en Chile, por ejemplo, establece entre los principios rectores de la Educación Superior el principio de Inclusión (Ley 21.091, Art. 2, Letra e), que busca eliminar todas las formas de discriminación arbitraria y garantizar la realización de ajustes razonables que beneficien a las personas en situación de discapacidad. Asimismo, se reconoce la Diversidad de proyectos educativos institucionales (Ley 21.091, Art. 2, Letra e), promoviendo y respetando la diversidad en los procesos educativos, como la interculturalidad. Otro principio rector es el respeto y promoción de los derechos humanos (Ley 21.091, Art. 2, Letra i), que debe guiar la actuación del sistema y de las IES en relación con sus miembros, tanto en sus propuestas formativas como en su desarrollo organizacional y en las relaciones de trabajo y aprendizaje.

A pesar de la relevancia de estos principios, fue solo recientemente, en octubre de 2023, que se incorporó el criterio de “Gestión de la Convivencia, Equidad de Género, Diversidad e Inclusión” en las evaluaciones de acreditación institucional (Comisión Nacional de Acreditación, 2023; Matus León et al., 2025). Esta incorporación marca un avance importante, pero tardío, durante años, las IES han sido evaluadas y financiadas sin una consideración real y profunda de estos aspectos fundamentales, lo que puede haber contribuido a la perpetuación de prácticas excluyentes.

La formación docente no es ajena a esta tendencia. Por una lado, las demandas de calidad educativa han señalado a los docentes como uno de los principales responsables en la implementación de políticas al nivel de la sala de clases. El cuestionamiento de la calidad ha significado el cuestionamiento a los docentes y a las instituciones formadoras. Para incrementar el control sobre la calidad de la formación docente, y con la entrada en vigor de la Ley 20.903 que crea el sistema de desarrollo profesional docente, se establece como obligatoria la acreditación de las carreras que preparan futuros docentes (Galaz et al., 2023). La orientación que toma esta forma de acreditación se alinea con la lógica de rendición de cuentas donde el cumplimiento de las normas externas toma preponderancia sobre el aprendizaje institucional.

La inclusión educativa, al no encontrarse explícitamente nombrada entre los estándares específicos para la acreditación de las carreras de pedagogía, queda relegada como una preocupación que atañe a la gestión de la carrera, y solo se mantiene como una preocupación curricular, es decir, en los contenidos que se enseñan que deben alinearse con los estándares de formación que si incluyen frases que apelan a la inclusión. Así, la inclusión educativa queda fuera de los procesos de acreditación a nivel de carreras de pedagogía y relegada a los procesos más amplios de acreditación institucional.

La formación docente no ha sido una excepción a las tendencias observadas en el sistema de educación superior. Las crecientes demandas por una educación de calidad impulsadas en las movilizaciones estudiantiles también pusieron a los docentes en el centro del debate, señalándolos como actores clave en el mejoramiento de aprendizajes a nivel de la sala de clases. Este enfoque llevó a un escrutinio riguroso tanto de los docentes como de las instituciones encargadas de su formación. Con la entrada en vigor de la Ley 20.903, que establece el sistema de desarrollo profesional docente, se ha hecho obligatoria la acreditación de las carreras que preparan a futuros docentes (Galaz et al., 2023). Sin embargo, esta forma de acreditación parece estar dominada por una lógica de rendición de cuentas, donde el cumplimiento de normas externas prevalece sobre un enfoque más holístico del aprendizaje institucional y la formación integral del docente (Fernández et al., 2021).

Más aún, la inclusión educativa se ha visto marginada en el proceso de acreditación de las carreras de pedagogía. Al no estar explícitamente incluida entre los estándares específicos de acreditación para estas carreras, la inclusión queda relegada a un tema secundario que solo se aborda en términos curriculares, es decir, en los contenidos que se enseñan y que deben alinearse con estándares de formación que mencionan la inclusión. Como resultado, la inclusión educativa no se considera un criterio para la acreditación de las carreras de pedagogía, sino que se confina a los procesos más amplios de acreditación institucional. Esta desconexión revela una brecha preocupante entre el discurso sobre inclusión y su integración efectiva en la formación de futuros docentes, perpetuando un sistema que no prioriza la equidad en el corazón de la educación.

Al mismo tiempo, la aplicación de criterios homogéneos a universidades con realidades y recursos dispares corre el riesgo de profundizar las inequidades existentes, afectando de manera desproporcionada a las instituciones regionales y de menor tamaño. La presión para cumplir con los indicadores de acreditación puede llevar a estas universidades a priorizar resultados cuantificables sobre procesos educativos más holísticos, lo que a su vez puede descuidar aspectos fundamentales para la inclusión, como la formación en valores, la participación estudiantil y la atención a la diversidad.

Este enfoque puede generar un sesgo estructural que favorece a las instituciones con mayores recursos, ubicadas predominantemente en la Región Metropolitana, mientras que las universidades regionales, con menos capacidad financiera, quedan relegadas. Además, esta dinámica puede tener un impacto particularmente adverso en estudiantes indígenas y en situación de discapacidad, quienes ya enfrentan barreras significativas para acceder y permanecer en el sistema de educación superior. La falta de incentivos específicos para que las carreras de pedagogía prioricen a estos grupos y asignen recursos para reducir las brechas en su educación agrava aún más esta situación. En consecuencia, es necesario conocer el impacto que tiene la implementación de la acreditación en carreras de pedagogía en universidades regionales, especialmente en lo que respecta a su capacidad para atender a la inclusión de sus propios estudiantes.

3. RESULTADOS

3.1. ESTRATEGIAS EMPLEADAS PARA LA MEJORA EN EL PROCESO DE FID

El **análisis de los Planes de Mejora** de las carreras de educación de las universidades del estudio permiten identificar la focalización de estrategias para la mejora de formación del profesorado, en función de los requisitos de la CNA, de los resultados de la autoevaluación y de los procesos de acreditación previamente realizados. Los resultados son presentados de manera diferenciada entre las universidades y contenidos en las tablas 1 y 2 expuestas a continuación.

Tabla 1. Distribución de estrategias por criterio Universidad 1 (ULA)

Criterios	Frecuencia	Porcentaje
Efectividad y Resultados del Proceso Formativo	29	23,20%
Vinculación con el Medio	26	20,80%
Plan de Estudios	12	9,60%
Creación e investigación del cuerpo docente	10	8,00%
Infraestructura y Recursos para el aprendizaje	9	7,20%
Perfil de Egreso y Plan de Estudio	9	7,20%
Perfil de Egreso	8	6,40%
Personal Docente	7	5,60%
Autorregulación y mejoramiento continuo	4	3,20%
Integridad	4	3,20%
Organización y Administración	4	3,20%
Participación y bienestar estudiantil	2	1,60%
Propósito	1	0,80%
Total	125	100%

Fuente: Elaboración propia, en base al análisis de los planes de mejoras.

Los análisis permiten señalar que las áreas Efectividad y Resultados del Proceso Formativo; Vinculación con el medio; Plan de estudio y Creación e investigación del cuerpo docente agrupan el 61,6% de las acciones contenidas en los Planes de Mejora de las carreras de pedagogía. Esto indica una fuerte concentración en los aspectos técnicos de los procesos formativos, su operacionalización y aumento de la calidad en aspectos medibles y cuantificables. Por su parte, acciones vinculadas a Integridad y Participación y bienestar estudiantil obtienen una baja presencia como acciones de mejora. Esto es relevante, puesto que son las áreas en que se hace factible la incorporación de aspectos asociados a diversidad, inclusión e interculturalidad, siendo un potencial aporte a los procesos de territorialización y contextualización de las propuestas formativas del profesorado. En el caso de Autorregulación y mejoramiento continuo, que podría ser la oportunidad para incorporar elementos emergentes que no hayan sido advertidos en evaluaciones anteriores y que, a la luz de las nuevas tendencias educativas sean necesarios, como es el caso de los elementos asociados a diversidad, inclusión e interculturalidad, figura con un escaso 3,2%, dando cuenta de la escasa capacidad de la institución para implementar cambios estratégicos con sentido de urgencia.

Situación similar se observa en la Universidad 2 del estudio, cuyos Planes de Mejora focalizan acciones asociadas a los criterios Plan de estudio, Efectividad y resultados del proceso formativo, Perfil de egreso y Vinculación con el medio, las que agrupan al 74,4% del total de las acciones y las referida a Participación y bienestar estudiantil e Integridad agrupan solo al 2,3% siendo, en la práctica, casi inexistentes. Asimismo, los aspectos de autorregulación y Mejoramiento continuo se mantienen en un bajo 2,33%.

Tabla 2. Distribución de estrategias por criterio Universidad 2 (UACH)

Criterios	Frecuencia	Porcentaje
Plan de Estudios	22	25,58%
Efectividad y Resultado del Proceso Formativo	19	22,09%
Perfil de Egreso	12	13,95%
Vinculación con el Medio	11	12,79%
Infraestructura y Recursos para el Aprendizaje	7	8,14%
Creación e Investigación por el Cuerpo Docente	5	5,81%
Personal Docente	4	4,65%
Autorregulación y Mejoramiento Continuo	2	2,33%
Organización y Administración	2	2,33%
Participación y Bienestar Estudiantil	1	1,16%
Integridad	1	1,16%
Total	86	100%

Fuente: Elaboración propia, en base al análisis de los planes de mejoras.

De esta forma, las Universidades optan por construir sus propuestas pedagógicas y acciones de mejora sustentadas de manera exclusiva, en aquellas áreas que permiten superar las dificultades encontradas en los procesos previos de acreditación, sin instalar capacidad de reacción o asimilación de nuevos requerimientos hasta un nuevo proceso. Así, se puede aseverar que los procesos de acreditación de las carreras de pedagogía se avanzan en una estandarización que incide, potencialmente, en la pérdida de identidad y apuesta por una formación del profesorado de manera poco descentralizada sin responder a las necesidades y particularidades propias de cada contexto universitario. Esta problemática incide de manera negativa en la formación de nuevas generaciones de docentes, incidiendo en una práctica pedagógica sin un carácter situado.

3.2. DESCONOCIMIENTO DEL TERRITORIO Y CARÁCTER SITUADO DE LAS PEDAGOGÍAS

La exclusión de las características territoriales y contextuales como base de los marcos normativos que regulan la calidad de la formación del profesorado es considerada como un obstáculo en el desarrollo de proyectos académicos con sellos regionales. En la perspectiva de los participantes, la extrema estandarización ha significado dejar de lado el carácter situado de las carreras de educación, tanto en lo pedagógico como en lo disciplinar. Así se comprende que la noción centralizada que caracteriza la política pública nacional busca homogenizar los proyectos académicos más que promover la diversidad de estos. Por consiguiente, se genera una tensión entre un proyecto con identidad regional y situado, con uno ajustado al marco normativo actual, lo que es expresado a continuación por un directivo.

Hoy las pedagogías están sobrenormadas, porque tienen que evaluarse al inicio, tienen una prueba nacional diagnóstica de egreso. Una vez que los estudiantes empiezan a trabajar tienen que de nuevo someterse a una evaluación. No sé si existan otras carreras que sean tan evaluadas y normadas como estas. Y hoy en día además si se están subiendo las exigencias de puntajes, y además si vemos la realidad de que tenemos menos postulaciones (...) tenemos que mirar esos elementos que son parte de la ley y que fueron hechos para subir y mejorar los niveles, pero nos encontramos con una realidad que no necesariamente era la esperada (Entrevista 5, Directivo).

En el testimonio se observa la idea de la pedagogía como un área *sobrenormada* y con constantes hitos evaluativos, los que van desde evaluaciones de ingreso, evaluaciones nacionales de egreso y durante el ejercicio de la profesión. Se reconoce que, si bien estas son instancias que buscan mejorar de manera íntegra el sistema educativo nacional, han generado un efecto adverso en los procesos de postulación a las carreras de pedagogía, lo que afecta la sustentabilidad de algunas carreras que han visto disminuida la cantidad de estudiantes. Sin embargo, esta no es la única área en que incide negativamente, estando entre otras las áreas de gestión, lo que se expresa a continuación.

Entonces hay una tendencia hacia la homogenización del perfil (...) porque el modo en que se establecen esos criterios tienden a generar una pérdida en la autonomía formativa en las universidades y por lo tanto también una pérdida de la posibilidad de generar un sello formativo que sea reconocido (...) se nos pide sumarnos a ciertos estándares

que son de carácter nacional y no referido a la diversidad que tiene el país, y eso por supuesto le va restando valor importante a lo que nosotros hacemos como universidades en un contexto muy particular, como es el sur de Chile. Nosotros compartimos una geografía, compartimos comunidades que son diversas. Es muy difícil por ejemplo la comprensión intercultural en ese sentido (Entrevista 3, Directivo).

La estandarización de las carreras de pedagogía impulsada por la imposición de criterios de evaluación para la acreditación, incide de manera directa en la pérdida de la autonomía en la construcción de propuestas formativas y el desarrollo de sellos regionales y locales. De esta forma, la formación del profesorado queda condicionada a la idea de responder a una realidad nacional ‘única’ e invisibiliza o quita valor al responder a las particularidades de cada territorio en y para el cual se forma el futuro profesorado.

Es así como se genera, desde las universidades regionales una contraposición a lo hora de construir sus propuestas formativas del profesorado, donde se contraponen el contar con una propuesta situada y con identidad propia de la región y territorio en que se emplaza, con la imposición de los estándares nacionales. En este contexto, si bien se comprende que estos estándares aportan de manera transversal en términos de calidad a nivel nacional en la formación de profesores, ha significado una eventual concentración de la oferta de carreras pedagogías en un grupo reducido de instituciones que territorialmente están ubicadas en zonas más desarrolladas, con mayor acceso a recursos de todo tipo y al que acceden los estudiantes con mejores puntajes, como ocurre con la Región Metropolitana.

3.3. FORMAR PROFESORES EN ESCENARIOS EDUCATIVOS DIVERSOS

Actualmente, uno de los desafíos que enfrenta la formación de profesores en el territorio sur austral de Chile es la construcción de habilidades para desarrollar procesos educativos en contexto de alta diversidad, en la que confluyen pueblos indígenas, ruralidad, migración y población en situación de vulnerabilidad. En el estudio realizado, se observa que el abordaje de competencias alusivas al abordaje de las diversidades es diferenciado según la propuesta en particular de cada carrera de pedagogía, sin existir aspectos transversales al interior de cada universidad o a nivel general. En este contexto, los equipos de dirección de carreras reconocen la existencia de tensiones al realizar procesos de cambio curricular, donde los aspectos de territorialización y abordaje de las diversidades se ven disminuidos para favorecer los contenidos normados por el marco regulatorio nacional.

Es un perfil de egreso más o menos homogéneo, y en este caso en particular se debe responder a temas tan importantes como la interculturalidad y la inclusión. Eso sería un factor importante y yo creo que nosotros como universidad no lo hemos abordado (...) y es algo que nosotros quisiéramos corregir en el mediano plazo, ser capaces de responder de mejor manera a esa característica. Y no solamente pensar en la interculturalidad respecto de los pueblos originarios, sino que también ir pensando en lo que ha ido sucediendo en el país, es decir una gran cantidad de población migrante que le cambia el rostro al país. También una mirada incluso más latinoamericanista que sería interesante desde el punto de vista de la formación. Son desafíos que hay por delante mirando la diversidad de cómo se está construyendo nuestro pueblo (Entrevista 5, Directivo).

En el testimonio se observa la existencia de una visión reductiva del abordaje de la diversidad focalizado en una idea de inclusión, asociada a necesidades educativas especiales (NEE), y de interculturalidad, la cual se ve desde lo indígena, en particular mapuche, y deja de lado las necesidades asociadas a población inmigrada. Así, se evidencia la falta de un enfoque más latinoamericano de abordaje de lo intercultural, con reconocimiento de población afrodescendiente y del componente indígena de la migración proveniente de los países del cono sur que sea visto, a su vez, como un elemento válido que no aleja a la Universidad regional de su propósito universalista, sino que se enriquece con un sello local. Sin embargo, estas no son las únicas variantes evidenciadas, lo cual se expresa a continuación.

Fundamentalmente por lo que demanda el territorio. Un elemento de la expansión territorial, de lo urbano frente a lo rural, de la concentración de lo urbano respecto de lo rural y de dónde provienen nuestros estudiantes. Claro que es difícil y además nos complica porque tenemos políticas neutrales, que no reconocen las particularidades del territorio (...) claro que es desafiante, pero eso no es reconocido en una política que es neutral, que todo se ve como igual (...) no somos iguales, impartir una pedagogía en zonas rurales e insulares, hace un desafío de exigencia a la enseñanza (Entrevista 3, Directivo).

Por consiguiente, el abordaje de la diversidad no refiere netamente a la preparación del profesorado para escenarios educativos diversos y complejos, sino que debe considerar la propia realidad y expresiones de diversidad que tienen los estudiantes de pedagogía. Así, desde un ideal, las propuestas formativas deben considerar aspectos que complejizan el desarrollo educativo de los futuros profesores, como son la ruralidad-urbanidad, pertenencia a pueblos indígenas junto con las incipientemente abordadas neurodivergencias. Sin embargo, estas necesidades particulares de las universidades, no son consideradas por una política nacional sobre la formación del profesorado que ve a quienes estudian pedagogía alejados de sus particularidades territoriales, culturales y sociales. Esto es profundizado por dos testimonios de participantes pertenecientes a equipos de gestión de carreras de pedagogía.

Las pretensiones son que caigamos en hacer *rankings*, y no respondamos a nuestro territorio más significante donde nosotros estamos insertos (...) Son las demandas territoriales, hoy nosotros en la Universidad [...] tenemos un 38% o 39% de población que se declara de ascendencia indígena, por lo tanto, ahí hay una necesidad que está planteada de esa lógica. Son esas las variables que no necesariamente van a coincidir en la lectura del entorno de nuestra realidad (Entrevista 6, Directivo).

Un desafío obviamente es que la universidad tiene un corte bien regional, bien local, bien austral. Pienso y considero que un desafío es el desarrollo de competencias interculturales, y no estoy hablando de lo mapuche con lo no mapuche. Es algo que va mucho más allá, lo intercultural no queda solo en una conciliación entre lo que es indígena y no, sino que se haga cargo del Chile completo que estamos viviendo hoy, que tenga una mirada global del mundo (Grupo focal 1, Académicos).

Desarrollar procesos de formación inicial docente situada debe estar contenida de manera explícita en los perfiles de ingreso de las carreras pedagogía, considerando el desarrollo de recursos personales que les permitan ejercer la formación integral a través de la acción pedagógica contenidas en las propuestas formativas. De igual manera, se hace imperante formar a futuros profesores con competencias y herramientas para desempeñarse y transformar escenarios educativos marcados por una alta vulnerabilidad, tarea para la cual es requerido el desarrollo de competencias personales. Esto añade un nuevo componente a los procesos de formación del profesorado, donde las universidades se ven confrontadas a la necesidad de afrontar los desafíos de salud mental de los profesores en formación. Al respecto un testimonio señala.

Esperamos recibir estudiantes con mejor puntaje, pero claramente parte de su perfil de ingreso va a ser el mismo y desde ahí el gran desafío es potenciar primero su formación, su identidad, y sentir que ellas son personas valiosísimas y desde ahí construir este nuevo perfil de profesional valioso para la sociedad. Ese es un tremendo desafío que tiene que ver con áreas que tal vez no se ven. Tenemos que tener estudiantes que no tengan problemas de autoestima ni de identidad personal para que sean profesionales potentes, entonces cuando nos encontramos con estudiantes que en su perfil de ingreso dentro de sus características personales está el no quererse, no valorarse, no reconocerse, hay que hacer un trabajo silencioso y es un tremendo desafío (Entrevista 5, Jefatura de carrera).

Lo anterior pone en evidencia la necesidad de que la formación del profesorado considere los aspectos particulares y necesidades personales de los estudiantes, aportando en el desarrollo del autoestima, la valoración personal y el autoconocimiento, como base para desenvolverse formalmente en escenarios educativos diversos y complejos. Esto, remarca la necesidad de superar la noción estandarizada de la formación del profesorado, para construir proyectos pertinentes, que respondan a las necesidades particulares de cada institución, en cada carrera y desde cada territorio.

4. DISCUSIÓN

El análisis realizado pone en evidencia cómo los procesos de acreditación en Chile tienden a consolidar prácticas educativas homogeneizadoras y eurocéntricas, limitando significativamente la autonomía curricular y la capacidad de adaptación contextual de las instituciones formadoras. Se observa que los criterios y estándares de acreditación priorizan indicadores técnicos y cuantitativos, desatendiendo elementos cualitativos clave como la interculturalidad y la inclusión educativa. Esto genera inequidades entre universidades, particularmente afectando a instituciones regionales con menores recursos, dificultando el desarrollo de proyectos académicos situados y acordes a sus realidades territoriales.

Además, la estandarización impuesta por estos procesos profundiza prácticas homogeneizadoras, dificultando la atención a la diversidad cultural presente en los contextos educativos del país. Tal situación evidencia la necesidad urgente de una formación docente que contemple la diversidad territorial y cultural como elementos centrales, promoviendo así la equidad educativa y la justicia social.

Finalmente, se hace necesario superar la lógica centralizadora y estandarizadora predominante en los procesos de acreditación, incorporando criterios que reconozcan y valoren las particularidades locales y territoriales de cada institución formadora de docentes, contribuyendo con ello a una formación docente integral, inclusiva e intercultural.

5. CONCLUSIONES

El análisis crítico presentado evidencia la necesidad urgente de repensar el proceso de acreditación de carreras de pedagogía en Chile desde una perspectiva inclusiva e intercultural. La actual estructura normativa, centrada principalmente en indicadores cuantitativos y técnicos, limita la capacidad de las instituciones educativas, especialmente las regionales, para responder adecuadamente a la diversidad territorial y cultural del país.

Se concluye que los criterios de acreditación requieren ajustarse hacia estándares que reconozcan explícitamente la interculturalidad y la inclusión educativa como factores clave para la calidad de la educación superior. Esto implica superar las actuales prácticas homogeneizadoras que marginan proyectos académicos situados en contextos territoriales diversos, afectando particularmente a grupos históricamente excluidos o invisibilizados dentro del sistema educativo.

Además, es imperativo que las políticas educativas nacionales e institucionales incorporen la diversidad cultural como elemento transversal en la formación inicial docente, asegurando la preparación de docentes capaces de responder a las necesidades reales del estudiantado en contextos interculturales y diversos.

Finalmente, se plantea como desafío y futura línea de investigación explorar metodologías y procesos evaluativos alternativos que permitan una acreditación más justa y representativa, potenciando así una educación superior inclusiva, equitativa y socialmente comprometida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaiz-Sánchez, P., de Haro Rodríguez, R., Caballero, C., & Martínez Abellán, R. (2023). Barriers to Educational Inclusion in Initial Teacher Training. *Societies* 13(2), 31. <https://doi.org/10.3390/soc13020031>
- Basnet, M. (2024). Cultural Diversity and Curriculum. *Panauti Journal* 2(1), 1-9. <https://doi.org/10.3126/panauti.v2i1.66500>
- Campos-Martínez, J., & Olavarria, D. (2020). Chile's 2006 – 2018 student movement: What can we learn from the youth organizing and the neoliberal reaction that followed. In A. Choudry & S. Vally (Eds.), *The University and Social Justice: Struggles across the world* (pp. 98-115). Pluto Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvx077w4.10>
- Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA]. (2019). Educación Superior Inclusiva. CINDA. <https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-inclusiva/>
- Cossa, J., Hecht, A. C., García Palacios, M., Campos-Martínez, J., Maomede Naguib Omar, Rivera Escobar, J. D., Acin, A., Fregoso Centeno, A., Pástor Pazmiño, C., Mardones Carrasco, R., Sasso, G., Gallardo, Á., Ochoa, M., González Brizzese, M. M., Cuevas, N. C., & Allende, V. (2024). *La Educación Superior desde el Sur Global. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*. Buenos Aires: CLACSO. <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=3489&c=0>

- Cossa, J., Hecht, A. C., García Palacios, M., Campos-Martínez, J., Naguib Omar, M., Rivera Escobar, J. D., Acin, A., Fregoso Centeno, A., Pástor Pazmiño, C., Mardones Carrasco, R., Sasso, G., Gallardo, Á., Ochoa, M., González Bruzzese, M. M., Cuevas, N. C., & Allende, V. (2024). La educación superior desde el Sur Global. *CLACSO*. Disponible en: <https://www.clacso.org/en/libro-la-educacion-superior-desde-el-sur-global/>
- Comisión Nacional de Acreditación. (2023). Criterios y estándares para la acreditación institucional del subsistema universitario. Comisión Nacional de Acreditación de Chile. <https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/grupoAsesor/Criterios%20y%20Est%C3%A1ndares%20Institucional%20Subsistema%20Universitario-%20Env%C3%A9o%20CNA%20a%20SINACES.pdf>
- Cuevas, H. T. (2019). Límites y desafíos para incorporar el enfoque intercultural en la educación escolar de estudiantes inmigrantes en La Araucanía. *Estudios Pedagógicos* 45(2). <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200155>
- Esparza Manríquez, R. (2019). Perspectiva global de una educación inclusiva, en Chile y en los principales países sudamericanos. *Educación* 25(1), 33-42. <https://doi.org/10.33539/EDUCACION.2019.V25N1.1765>
- Evans, D. (2020). Inclusive Instructional Practices. En I. Spandagou , C. Little , D. Evans, M. L. Bonati (Eds.), *Inclusive Education in Schools and Early Childhood Settings* (pp. 59-70). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-2541-4_6
- Fernández Cofré, M. B., González Torres, Á., Salinas Barrios, I., & Crocco Valdivia, A. (2021). Entre la autorregulación y el cumplimiento: El impacto de la acreditación obligatoria en el cambio de prácticas en programas de pedagogía. Comisión Nacional de Acreditación.
- Fuentes Vilugrón, G. A., & Arriagada Hernández, C. R. (2020). La educación intercultural en Chile analizada desde la teoría de la complejidad. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* 11, e1107. https://doi.org/10.33010/IE_RIE_REDIECH.V11I0.1107
- Galaz, A., Muñoz, G., Vega, J., Campos, J., Pérez, P., & Quitana, C. (2023). El currículo Chileno: Configuración histórica de muros de exclusión. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 63-78. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.004>
- Green, C., Mynhier, L., Banfill, J., Edwards, P., Kim, J., & Desjardins, R. (2020). Preparing education for the crises of tomorrow: A framework for adaptability. *International Review of Education*. <https://doi.org/10.1007/S11159-020-09878-3>
- Guillaumes, G. (2022). *Interculturality and the university*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003345275-7>
- Jónsdóttir, F., & Einarsdóttir, J. (2022). Pedagogical challenges and practices in multicultural classrooms: A praxeological study. *Educational Action Research*. <https://doi.org/10.1080/09650792.2022.2064891>
- Leifler, E. (2023). Towards Equity and Inclusion Excellence Using Diverse Interventions. Advances in Educational Technologies and Instructional Design Book Series. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-7370-2.ch004>
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., Leal, F., & Salgado, M. (2018). Políticas de Inclusión Educativa en Chile: Tres Nudos Críticos. *Education Policy Analysis Archives*. <https://doi.org/10.14507/EPAA.26.3088>
- Martín, C. S., Villalobos, C., Muñoz, C., & Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la Educación Inclusiva. *Calidad en la Educación* (46). <https://doi.org/10.4067/S0718-45652017000100020>
- Matus León, J., Castillo Barrientos, E., Barrios Narváez, K., Cortés Castillo, G., Muñoz Ortiz, C., & Troncoso Cerdá, M. E. (2025). La gestión de las instituciones de educación superior sobre la convivencia, equidad de género, diversidad e inclusión: Un análisis interdiscursivo. Comisión Nacional de Acreditación de Chile. https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/estudios/La%20gesti%C3%B3n%20de%20las%20IES%20sobre%20la%20convivencia,_equidad%20de%20g%C3%A9nero,_diversidad%20e%20inclusi%C3%B3n%20un%20an%C3%A1lisis%20interdiscursivo.pdf

- Ministerio de Educación. (2018). Ley N° 21.091 sobre educación superior. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- _____. (2021a). Ley N° 21.369 que regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/3lgt3>
- _____. (2021b). Ley N° 21.369 que regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/3lgt3>
- Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación Superior. (2021). Decreto N° 333 que aprueba el reglamento del financiamiento institucional para la gratuidad. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1163967>
- Muñoz, A. F., & Rojas, D. D. (2020). Actuar-Enseñar entre la Diversidad: Construyendo Educación Inclusiva en Atacama. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 9(2), 71-88. <https://doi.org/10.15366/RIEJS2020.9.2.004>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], & Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC]. (2020). Hacia el acceso universal a la educación superior: Tendencias internacionales. UNESCO IESALC.
- Pareja, C., Mac-Clure, O., & Pérez Vásquez, C. (2021). Acceso a la educación universitaria y gratuidad: Movilidad educacional y movilidad territorial en una región no metropolitana de Chile. *Calidad en la Educación*, (55). <https://doi.org/10.31619/caledu.n55.1021>
- Ponce Lara, C. (2020). El movimiento feminista estudiantil chileno de 2018: Continuidades y rupturas entre feminismos y olas globales. *Izquierdas*, 49. <https://doi.org/10.4067/s0718-50492020000100280>
- Rettig, P. V., & Obreque, F. C. (2023). Prácticas pedagógicas inclusivas en un colegio intercultural rural y mapuche en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación* 23(3), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i3.54700>
- Subsecretaría de Educación Superior. (2022). Orientaciones para los procesos de implementación de políticas integrales que abordan acoso sexual, violencia y discriminación de género en educación superior. Ministerio de Educación. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2022/10/Orientaciones-SINACES-oct-22.pdf>

