



La formación inicial docente en Chile a la luz de las políticas de inclusión educativa y la justicia social: 30 años de desarrollo

Formação inicial dos professores no Chile à luz das políticas de inclusão educacional e justiça social: 30 anos de desenvolvimento
Initial Teacher Education in Chile: 30 Years of Development in Light of Educational Inclusion Policies and Social Justice

ILICH SILVA-PENÁ¹

EDDY PAZ-MALDONADO²

PÍA RAMÍREZ-VÁSQUEZ³

Resumen: Luego del fin de la dictadura cívico-militar en Chile, los gobiernos de la Concertación iniciaron una serie de cambios en el ámbito educativo, incorporando la inclusión educativa como parte de la política educativa. El presente trabajo propone una revisión narrativa de artículos que desarrollan elementos de las políticas de formación inicial docente de los últimos 30 años desde la perspectiva de la inclusión y la justicia social. El artículo analiza los principales lineamientos para la formación docente a partir de las políticas establecidas. Además, propone una serie de interrogantes centradas en cuestionar el rol actual de las facultades de educación para la formación inicial docente desde una perspectiva de justicia social.

Palabras clave: Chile, educación inclusiva, neoliberalismo, políticas educativas, formación docente.

1 Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9118-3989>. Universidad de Los Lagos (ULagos), Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa, Departamento de Educación, Osorno, Chile. Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Programa de Pós-Graduação em Educação.

2 Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2324-8813>. Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), Departamento de Pedagogía y Ciencias de la Educación, Tegucigalpa, Francisco Morazán, Honduras. Universidad de Salamanca (USAL), Programa de Doctorado en Educación, Salamanca, España.

3 Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1042-343X>. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), IISUE, Ciudad de México, México.

Resumo: *Terminada a ditadura civil-militar no Chile, os governos da Concertação iniciaram uma série de mudanças no campo educacional, incorporando a inclusão educacional como parte da política educacional. O presente trabalho propõe uma revisão narrativa de artigos que desenvolvem elementos das políticas de formação inicial de professores nos últimos 30 anos na perspectiva da inclusão e da justiça social. O artigo discute as principais orientações para a formação de professores a partir das políticas estabelecidas. Além disso, propõe uma série de questões centradas no questionamento do papel atual das faculdades de educação na formação inicial de professores, numa visão de justiça social.*

Palavras-chave: *Chile, educação inclusiva, neoliberalismo, políticas educacionais, formação de professores.*

Abstract: *At the end of the civic-military dictatorship in Chile, the concertation government initiated a series of changes in the educational sphere, incorporating educational inclusion as part of educational policy. This article proposes a narrative review of articles that develop elements of initial teacher education policies over the last 30 years from the perspective of inclusion and social justice. The article analyzes the main guidelines for teacher education based on those policies. The article proposes a series of questions centered on examining the current role of faculties of education in initial teacher training, from a social justice perspective.*

Keywords: *Chile, inclusive education, neoliberalism, educational policies, teacher education.*

Hoy voy a hacer asamblea de flores marchitas.

Alas de Colibrí

Silvio Rodríguez

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la formación inicial docente en Chile durante las últimas décadas se da en un contexto de neoliberalismo sofisticado. Las políticas en los últimos 30 años se forjan con un marco creado bajo la dictadura cívico-militar. Un Estado modelado a partir de las ideas de la escuela de Chicago que impulsó transformaciones políticas y culturales. Un laboratorio neoliberal que generó cambios profundos en la sociedad chilena y en la formación docente en particular (Silva-Peña; Peña-Sandoval, 2019). El trabajo que desarrollan los gobiernos de la Concertación es intentar revertir las políticas de los años 80 bajo un entorno de continuidad neoliberal. De este modo, se generan propuestas (con un éxito relativo) que tienden a responder a la alta inequidad y segregación educativa en un sistema que va en una dirección diferente (Falabella, 2020; Sisto; Campos-Martínez, 2021). En esa concepción neoliberal del Estado Chileno, con profundas segregaciones, se han desarrollado diversas políticas de inclusión que interactúan con políticas de formación docente.

Este artículo tiene como propósito examinar las políticas de formación docente generadas en Chile durante los últimos 30 años. Se realiza un análisis desde la perspectiva de las políticas de inclusión, poniendo la mirada en una formación docente para la justicia social (Lara-Subiabre *et al.*, 2024; Fernández *et al.*, 2024; Paz-Maldonado *et al.*, 2023; Silva-Peña *et al.*, 2017; Silva-Peña; Paz-Maldonado, 2022). El

trabajo se hace a través de una revisión narrativa de artículos publicados en los últimos años. La propuesta es entregar una visión en torno al desarrollo de las políticas de inclusión en Chile, también se ofrece un panorama de la evolución de las políticas de formación docente. En un apartado final, se aborda el desarrollo de la formación inicial docente a partir del establecimiento de dichas políticas. De este modo, se finaliza el trabajo con una discusión acerca de los dilemas que estarían hoy presentes en el desarrollo de la formación inicial docente en Chile a partir de una mirada de inclusión y justicia social.

POLÍTICAS EDUCATIVAS EN TORNO A LA INCLUSIÓN Y LA JUSTICIA SOCIAL

En la década de los 90, una de las intenciones fundamentales fue la de construcción de una política de transformación productiva con equidad, en la que se proponía un eje social que podría convivir con la idea de crecimiento económico. Aunque la productividad creció, la promesa de equidad no se cumplió (Silva-Peña *et al.*, 2003). Con el transcurso de los años, Chile ha presentado un desarrollo económico notable en la región y al mismo tiempo problemas de desigualdad, generando la necesidad de construir propuestas compensatorias en el área educativa (Inzunza *et al.*, 2011; Pinkney Pastrana *et al.*, 2015). Algunos ejemplos de programas, como las 900 Escuelas o Liceo Para Todos, fueron planteamientos para la atención de establecimientos en contextos de pobreza. En el caso de la Educación Básica Rural, se promovieron los microcentros rurales como espacios de coordinación técnico-pedagógica (Arancibia-Herrera *et al.* 2024).

Terminando el siglo anterior, se elaboraron las bases curriculares de enseñanza básica, media y, posteriormente, en educación parvularia. Más allá de las reformas que han tenido dichas bases, hasta ahora, dirigen de cierto modo los procesos de formación del profesorado, tensionando la formación inicial docente (Bahamondes-Quezada *et al.*, 2021; Mujica-Johnson *et al.*, 2023; Oliva & Gascón, 2016; Pizarro; Espinoza, 2016). Entonces, por un lado, estaban estas reformas escolares generales y, a su vez, las políticas particulares de apoyo a ciertos establecimientos. Más allá de todas estas propuestas reparatorias, un informe de la OCDE señalaba el año 2004 que había un problema estructural en la educación chilena, perpetuando la desigualdad (OCDE, 2004). A mediados de los 2000, se instala un discurso que hace referencia a la estructura del sistema educativo: El fin al lucro.

El año 2006 ocurre la mayor movilización de estudiantes secundarios realizada en la historia de Chile. “La revolución pingüina” se transformó en un punto de inflexión en el desarrollo educativo chileno, en que la demanda de transformación del sistema de financiamiento en los establecimientos educacionales es central

(Olivares; Carrasco-Hidalgo, 2020; Paredes; Valenzuela, 2020). A partir de eso, se constituye un cambio a la ley orgánica de enseñanza (LOCE), ocasionando en el 2009 la creación de la Ley General de Educación (LGE). Un impacto de esto será llamada Ley de Inclusión, que opera hoy día como una forma de cambiar la lógica de selección socioeconómica realizada por parte de las escuelas, una deformación del sistema que agudiza la segregación. Además, se implementaron otras políticas como lo es la subvención escolar preferencial, que entrega recursos especiales a escuelas que están en contextos de pobreza, entendiendo que existe una mayor dificultad para el trabajo en dichas escuelas. De este modo, se profundizan medidas correctivas al modelo neoliberal, entregando posibilidades para que las escuelas logren ese proceso de inclusión en el ámbito socioeconómico.

Otra línea de desarrollo en las políticas consideradas como inclusivas son aquellas establecidas a partir de acuerdos internacionales y focalizadas en torno a la inclusión de niños y niñas con “necesidades educativas especiales”. Las políticas de integración escolar han evolucionado de un proceso en el que se establece la integración de estudiantes con discapacidad (en los años 90) a implementar una serie de propuestas que van hacia la comprensión de un concepto más amplio de inclusión asumido por la declaración de Salamanca y que, posteriormente, impulsan los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU, en especial el ODS4: Lograr una educación de calidad (Duk *et al.*, 2019; Inostroza; Pávez, 2024; Migeon *et al.*, 2021). Existen acuerdos, más allá de críticas específicas, a los avances a partir de la incorporación de esta política de financiamiento para programas que permiten fomentar acciones en torno a escuelas inclusivas (Arriagada-Hernández *et al.*, 2021; Figueroa-Céspedes *et al.*, 2020; Núñez-Muñoz *et al.*, 2020; Rivera; Aparicio, 2020). Aun así, los apoyos son fragmentados en la búsqueda de mayor justicia social.

Por otro camino, se ha avanza en la construcción de programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Desde el Estado se impulsa la EIB al posicionarla en la LGE el año 2009 y luego con el Decreto N.º 280 del 2010, que propone EIB a escuelas con más de un 20% de población indígena. De esta forma, se establecen a nivel ministerial algunas bases para desarrollar la EIB, en respuesta a una demanda impulsada, de forma principal, desde los pueblos indígenas (Silva-Peña; Becerra-Lubies, 2015). Sin embargo, diversos estudios dan cuenta de que no se desarrolla de acuerdo con los postulados propuestos, ya que no existe una verdadera política para el bilingüismo, así como tampoco la interculturalidad para todas y todos (Loncon *et al.*, 2016; Poblete, 2019). También surgen críticas en torno a su visión colonial, monocultural y con un foco en el ámbito rural entre otros problemas (Arias-Ortega; Quintriqueo, 2021; Quintriqueo *et al.*, 2023; Silva-Peña *et al.*, 2022). Algo que es poco considerado es la potencialidad de la EIB para abordar problemáticas vinculadas a inequidades históricas y aquellas relativas a los derechos humanos, la construcción

de ciudadanías interculturales y la resolución de conflictos. Es, además, un espacio propicio para cuestionar los modos occidentalizantes de entender el mundo presente en la educación chilena monocultural (Loncon *et al.*, 2023; Quintriqueo *et al.*, 2023).

En resumen, podemos plantear que el desarrollo de propuestas educativas en torno a la inclusión durante los últimos años han estado, por una parte, centradas en dar respuesta a las desigualdades socioeconómicas y por otra, a la inclusión de personas con discapacidad. En un menor impulso las políticas destinadas a una relación de nuevo tipo con las naciones indígenas. Podemos describir también la existencia de propuestas de inclusión destinadas a considerar identidades de género y orientaciones sexoafectivas diversas (Mineduc, 2023), o las propuestas ministeriales para resolver el desafío que implica atender a poblaciones migrantes (Mineduc, 2024). Además, en todo este entramado, se desdibujan opciones para resolver un problema histórico como es el de una educación que hoy en día tiene un foco sexista (Silva-Peña; Ramírez-Vásquez, 2022).

Las propuestas señaladas con anterioridad han estado enfocadas en torno a resolver los problemas de segregación de colectivos con raíces históricas y necesidades distintas. Desde nuestro análisis, vemos que las políticas planteadas se desarrollan en caminos con poca conexión entre sí. Es comprensible que se requieran soluciones diferentes para desafíos distintos. Sin embargo, se hacen necesarias propuestas teóricas y prácticas que permitan mirar globalmente los desarrollos de políticas educativas. Así también, en el ámbito de la formación inicial docente, se propone un análisis acerca de las relaciones que hay con estas políticas y programas específicos. En la sección siguiente revisamos las políticas de formación inicial docente a la luz de esta propuesta de inclusión que se ha venido desarrollando en los últimos tiempos.

POLÍTICAS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN TORNO A LA INCLUSIÓN

Las políticas en el Chile de los años 90 revitalizan la formación inicial docente a través de diversas acciones y programas. Se trataba, de algún modo, de revertir el proceso traumático vivido desde el cierre de las escuelas normales hasta la reincorporación de la pedagogía como una carrera universitaria (Hinostroza-Paredes, 2023; Olivos-González *et al.*, 2020; Pérez-Navarro; Rodríguez, 2021; Zurita; Pérez-Navarro, 2024). Una de las decisiones más importantes ocurrió el último día del régimen del dictador Pinochet con la reincorporación de la pedagogía como carrera universitaria en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), estableciendo la obligatoriedad de otorgar la licenciatura para entregar el título de profesor. Esto implicó posteriormente la transformación de los currículums de las carreras de educación. En los años 90 también se comienzan los programas de pedagogía intercultural bilingüe en un par

de universidades (una en el norte y otra en el sur de Chile), aunque con un foco de acción restringido, estas propuestas estarían enlazadas con las ideas de promoción de una educación intercultural bilingüe realizadas desde las políticas públicas (Martínez, 2023; Mondaca *et al.*, 2023).

Un programa que impactó fuerte a la formación inicial docente en los 90 fue el programa FFID (Haller *et al.*, 2021). Además del mejoramiento en infraestructura, las consecuencias que tuvo el programa FFID en las universidades participantes fueron los procesos de actualización curricular en las carreras de pedagogía, articulación entre la formación práctica y la formación pedagógica y, por último, el aumento en el grado académico del cuerpo docente de dichas carreras. A partir de los años 2000, se implementaron programas que irían un poco más allá. Solucionado el problema de la infraestructura, se comienza a pensar en aspectos que dicen relación con la “calidad de la formación”, aunque con una visión restringida a quienes lideraban los equipos (Schilling; Sánchez, 2020). Asimismo, a principios de siglo, como una forma de responder a la demanda a la formación de docentes por la implementación de la Jornada Escolar Completa (JEC), se incrementa la oferta de carreras de pedagogía. La explosión en la matrícula de las pedagogías aparece en medio de un marco desregulado de los procesos de formación inicial docente y, también, como parte de la política de autofinanciamiento de las universidades estatales (Fleet *et al.*, 2024; Silva-Peña; Peña-Sandoval, 2019).

A mediados de los 2000, se establecen ciertos acuerdos políticos en torno a realizar mejoras a la formación inicial docente (Comisión, 2005). Se configura un nuevo escenario en el que comienzan a aflorar algunas formas de regulación. La construcción de estándares para las carreras de educación será una de las medidas de la época, junto con la instalación de un examen para quienes egresan de pedagogía y la creación de incentivos para el estudio de las carreras pedagógicas. Algo determinante es que, a partir de fines del 2000, se inicia con una política que relacionaba la entrega de fondos de gobierno ligados a los procesos de acreditación. De esta forma se presiona para la formación inicial docente en un camino de control y regulación que iría en ascenso.

La instauración de diferentes programas, políticas y, en especial, la discusión de la carrera docente que da a luz a la política del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD) (Chile, 2016). A través de una ley se establece una serie de medidas que irán en la perspectiva de articular la formación docente, tanto inicial como continua, con la carrera docente. Esta idea, sin embargo, ha contado desde el comienzo con ciertas resistencias explícitas por parte de algunos actores como el Colegio de Profesoras y Profesores. La crítica está en torno a la perpetuación de una visión

tecnocrática mediante el perfeccionamiento de mecanismos de control al proceso de formación y la actuación de los/as profesionales de la educación (Figueroa-Farfán; Cavieres-Fernández, 2020).

En el ámbito de la formación inicial docente, un eje fundamental de la nueva política del SDPD es la obligatoriedad de la acreditación de carreras pedagógicas. Dentro de ese pilar, este nuevo sistema dispuso de dos evaluaciones diagnósticas: La primera, al finalizar el primer año, test que es administrado por cada institución formadora. En segundo término, una prueba administrada de forma centralizada por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica del Ministerio de Educación (CPEIP). Esta política, además de aumentar los requisitos de ingreso en el tiempo, requiere que los programas de pedagogía actualicen sus diseños curriculares aplicando los estándares disciplinarios y pedagógicos, así como la definición de criterios nacionales de admisión para sus estudiantes. La acreditación exige que los programas de pedagogía cumplan con nuevos estándares, administren pruebas de diagnóstico, implementen planes de recuperación basados en los resultados y utilicen nuevos criterios de admisión. Todo esto en directa relación con un sistema basado en consecuencias. Los programas, al no cumplir con ciertos requerimientos, corren el riesgo de perder su acreditación y, por extensión, la capacidad de aceptar nuevos estudiantes. Por ser un sistema basado en el financiamiento a la demanda, una baja de matrículas significa la desaparición de programas. Todo este panorama convierte en un desafío complejo el asegurar la dotación de docentes necesaria para los próximos años (PNUD, 2023).

Es así como el SDPD mejora el control del funcionamiento de los programas pedagógicos, aumentando sus repercusiones directas. Los hallazgos recientes señalan la necesidad de continuar con la investigación sobre la evaluación diagnóstica y el SDPD, en especial en relación con los efectos de una política de formación basada en la rendición de cuentas con consecuencias (Campos-Martínez *et al.*, 2022; Carrasco-Aguilar; Ortiz-Mallegas, 2020; Carrasco-Aguilar *et al.*, 2023; Gaona *et al.*, 2024; Oyarzún-Maldonado; Soto-Gonzalez, 2021; Ruffinelli *et al.*, 2023). Es interesante mirar que, mientras se avanza en una agenda de políticas de inclusión o también llamadas como “atención a la diversidad”, al mismo tiempo se diseñan propuestas de formación inicial docente destinadas a perpetuar las lógicas de estandarización que atentan contra el desarrollo de la misma “educación inclusiva”. Es central atender al análisis de esta contradicción, puesto que nos permite detenernos a repensar los procesos de formación del profesorado para impulsar una educación para la justicia social.

Entonces, podemos señalar que, durante los últimos años, se ha realizado una serie de investigaciones que recomiendan seriamente la necesidad de fortalecer la formación docente, tanto inicial como continua, en las temáticas de inclusión y educación inclusiva (Espinoza *et al.*, 2020; Herrera-Seda *et al.*, 2021; Lagos *et al.*, 2022; Millán *et al.*, 2023). Además, investigaciones más específicas en su abordaje señalan que la formación inicial docente necesita abrirse a temas como migración (Ortiz-López *et al.*, 2023; Pavez-Soto *et al.*, 2023), interculturalidad (Loncon *et al.*, 2023) o género y diversidad sexual (Toro Arévalo *et al.*, 2024; Vidal *et al.*). Así, el conjunto de trabajos consolida la necesidad de ampliar las nociones sobre diversidad, yendo más allá de la atención a situaciones de discapacidad. También, se plantea la importancia de preparar a las y los futuros docentes para comprender que vivimos en un mundo diverso y que somos parte de esa diversidad. De esta forma, vemos la existencia de una interacción entre las políticas educativas y las propuestas de formación inicial docente. Aunque pareciera ser, por la lectura de las investigaciones, que es la política dedicada a la escuela la que antecede a los cambios en la formación inicial docente. Aun así, se generan múltiples preguntas acerca de ¿cómo se podrá instaurar una formación inicial docente que posibilite avanzar hacia la construcción de una educación y que piense más allá de la inclusión, fundamentada en la justicia social en un Chile con amplias desigualdades y bajo un contexto neoliberal?

DILEMAS SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

En este artículo, desarrollamos un análisis de las políticas educativas en Chile durante los últimos 30 años, poniendo atención especial a las temáticas de educación inclusiva (como lo propone la ONU) y su relación con los cambios en la formación inicial docente. Si bien el trabajo es acotado a un solo país, es posible transferir aprendizajes para otros contextos, en especial en la relación sur-sur. Esta revisión nos permitió ver los dilemas en los que se encuentra hoy la formación inicial docente a partir del impulso que se ha dado a la educación inclusiva.

En primer lugar, es necesario reconocer que, en las últimas décadas, postdictadura, se avanza en la comprensión de diversas formas de inclusión. Diferentes políticas educativas han logrado situar el problema de un sistema educativo incómodo con la diversidad. Aunque, cada vez hay más investigaciones que muestran el problema de implementar políticas que avancen en el logro de una educación inclusiva en un contexto neoliberal como es el caso de Chile (Inostroza; Pávez, 2024; Manghi *et al.*, 2020; Sisto, 2019). En el caso de la formación inicial docente, se ve enfrentada a este dilema de una formación que estaría preparando para la adaptación más que para la transformación educativa. Tales problemas trasuntan en una dificultad de

comprensión de las concepciones de diversidad, inclusión, justicia social desde los procesos de formación, tanto a nivel de programas de formación como a nivel de políticas públicas (Fernández *et al.*, 2024; Galaz *et al.*, 2023; Millán *et al.*, 2023). De ahí hemos planteado la necesidad de repolitizar la formación inicial docente, en el entendido que se considere ese proceso de transformación docente, en especial a nivel micropolítico en las aulas escolares (Silva-Peña *et al.*, 2019, 2021; Silva-Peña; Ramírez-Vásquez, 2022). Esta propuesta, sin embargo, necesita analizar una serie de elementos de lo que significa la formación docente bajo la idea de inclusión y justicia social.

Existe una discusión necesaria sobre los conceptos de inclusión, educación inclusiva y justicia social. Así como lo hemos desarrollado en otros textos, hasta ahora el concepto de inclusión sigue teniendo el foco en torno a las personas con discapacidad (Paz-Maldonado *et al.*, 2022, 2023). Además, hemos planteado la necesidad de considerar la formación inicial docente para la justicia social como un concepto articulador de una mirada transformadora en dicha etapa de desarrollo profesional (Álvarez *et al.*, 2024; Fernández *et al.*, 2022; Silva-Peña *et al.*, 2021; Silva-Peña; Paz-Maldonado, 2022). Esta mirada consistente en que la formación inicial docente para la justicia social está en la línea de formar para una transformación. Más allá de la necesaria comprensión de las políticas públicas y su implementación, la propuesta es esa ineludible tarea transformadora que tienen las y los docentes en el día a día. Para ello, es imprescindible que las facultades de educación se propongan dar la discusión acerca de los aspectos curriculares, tanto de carácter explícito como implícito. Se necesita que el proceso formativo de docentes problematice las violencias e injusticias que experimentan quienes habitan las escuelas.

En cuanto a la mirada de la inclusión educativa, se hace necesario revisar de manera crítica el modelo clínico rehabilitador que construye una patologización individual (Damm, 2009; Manghi *et al.*, 2020). Este modelo, no solo se utiliza en el caso de las personas en situación de discapacidad, se traslada también una mirada a otros ámbitos. Un ejemplo de aquello es la educación intercultural en la que la exigencia de modelos de estandarización niega las particularidades culturales, resituándose desde la perspectiva patologizante (Gallardo, 2018). Esta mirada desde el déficit debe ser revisada en los procesos de formación inicial docente, en especial deberíamos llevar a cabo un trabajo de revisión personal (Paz-Maldonado *et al.*, 2023).

Otro de los puntos importantes que permite la concepción de justicia social es la mirada interseccional. Diversos trabajos han propuesto la necesidad de una mirada a las políticas educativas desde un punto de vista de la interseccionalidad (Montenegro-González; Corvalán-Navia, 2020; Muñoz-García; Lira, 2020; Pedraja-Rejas *et al.*, 2023; Troncoso *et al.*, 2023). Repensar la formación inicial docente desde la mirada interseccional significa, de alguna manera, comprender aquella interacción generada entre las diferentes categorías que son parte de las injusticias sociales. Es decir, que la

conformación de políticas educativas y los criterios de elaboración de propuestas de formación docente tendrán que contemplar las diversas categorías, como son: género, orientación sexual, edad, condición de migración, clase social, pertenencia a una nación indígena, capacidades, entre otras. La mirada interseccional posibilita avanzar en ese cruce de relaciones de poder y sus asimetrías, las que se constituyen a lo largo de la experiencia humana. De ahí, la importancia de discutir cómo se constituye dicha cuestión en el contexto de la formación inicial docente. Así, esta mirada de justicia social que va más allá de la inclusión necesita incorporar una visión interseccional para el abordaje en toda su complejidad.

Como hemos visto en el presente trabajo, la discusión de la inclusión educativa y su relación con la formación inicial docente está enmarcada por una serie de transformaciones parciales que se han ido desarrollando en el contexto de una democracia con dificultades. Es determinante resaltar que hay avances en la comprensión de la inclusión como elemento esencial a la hora del desarrollo de políticas educativas. Sin embargo, este desarrollo es encorsetado desde el excesivo control que se ejerce en la formación inicial de las y los docentes y, al mismo tiempo, se desconecta desde la mirada sobre la sociedad que queremos construir. La discusión acerca del Chile que se requiere y, a partir de eso, la educación que se necesita para ese proyecto país, es una discusión que urge efectuarse. Mientras esa discusión se genera, es posible avanzar en los procesos de formación docente. Para un cambio más profundo se requieren políticas de formación inicial docente que tengan una dimensión política comprometida con el futuro del país. Aunque esa dimensión, por lo revisado en este texto, es difícil de desarrollar en el contexto de un país mercantilizado al extremo, donde la competencia y el individualismo no permiten ver la necesaria responsabilidad que debe asumir la sociedad para cuidar de todas las personas que la componen.

Aún en medio de la dificultad, la invitación es a pensar en el rol que cumplen las facultades de educación al momento de llevar a cabo propuestas de formación docente. ¿La formación inicial docente está pensada para la transformación o para conservar las asimetrías de poder existentes?, ¿Hay disposición a una mirada que comprenda la formación docente para la justicia social?, ¿Cuáles son las acciones institucionales para marcar precedentes en torno a la discusión de las relaciones de poder desde una mirada interseccional en las facultades de educación? Ahora, también eso nos compete como investigadores/as y docentes de programas de formación. ¿Qué estamos haciendo para la investigación y formación en la línea de la transformación cultural?, ¿Cuáles son las propuestas y las actividades que realizamos o materiales que impulsamos en el día a día? En fin, una serie de preguntas surgen a la hora de plantearnos en una perspectiva de cambio a la formación inicial docente. Aunque no están todas las respuestas, la importancia de generar dichas preguntas está al menos en

la línea de proponer y abrir caminos de análisis en una sociedad tan segregada como es la chilena. Además, estos cuestionamientos permiten continuar con las reflexiones y análisis desde otros países de la región latinoamericana.

AGRADECIMIENTOS

*Becas Posdoctorales UNAM

*Grupo de Investigación PROFOP UBB GI2313147

*Proyecto CNPq. Política Educacional Sul-americana - Argentina, Brasil Chile e Uruguai: Formação Inicial, Professores inciantes e trabalho didático

REFERENCIAS

ARANCIBIA-HERRERA, M.; GALAZ, A.; MAILLARD, B.; LARROSA, P.; MUÑOZ, G. Políticas Públicas Educativas en Chile desde la Mirada de Profesores. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, e131941, 2024. SciELO Brasil. Disponible em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236131941vs02>. Acesso em: 23 jul. 2024.

ARIAS-ORTEGA, K.; QUINTRIQUEO, S. Tensiones epistemológicas en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 111, p. 503–524, 2021. SciELO Brasil. Disponible em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362020002802249>. Acesso em: 29 abr. 2024.

ARRIAGADA-HERNÁNDEZ, C.; JARA-TOMCKOWIACK, L.; CALZADILLA-PÉREZ, O. La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar. **Estudios Pedagógicos (Valdivia)**, v. 47, n. 1, p. 175–195, 2021. Universidad Austral de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades. Disponible em: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100175>. Acesso em: 26 abr. 2024.

BAHAMONDES-QUEZADA, G.; MERINO-RISOPATRÓN, C.; ESPINOZA-GUZMÁN, A. Didáctica de la lengua y la literatura en la formación de profesores en Chile. **Tejuelo**, v. 33, p. 217–248, 2021. Disponible em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7725141>. Acesso em: 29 abr. 2024.

CAMPOS-MARTÍNEZ, J.; FLÓREZ-PETOUR, T.; JELDRES; et al. La investigación en educación en las Universidades del Estado de Chile: nudos críticos y propuestas para trascender las lógicas de la performatividad y el mercado. **Estudios Pedagógicos (Valdivia)**, v. 48, n. 4, p. 357–376, 2022. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052022000400357&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acesso em: 29 abr. 2024.

CARRASCO-AGUILAR, C.; ORTIZ-MALLEGAS, S. Trayectoria y carrera docente como política neoliberal: el caso del accountability chileno. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, p. 1–17, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/15322>. Acesso em: 29 abr. 2024.

CARRASCO-AGUILAR, C.; ORTIZ-MALLEGAS, S.; VERDEJO, T.; et al. Formación inicial docente y políticas de estandarización: análisis de cuatro propuestas formativas en Chile. **Perspectiva Educacional**, v. 64, n. 4, p. 2–27, 2023. SciELO Chile. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-97292023000400002&script=sci_arttext. Acesso em: 29 abr. 2024.

CHILE. Ministerio de Educación. **Política Nacional de Desarrollo Profesional Docente**. Santiago: Ministerio de Educación, 2016. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087342>. Acesso em: 23 jul. 2024.

COMISIÓN. **Informe comisión sobre formación inicial docente**. CPEIP, 2005.

DAMM, X. Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 3, n. 1, p. 25–35, 2009. Disponível em: https://revistas.uccentral.cl/revistainclusiva/article/view/3_1_003/637. Acesso em: 29 abr. 2024.

DUK, C.; CISTERNAS, T.; RAMOS, L. Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 años de la seclaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 13, n. 2, p. 91–109, 2019. Universidad Central de Chile. Facultad de Ciencias de la Educación - Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE). Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-73782019000200091&script=sci_arttext. Acesso em: 15 abr. 2024.

ESPINOZA, L.; HERNÁNDEZ, K.; LEDEZMA, D. Prácticas inclusivas del profesorado en aulas de escuelas chilenas: Un estudio comparativo. **Estudios Pedagógicos (Valdivia)**, v. 46, n. 1, p. 183–201, 2020. Universidad Austral de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades. Disponible em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052020000100183&script=sci_arttext. Acceso em: 30 abr. 2024.

FALABELLA, A. The ethics of competition: accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life. **Journal of Education Policy**, v. 35, n. 1, p. 23–45, 2020. Routledge. Disponible em: <<https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1635272>>. Acceso em: 29 abr. 2024.

FERNÁNDEZ, B.; SILVA-PEÑA, I.; PEÑA-SANDOVAL, C. Formación docente para la justicia social: desafíos en tiempos de rendición de cuentas. In: Alejandra Falabella, Beatriz Fernández, Ma. Teresa Flórez Petour Editoras (org.); **La gobernanza de la métrica en educación. Una examinación crítica y propositiva para la evaluación nacional docente y de aula**. Santiago: Editorial, 204.

FERNÁNDEZ, M. B.; SILVA-PEÑA, I.; FERNÁNDEZ, L.; CUENCA, C. When the Invisible Makes Inequity Visible: Chilean Teacher Education in COVID-19 Times. **Education Sciences**, v. 12, n. 5, p. 360, 2022. Multidisciplinary Digital Publishing Institute. Disponible em: <https://www.mdpi.com/2227-7102/12/5/360>. Acceso em: 21 mar. 2024.

FIGUEROA-CÉSPEDES, I.; SEPÚLVEDA GUAJARDO, G.; SOTO CÁRCAMO, J.; YÁÑEZ-URBINA, C. Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: incidentes críticos de la práctica colaborativa en programas de integración educativa. **Pensamiento Educativo**, v. 57, n. 1, p. 1–15, 2020. SciELO Chile. Disponible em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-04092020000100101&script=sci_arttext&tlng=pt. Acceso em: 29 abr. 2024.

FIGUEROA-FARFÁN, V.; CAVIERES-FERNÁNDEZ, E. Entre el abandono y la resistencia: Tensiones entre las concepciones profesionalizantes de la carrera y las experiencias docentes en Chile. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 3, p.166-188, 2020.

FLEET, N.; FLORES, A.; MONTIEL, B.; PALMA, Á. Regional inequalities among state universities in Chile: Perspectives on centralization and neoliberal development. **Education Policy Analysis Archives**, v. 32, n. 6, p. 1-25, 2024. epaa.asu.edu. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/8193>. Acesso em: 29 abr. 2024.

GALAZ, A.; GERARDO, T. M.; VEGA, J.; et al. El currículo chileno: Configuración histórica de muros de exclusión. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)**, v. 12, n. 2, p. 63–78, 2023. revistas.uam.es. Disponível em: https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2023_12_2_004 . Acesso em: 29 abr. 2024.

GALLARDO, A. El referente identitario del curriculum de la educación básica mexicana: causas y consecuencias de la injusticia curricular. **Educação Unisinos**, v. 22, p. 74–82, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4496/449657590008/449657590008.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2024.

GAONA, J.; MIRANDA, D.; VERGARA, A.; RAMÍREZ, P.; MENARES, R. Evaluación de estándares didácticos disciplinares de futuros profesores de Matemáticas en Chile. ¿Construyendo un profesorado endeudado? **Education Policy Analysis Archives**, v. 32, n. 18, p. 1-26, 2024. epaa.asu.edu. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/7997>. Acesso em: 29 abr. 2024.

HALLER, V.; GARCÍA, S.; JUVENAL, M. A.; RODRÍGUEZ, C. La formación docente y sus reformas en dos países del Cono Sur: los casos de Chile y Uruguay. **Foro de Educación**, v. 19, n. 2, p. 93–113, 2021. forodeeducacion.com. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8251182>. Acesso em: 29 abr. 2024.

HERRERA-SEDA, C.; VANEGAS-ORTEGA, C.; VICENCIO-CALLEJAS, E.; MALDONADO-AMARO, K. La Reflexión Colectiva entre Profesoras en Formación Inicial y Continua como Espacio de Construcción de una Pedagogía Inclusiva. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 15, n. 2, p. 111–133, 2021. Universidad Central de Chile. Facultad de Ciencias de la Educación - Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE). Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-73782021000200111&script=sci_arttext&tlng=pt Acesso em: 30 abr. 2024.

HINOSTROZA-PAREDES, Y. Reflexivity and agency in university-based teacher educators: a critical realist analysis. **Teaching in Higher Education**, v. 28, n. 8, p. 1918–1936, 2023. Routledge. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1943651>. Acesso em: 29 abr. 2024.

INOSTROZA, F.; PÁVEZ, P. Directores de escuela como traductores de las políticas de inclusión: Compromiso condicionado, premiar la inclusión y privatizar la traducción. **Education Policy Analysis Archives**, v. 32, n. 2, p. 1-32, 2024. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/7971>. Acesso em: 2 abr. 2024.

INZUNZA, J.H.; ASSAÉL, J.; SCHERPING, G. Formación docente inicial y en servicio en Chile: tensiones de un modelo neoliberal. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 16, n. 48, p. 267–292, 2011. Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000100012. Acesso em: 29 abr. 2024.

LAGOS, N.; GARAY, V.; MORALES, P.; et al. Investigación en diversidad e inclusión en la formación inicial docente: análisis bibliométrico y temático (2011-2020). **Perspectiva Educacional**, v. 61, n. 2, p. 90–116, 2022. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-97292022000200090&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em: 21 abr. 2024.

LARA-SUBIABRE, B.; ÁLVAREZ-DÍAZ, A.; RIQUELME-SANDERSON, M.; SILVA-PENÁ, I. **Educación para la justicia social en tiempos de cambio**. Santiago: Ediciones IESED-Chile, 2024.

LONCON, E.; CASTILLO, S.; SOTO, J. **Barreras a la interculturalidad en el sistema educativo chileno**. Informe final. Santiago-Chile: UNICEF-MINEDUC, 2016.

LONCON, E.; GAÍNZA, Á.; HIRMAS, N.; MELLADO, D. **Colonialismo cultural y ontología indígena en comunidades pewenche de Alto Biobío**. Santiago: LOM Ediciones, 2023.

MANGHI, D.; CONEJEROS, L.; BUSTOS, A.; et al. Comprender la educación inclusiva chilena: Panorama de políticas e investigación educativa. **Cadernos De Pesquisas**, v. 50, n. 175, p. 114–134, 2020. Fundação Carlos Chagas. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/YsJW7Td5j8KkPxwrqHYTmrq/?format=html&lang=es>. Acesso em: 2 abr. 2024.

MARTÍNEZ, X. Reflections on Intercultural Education in Chile and the Worldview of Indigenous Peoples. In: E. Treviño; L. Morawietz; C. Villalobos; E. Villalobos (Orgs.); **Intercultural Education in Chile: Experiences, Peoples, and Territories**. p.87–108, 2023. Cham: Springer International Publishing. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-031-10680-4_6. Acesso em: 29 abr. 2024.

MIGEON, F.; SASS, J.; KHAVARANI, E.; et al. **Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos. 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO**. Paris: UNESCO, 2021.

MILLÁN, C.; GONZÁLEZ-GARCÍA, G.; LÓPEZ-BARRAZA, A.; VIZCARRA, R.; REYES-OCHOA, L. Análisis de la diversidad en programas de formación inicial docente de pedagogía básica. **Psicoperspectivas**, v. 22, n. 1, p. 1–14, 2023. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242023000100077&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em: 21 abr. 2024.

MINEDUC. **Orientaciones para el resguardo del bienestar de estudiantes con identidades de género y orientaciones sexoafectivas diversas en el sistema educativo chileno**. MINEDUC, 2023.

MINEDUC. **Actualización Política de Niños, Niñas y Estudiantes Extranjeros: Garantía del derecho a educación de personas en situación de movilidad**. MINEDUC, 2024.

MONDACA, C.; GAJARDO, Y.; MUÑOZ, W. Intercultural Bilingual Education Among the Aymara People of Northern Chile: Approaches and Historical Dynamics in Its Implementation (1994–2014). In: E. Treviño; L. Morawietz; C. Villalobos; E. Villalobos (Orgs.); **Intercultural Education in Chile: Experiences, Peoples, and Territories**. p.111–125, 2023. Cham: Springer International Publishing. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-031-10680-4_7. Acesso em: 29 abr. 2024.

MONTENEGRO-GONZÁLEZ, C.; CORVALÁN-NAVIA, A. P. Desplazamientos desde las pedagogías feministas: reflexiones posibles para un ejercicio docente situado. **FEMERIS Revista Multidisciplinar de Estudios de Género**, v. 5, n. 3, p. 8-29, 2020. Universidad Carlos III de Madrid. Disponível em: <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/FEMERIS/article/view/5760>. Acesso em: 29 abr. 2024.

MUJICA-JOHNSON, F.; SANTANDER-REVECO, I.; GAJARDO-CÁCERES, P.; et al. Tensiones epistemológicas en Educación Física: El caso de la exclusión conceptual en los estándares disciplinares para la formación docente en Chile. **Retos**, n. 49, p. 225–230, 2023. Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF). Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8915107>. Acesso em: 29 abr. 2024.

MUÑOZ-GARCÍA, A. L.; LIRA, A. Política educacional desde el feminismo: Conversaciones iniciales. **Policy Brief. Núcleo Milenio Experiencia de los Estudiantes de la Educación Superior, Chile**, 2020. nmedsup.cl. Disponível em: <http://nmedsup.cl/wp-content/uploads/2020/08/policy-brief-n5.pdf>. Acesso em: 29/4/2024.

NÚÑEZ-MUÑOZ, C.; PEÑA-OCHOA, M.; GONZÁLEZ-NICULCAR, B.; ASCORRA-COSTA, P. Una mirada desde la inclusión al Programa de Integración Escolar (PIE) en escuelas rurales chilenas: un análisis de casos. **Revista Colombiana de Educación**, n, 79, p. 371-392, 2020. dialnet.unirioja.es. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7396725>. Acesso em: 29 abr. 2024.

OCDE. **Revisión de Políticas Nacionales de Educación**, 2004. Paris: OCDE París.

OLIVA, M. A.; GASCÓN, F. Estandarización y racionalidad política neoliberal: bases curriculares de Chile. **Cadernos Cedes**, v. 36, n. 100, p. 301–318, 2016. SciELO Brasil. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/v3zmFNsBJbBXjtXthjwG6t/?format=pdf>. Acesso em: 29 abr. 2024.

OLIVARES L, A.; CARRASCO-HIDALGO, C. Social Movements and Public Policy in Chile: An Analysis of the Student Movement of 2011 and the No+ AFP Movement of 2016. **Studia Politica: Romanian Political Science Review**, v. 20, n. 2, p. 203-222, 2020. ceeol.com. Disponível em: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=899655>. Acesso em: 29 abr. 2024.

OLIVOS-GONZÁLEZ, F.; LÓPEZ-TORRES, L.; SILVA-PEÑA, I. Revisitando las escuelas normales en Chile. Hacia una recuperación de la historia de la formación del profesorado. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 23, p. 139–152, 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/306>. Acesso em: 25 abr. 2020.

ORTIZ-LÓPEZ, J.; PAVEZ-SOTO, I.; RÍOS-CHANDIA, M.; et al. Migrant Children in the Voice of Preschool Educators: Challenges and Strategies to Address Cultural Diversity during COVID-19. **International Journal of Roma Studies**, v. 5, n. 2, p. 111–129, 2023. Disponível em: <https://journals.hipatiapress.com/index.php/ijrs/article/view/12186>. Acesso em: 30 abr. 2024.

OYARZÚN-MALDONADO, C.; SOTO-GONZALEZ, R. La improcedencia de estandarizar el trabajo docente: Un análisis desde Chile. **Alteridad**, v. 16, n. 1, p. 105–116, 2021. scielo.senescyt.gob.ec. Disponível em: http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S1390-86422021000100105&script=sci_arttext. Acesso em: 29 abr. 2024.

PAREDES, J. P.; VALENZUELA, K. ¿No es la Forma? La contribución político-cultural de las luchas estudiantiles a la emergencia del largo octubre chileno. **Última Década**, v. 28, n. 54, p. 69–94, 2020. SciELO Chile. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362020000200069&script=sci_arttext. Acesso em: 29 abr. 2024.

PAVEZ-SOTO, I.; POBLETE-MELIS, R.; POBLETE-GODOY, D.; ALFARO-CONTRERAS, C.; DOMAICA, A. Formación Inicial Docente (FID) y educación intercultural: cómo prevenir la violencia hacia la niñez migrante. **Apuntes: Revista de Ciencias Sociales**, v. 50, n. 95, p. 5–35, 2023. scielo.org.pe. Disponível em: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0252-18652023000300001&script=sci_arttext. Acesso em: 29 abr. 2024.

PAZ-MALDONADO, E.; FLORES-GIRÓN, H.; SILVA-PEÑA, I. Prácticas inclusivas del profesorado universitario en el aula de clases: una revisión de la literatura. **Revista Universidad y Sociedad**, v. 14, n. 6, p. 246–255, 2022. Editorial “Universo Sur”. Disponível em: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202022000600246&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em: 29 abr. 2024.

PAZ-MALDONADO, E.; SILVA-PEÑA, I.; SCHILLING, C. Desafíos y Reflexiones en la Formación de Docentes Universitarios Inclusivos: una Indagación Narrativa Autobiográfica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 29, e0008, p. 473-488, 2023. Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial - ABPEE. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/pjsfWfRKnCxVHPyMX5cSYBm/>. Acesso em: 18 mar. 2024.

PEDRAJA-REJAS, L.; RODRÍGUEZ-PONCE, E.; CERNA, C.; FLEET, N. Género e interseccionalidades en la formación inicial docente en Chile. **Chungará (Arica, Impresa)**, v. 55, n. 3, p. 611-627, 2023. SciELO Chile. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-73562023005002101&script=sci_arttext. Acesso em: 29 abr. 2024.

PÉREZ-NAVARRO, C.; RODRÍGUEZ, L. G. Las escuelas normales en Chile y Argentina (1821-1974). Un estudio comparado. **Revista Mexicana de Historia de la Educación**, v. 9, n. 18, p. 1–21, 2021. rmhe.somehide.org. Disponível em: <http://www.rmhe.somehide.org/index.php/revista/article/view/352>. Acesso em: 29 abr. 2024.

PINKNEY PASTRANA, J.; FERNÁNDEZ, B.; SALINAS, I.; GUTIERREZ, P.; NUÑEZ, C. G. Desafíos de equidad en la educación chilena. **Psicoperspectivas**, v. 14, n. 3, p. 1–4, 2015. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242015000300001&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em: 24 v 2024.

PIZARRO, P.; ESPINOZA, V. ¿Calidad en la formación inicial docente? Análisis de los nuevos estándares de la educación de párvulos en Chile. **Perspectiva Educacional**, v. 55, n. 1, p. 152–167, 2016. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Disponível em: <https://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/383>. Acesso em: 29 abr. 2024.

PNUD. **Evaluación del Sistema de Apoyo Formativo y del Sistema de Reconocimiento y Promoción de la Ley 20.903. Informe Final**. PNUD, 2023.

POBLETE, M. **Asesoría Parlamentaria. Educación Intercultural Bilingüe en Chile. Definiciones y breve recuento histórico desde la década de 1990**. 2019. Disponível em: https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/27003/1/BCN_Poblete_EIB_definicion_y_recuento_historico_final.pdf. Acesso em: 29 abr. 2024.

QUINTRIQUEO, S.; MUÑOZ, G.; ARIAS-ORTEGA, K.; et al. Principios de la Pedagogía y Educación Indígena como Base para Implementar la Educación Intercultural Bilingüe. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)**, v. 12, n. 2, p.271-287, 2023. Disponível em: https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2023_12_2_015. Acesso em: 29 abr. 2024.

RIVERA, Y.; APARICIO, C. Características de las prácticas de liderazgo pedagógico en programas de integración escolar que favorecen el trabajo colaborativo entre docentes. **Perspectiva Educacional**, v. 59, n. 2, p. 27–44, 2020. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-97292020000200027&script=sci_arttext. Acesso em: 26 abr. 2024.

RUFFINELLI, A.; CISTERNAS, T.; FÖRSTER, C.; DONOSO, F. La evaluación nacional diagnóstica (end): percepciones y consideraciones para la formación inicial docente desde estudiantes y directores de carreras. **Calidad en la Educación**, n. 59, p. 268–298, 2023. Consejo Nacional de Educación. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-45652023000200268&script=sci_arttext. Acesso em: 29 abr. 2024.

SCHILLING, C.; SÁNCHEZ, G. S. Cambios en las políticas de formación docente en Chile: análisis del curriculum de formación práctica de una universidad regional del Maule. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 23, p. 67–82, 2020. revformacaodocente.com.br. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/288>. Acesso em: 29 abr. 2024.

SILVA-PEÑA, I. Justicia social como eje de la formación inicial docente. In: SILVA-PEÑA, ILICH *et al.* (Eds.). **Desigualdad y discriminación educativa en Chile: Diagnósticos y propuestas**. Santiago: Editorial UTEM, 2021. p. 203–215. Acesso em: 29 abr. 2024.

SILVA-PEÑA, I.; CHELME-BUSTOS, A.; SALGADO-LABRA, I. Educación y Conocimiento: ¿Eje de la transformación productiva con Equidad?: El caso de Chile. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 9, n. 1, p. 73–81, 2003. Disponível em: <https://turia.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4350>. Acesso em: 29 abr.2024.

SILVA-PEÑA, I., & BECERRA-LUBIES, R. **La escuela en contextos de interculturalidad**. En: V. Nogués y A. Precht (Eds.), Nuevas formas de relación en la escuela: reflexionar y transformar. (pp. 51–66). 2015. Santiago: Ediciones Universidad Santo Tomás

SILVA-PEÑA, I.; DINIZ-PEREIRA, J.; ZEICHNER, K. **Justicia Social. La Dimensión Olvidada de la Formación Docente**. Santiago: Mutante Editores, 2017.

SILVA-PEÑA, I.; HIZMERI-FERNÁNDEZ, J.; HORMAZÁBAL-FAJARDO, R.; et al. Repolitización de la formación inicial docente en un Chile post pandémico. In: M. Romero Jeldres; S. Tenorio Eitel (Orgs.); **La Educación en Tiempos de Confinamiento**. Perspectivas de Lo Pedagógico. p.511–536, 2021. Santiago: Fondo Editorial UMCE/Ariadna.

SILVA-PEÑA, I.; KELCHTERMANS, G.; VALENZUELA, J.; et al. Alfabetización micropolítica: Un desafío para la formación inicial docente. **Educação & Sociedade**, v. 40, n. e0190331, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/qY7zTKv3Z4dvYTkznzBp4wgG/?lang=es>. Acesso em: 29 abr. 2024.

SILVA-PEÑA, I.; PAZ-MALDONADO, E. Inclusión educativa y formación docente. Una mirada desde la justicia social. In: D. Valenzuela (org.); **El docente pospandemia, Nuevos retos, viejas necesidades**. p.118–124, 2022. Caldas, Colombia: Corporación Universitaria Lasallista.

SILVA-PEÑA, I.; PEÑA-SANDOVAL, C. Desregulación de la formación inicial docente. Una experiencia neoliberal. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, v. 21, n. 32, p. 137–154, 2019. Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana. Disponível em: http://scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382019000100137. Acesso em: 29 abr. 2024.

SILVA-PEÑA, I.; PRECHT, A.; O'BRIEN, T. V. Far away, but yet so close. Urban teacher education and rural schools: directors' point of view. **International Journal of Inclusive Education**, v. 26, n. 10, p. 1053-1067, 2022. Taylor & Francis. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2020.1772892>. Acesso em: 29 abr. 2024.

SILVA-PEÑA, I.; RAMÍREZ-VÁSQUEZ, P. Construção de espaços para a repolitização da formação docente a partir de uma perspectiva feminista. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 14, n. 31, p. 17–30, 2022. Disponível em: <https://mail.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/655>. Acesso em: 21 mar. 2024.

SISTO, V. Inclusión “a la Chilena”: La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. **Education Policy Analysis Archives**, v. 27, n. 23, p. 1-26, 2019. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3044>. Acesso em: 29 abr. 2024.

SISTO, V.; CAMPOS-MARTÍNEZ, J. Autoritarismo y rendición de cuentas como forma de gobierno de la educación: el caso de Chile. In: N. Gluz; C. Rodrigues; R. Elías (org.); **La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras. Una mirada nuestroamericana**. p.45–64, 2021. Buenos Aires: biblioteca.isfodosu.edu.do. Disponível em: <https://biblioteca.isfodosu.edu.do/opac-tmpl/files/tc/ZZZZRetraccionDerechoEducacionMarcoRestauracionesConservadoras.pdf#page=46>. Acesso em: 29 jul. 2024

TORO-ARÉVALO, S.; FRITZ, A.; FIGUEROA, C.; PEÑA, S. Trans-motricidades, re-configuración de género en la formación inicial docente en educación física, un estudio biográfico narrativo. **Retos**, v. 55, p. 769–778, 2024. dialnet.unirioja.es. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.47197/retos.v55.104090>. Acesso em: 29 jul. 2024

TRONCOSO, L.; STUTZIN, V.; PINTO, K.; GALLARDO, R. Entrelazando feminismos y antirracismos en Santiago de Chile (2010-2020): Desafíos para la construcción de coaliciones. **Diálogo Andino**, n. 70, p. 82–103, 2023. Universidad de Tarapacá. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-26812023000100082&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em: 29 abr. 2024.

VIDAL, Francisco et al. ¿Transformaciones de género en el ámbito educativo?: actitudes y opiniones del profesorado en Chile. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas= Education Policy Analysis Archives**, v. 32, n. 1, p. 68, 2024. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9776629>. Acesso em: 29 abr. 2024.

ZURITA, F.; PÉREZ-NAVARRO, C. Los actores detrás de la política educacional de la dictadura civil militar en Chile (1973-1990). **El Futuro del Pasado**, v. 15, p. 937–977, 2024. Disponível em: <https://revistas.usal.es/uno/index.php/1989-9289/article/view/31141>. Acesso em: 29 jul. 2024

SOBRE OS AUTORES

Ilich Silva-Peña

Académico e investigador en el Departamento de Educación, Universidad de Los Lagos, Chile. Investigador en el Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED), Chile. Profesor de Educación General Básica por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Doctor en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC-Chile). Realizó su postdoctorado en el Centre for Research for Teacher Education and Development, University of Alberta, Canadá. Profesor invitado en la Universidad Federal de Ouro Preto (UFOP), Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas e Sociais – ICHS. Un realista buscando desbordar los límites de lo posible.
E-mail: ilich.silva@ulagos.cl

Eddy Paz-Maldonado

Profesor en el Departamento de Pedagogía y Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Magíster en Educación Especial y Psicopedagogía por la Universidad Católica del Maule, Chile. Doctorando en Educación en la Universidad de Salamanca, España. Profesor invitado internacional del Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED).
E-mail: eddy.paz@unah.edu.hn

Pía Ramírez-Vásquez

Doctora en Pedagogía, Magíster en Educación mención Currículo y Comunidad Educativa, profesora e investigadora interesada en la formación docente. Con experiencia en docencia universitaria, diseño curricular, investigación, asesoría y acompañamiento docente, y con alta motivación para integrar equipos de trabajo innovadores. Durante su formación doctoral desarrolla una investigación transdisciplinaria desde la línea de 'Antropología Cultural y Educación' que ofrece el programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM. Realiza su postdoctorado en IISUE, UNAM, México.
E-mail: pramirezvas21@gmail.com

Recebido em: 04/05/2024

Aprovado em: 03/02/2025