

## FORMACIÓN INICIAL: REFLEXIONANDO EN TORNO A LAS CONSTRUCCIONES DE LA DIFERENCIA\*

Mauro Ramos Roa\*\*

Cecilia Millán La Rivera\*\*\*

Diego Cabezas Bravo\*\*\*\*

### RESUMEN

Esta investigación, que está en etapa de desarrollo, busca comprender las ideas que hay en torno a los conceptos de normalidad y diferencia expresados por los estudiantes de los dos últimos años de la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), futuros profesores que en su quehacer profesional ejercerán una influencia relevante en las subjetividades de sus estudiantes y en las posibilidades de aprendizaje de los mismos. Las dimensiones que se estudian son género, etnia y clase social. En este documento se comparten reflexiones preliminares en torno al análisis de los resultados de la validación de la metodología de esta investigación.

**Palabras claves:** Formación inicial, diferencia, género, clase social, etnia

### INITIAL TEACHER TRAINING: THINKING ABOUT THE CONSTRUCTIONS OF DIFFERENCE

### ABSTRACT

This research, which is under development, seeks to understand the ideas around the concepts of normality and difference expressed by students in the last two years of the English teaching program at Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), future teachers who in their professional work will exert a major influence on the subjectivities of students and their possibilities of learning. The dimensions under the scope of our analysis are those of gender, ethnicity and social class. In this article, preliminary reflections on the analysis of the results of the validation of the methodology applied are shared.

**Keywords:** students, initial teacher training, differences, gender, social class, ethnic group

Recibido: 22 de marzo de 2017

Aceptado: 03 de junio de 2017

---

\* Este artículo emana del Proyecto DIUMCE "Prácticas de especialidad y profesional en la carrera de Pedagogía en Inglés: construcciones colectivas de sentidos, reflexiones y nuevas prácticas pedagógicas", Código FIPEA 26-16.

\*\* Magíster en Lingüística Aplicada, Universidad de Melbourne, Australia. Académico del Departamento de Inglés, UMCE, Investigador Principal Proyecto DIUMCE. Código FIPEA 26-16, mauro.ramos@umce.cl

\*\*\* Doctora en Ciencias Antropológicas, Universidad Autónoma de México. UNAM. Co-Investigadora Proyecto DIUMCE. Código FIPEA 26-16, ceciliapazmlarivera@gmail.com

\*\*\*\* Magíster en Lingüística, Universidad de Santiago de Chile. Académico del Departamento de Inglés, UMCE. Colaborador Proyecto DIUMCE. Código FIPEA 26-16, diego.cabezas@umce.cl

## INTRODUCCIÓN

Desde el retorno a la democracia (1990), el Estado ha intentado promover e incentivar la formación docente a través de una serie de iniciativas que si bien se han establecido acorde con las necesidades más urgentes, principalmente en la formación inicial, aún no logra satisfacer y cumplir las demandas que la sociedad requiere de una educación que promueva la transformación social. Con el advenimiento del programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) durante los años noventa y comienzo del 2000, el Estado buscó incentivar, entre otras cosas, el escaso interés por parte de los estudiantes del país en ingresar a las carreras de pedagogía. Además de esto, y siguiendo una lógica de mercado de corte neoliberal, el Estado de Chile comprometió la entrega de recursos económicos para aquellas instituciones educacionales que se comprometían en procesos de mejoramiento, siendo los recursos entregados de forma competitiva por el Estado (Ávalos, 2014). Esto, sin duda, representó un avance en el incentivo hacia los programas de pedagogía, que vieron cómo explosivamente desde el año 2002 comenzaron a ver incrementada su matrícula, fenómeno mayormente expresado en universidades privadas por sobre las estatales (Ávalos, 2002). Sin embargo, a pesar de este primer incentivo por parte del Estado, no se continuó con el apoyo curricular ni de orientación a través de la creación de estándares para la formación inicial docente en aquel momento (Ávalos, 2002; Cox, Meckes & Bascopé, 2010 en Ávalos, 2014); el desarrollo de los estándares solo llegó en el año 2016, los cuales debiesen ser aprobados por el Consejo Nacional de Educación antes de abril de 2018 (CPEIP, 2016). Todo lo anterior ha estancado el desarrollo de nuevos profesores, siendo la práctica profesional una de las áreas menos abordadas.

En este contexto se evidencia un proceso de “desprofesionalización” del ejercicio docente, el cual a su vez ha sido uno de los obstáculos para el desarrollo del mismo, así como de los procesos asociados a su formación para el aula. Tal como lo señala Ávalos (2014), existen políticas de apoyo estatal a iniciativas neoliberales que ven en la desprofesionalización de la enseñanza una forma de apoyo a la educación, que se refleja en la poca importancia que se le da al desarrollo de habilidades pedagógico-didácticas para la sala de clases. Esto considerando que solo basta el grado de licenciatura para poder ejercer la labor docente (Zeichner, 2010). Esta concepción de la labor pedagógica predomina en sociedades neoliberales, entre las que destacan la escuela estadounidense y la británica y que también se refleja en las políticas educacionales en Chile. En ese contexto se puede resaltar que los procesos de formación docente, particularmente en Chile, no están logrando los objetivos inmediatos para los que están propuestos en materia educativa ni los avances sociales que se necesitan (Hirmas, 2014). Por lo que resulta primordial pensar, investigar y

preguntarse sobre las tensiones que se presentan en la formación inicial, promoviendo la profesionalización efectiva de la docencia.

En ese marco, buscamos centrarnos y problematizar en uno de los temas que debería considerarse como parte de la reflexión y formación pedagógica: la “diferencia” como construcción cultural, es decir, comprender los discursos en torno a las creencias de qué es lo “diferente” y lo “normal” por parte de futuros pedagogos.

Esta investigación es parte del proyecto financiado por DIUMCE Código FIPEA 26-16 “Prácticas de especialidad y profesional en la carrera de Pedagogía en Inglés: construcciones colectivas de sentidos, reflexiones y nuevas prácticas pedagógicas”. Se busca, por una parte, comprender las ideas que hay en torno a los conceptos de normalidad y de diferencia expresadas por los estudiantes de los dos últimos años de la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) y, por otra parte, promover un espacio que favorezca la profesionalización a través de una discusión colectiva que enriquezca el quehacer pedagógico no solo del grupo involucrado en el proceso, sino que también sirva como puntapié para futuras discusiones en torno a la formación docente.

## 1. MARCO DE ANTECEDENTES: HISTÓRICOS Y TEÓRICOS

La escuela moderna, en pos del “desarrollo” de los sujetos, buscó la inclusión y la generación de una identidad común que transformó la diversidad en uniformidad. Los principios educativos modernos se nutrieron de una equivalencia entre igualdad y homogeneidad que invisibilizó las diferencias, las que en algunos casos evaluó como deficientes o amenazantes. La escuela buscaba construir una identidad colectiva que nivelara y “civilizara” a los ciudadanos, sobre todo en los inicios del Estado Nación en América Latina (Dussel, 2004).

La escuela como institución se funda y nutre desde una pedagogía normalizadora que se caracteriza por la uniformidad y el disciplinamiento. Esta “normalización implica crear una norma general en términos de la cual se puede medir cada una de las singularidades individuales, e identificar si cada uno cumple con ella o se desvía del parámetro común” (Dussel & Caruso, 1999, p.148). Esta forma de concebir la escuela generó que los docentes buscaran corregir al “desviado” y que, por lo tanto, se estableciera la existencia de un sujeto “normal”, idea que instituye una forma de ser, decir y hacer de los educandos, construyéndose clasificaciones jerárquicas en torno a las diferencias a través de nociones como inferioridad, discapacidad, ignorancia e incorregibilidad. La identidad del docente en la escuela moderna se construye enton-

ces en torno a una figura fuerte de regulación de los educandos, con vínculos autoritarios entre las generaciones y entre Estado y ciudadanía (Dussel, 2004).

En el caso de Chile, también la escuela se nutre de la pedagogía normalizadora. La identidad magisterial se configuró a partir de múltiples articulaciones, una de las más importantes el Estado, que muestran una sucesión y vinculación de identidades que se superponen a lo largo de la historia, sin que exista solo una identidad docente (Núñez, 2004). Con los sistemas nacionales de educación, el Estado define la identidad del docente a través de las estructuras de la educación pública y del oficio de la docencia, que será estratégico para el nuevo orden que se quiso instaurar y legitimar. Según las reestructuraciones del Estado, el docente osciló entre ser un funcionario, un técnico o un trabajador en el mercado laboral, siendo la demanda de la profesionalización un tema recurrente desde la existencia de esta labor. Lo descrito se cruza con los distintos énfasis pedagógicos y curriculares que se van dando en la formación inicial (Núñez, 2004).

En las últimas décadas, la formación de los profesores sufre un proceso de desprofesionalización. Este fenómeno obedece, entre otros, al énfasis en el rol técnico que les exige ser eficientes, inmersos en una lógica de evaluación y control que dificulta la reflexión sobre la práctica pedagógica y el vínculo con los otros, mermando las posibilidades de cambio (Avalos, 2014).

En ese contexto, diversas investigaciones coinciden en señalar que los procesos de formación docente en Chile no están logrando los cambios que se requieren para nuestra sociedad (Hirmas, 2014). Uno de los nudos más críticos está en la discrepancia entre el discurso pedagógico y las prácticas en el aula (Ibáñez, 2014), es decir, en la discordancia entre lo que se dice y lo que se hace por parte de los formadores de profesores, como también por parte de los futuros profesores. Aquello se refleja en una deficiente comprensión de la naturaleza teórico-práctica de la pedagogía (Hirmas, 2014). La educadora Nolfá Ibáñez (2014) considera que el problema no estaría en la comprensión de la teoría, sino más bien en la articulación entre teoría y práctica en contextos concretos. Asimismo, Tom Russell (2014) señala que la tensión entre teoría y práctica ha permanecido en la formación de los maestros estando ausente los vínculos en la mayoría de los programas de formación. Una cosa es aprender sobre las teorías constructivistas y otras es vivir la experiencia de crear y ejercer las premisas de esos enfoques.

Siendo así y en un contexto de candente debate sobre los aspectos educativos que evidencia lo importante y complejo que es este campo, resulta pertinente preguntarse sobre algunas tensiones de la formación inicial que permitan la profesionalización de la docencia. En ese marco se busca problematizar la “diferencia” como construcción cultural y comprender los discursos

arraigados en torno a las creencias de la “diferencia” y lo “normal” entre los escolares, por parte de los futuros pedagogos.

### **1.1 Por qué investigar y problematizar en torno a las “diferencias” de los estudiantes**

Desde sus orígenes, la escuela ha sufrido distintas transformaciones como la masificación de la escolarización; los cambios en las relaciones de poder entre generaciones y la dinámica familiar; y las innovaciones en el campo de las nuevas tecnologías y la comunicación (Tienti, 2006).

Uno de los cambios más importantes y que interesa destacar fue la masificación de la escolarización, que en Chile comienza a partir de la década de los '60. A partir de esta expansión, los profesores debieron atender a más y a otros tipos de estudiantes.

En contextos de alta desigualdad, como en Chile, el ingreso de otros sectores de la población generó y aún genera diversas contradicciones y tensiones que se expresan en un malestar por parte del profesor, quien se resiste, por ejemplo, a “bajar el nivel” de la enseñanza, reclama del estudiante indisciplina, poco interés, desorden, poca predisposición al esfuerzo, etc. (Tienti, 2006). La diversidad de estudiantes también ha provocado que los profesores, sobre todo en los sectores populares, emitan juicios y categorizaciones negativas de los estudiantes y de su interés y capacidad para aprender. Asimismo, en los últimos años han llegado a vivir a Chile migrantes de la región, lo que ha significado que las escuelas tengan que recibir a “otros” estudiantes.

A estas nuevas condiciones del sistema educativo se han ido sumando otros cambios culturales, que han reordenado el discurso y que enfatizan la importancia de la valorización de la diversidad en las escuelas, nueva narrativa que ha invadido y tensionado el espacio educativo.

Por otra parte, en el ámbito político y social, en la última década han emergido distintos movimientos estudiantiles que han tensionado y desplazado las lógicas y estructuras educativas predominantes y que instalaron en el debate nacional el tema de la inclusión, entre otros. Estos movimientos pusieron el área de educación en la agenda política como tema prioritario y han logrado presionar por cambios educativos que se expresan en la propuesta de reforma educativa de la actual presidenta Michelle Bachelet (2014-2018). En ese escenario, destaca el trabajo realizado por el movimiento estudiantil, que ha desplegado un ciclo de movilización de 16 años –desde el denominado “mochilazo” del año 2001 en adelante– donde no solo ha visibilizado la crisis en el campo educativo sino, además, ha ido construyendo propuestas sociales para resolverla, las que –en sus versiones más radicales– ha incluido la idea del

control comunitario de la práctica educativa (ACES, 2012) y el despliegue de “embriones de autogestión educativa” en establecimientos “en toma” (Colectivo Diatriba & Opech, 2011); prácticas que pueden ser leídas como un tercer modelo emergente: la educación autogestionaria (Renna, 2014) o Comunidad Docente (Fauré, 2016). Sin embargo, su impacto en las políticas públicas, a pesar de sus años de existencia y relevancia educativa, por la escasa sistematización de estas propuestas, ha sido escaso, solo instalando las disputas en la opinión pública y los tímidos pasos de reformas llevadas a cabo en el segundo mandato de Bachelet.

La reforma de educación propuesta por este Gobierno tiene cuatro ejes, siendo relevante la aprobación del Proyecto de Inclusión, el 25 de enero del 2015. Es una ley que busca terminar con la discriminación económica, social, religiosa, entre otras, y por lo tanto, terminar con las “diferenciaciones” que acentúan desiguales resultados de aprendizaje.

Esta ley busca de manera paulatina terminar con la selección de los estudiantes en las escuelas, terminar con el copago y el lucro. El término del copago, llamado también financiamiento compartido, prohíbe en las escuelas que reciban subvención del Estado cobrar a los padres; tampoco las donaciones o aportes voluntarios podrán ser considerados como requisitos de ingreso o permanencia del estudiante. En este aspecto se vislumbra un avance hacia la eliminación de la segregación y discriminación en términos económicos que imposibilitan el acceso igualitario a la educación, principio básico para la inclusión de todas las capas de la sociedad de la misma forma al sistema educativo nacional. Además, con respecto al fin del lucro, se aprobó aplicar sanciones administrativas, civiles y penales a quienes lucren con fondos públicos en educación. Así, se pretende que los fondos invertidos en educación no sean retirados de estos espacios, y sean efectivamente utilizados para fines educativos. Ambas leyes fueron parte de las demandas más importantes del movimiento estudiantil del 2011, que pedía gratuidad y fin al lucro en educación. Aun así, el movimiento estudiantil no quedó conforme con la ley aprobada y manifiestan preocupación por los siguientes proyectos de ley sobre educación.

En un contexto de cambios culturales, sociales y políticos, interesa estudiar la tensión de la diferencia desde la perspectiva postestructural, ya que permite desplazar las categorías unitarias, universales y naturales y problematizar en torno a los significados que se construyen en torno a las “diferencias” y de cómo permean las relaciones de poder.

Esta perspectiva aporta en resaltar que lo positivo y negativo de las diferencias se producen y reproducen cotidianamente a través de relaciones de poder (Da Silva, 1999) y que no obedecen a características propias de los sujetos, sino que son expresión de discursos sociales que reproducen exclusiones

y discriminación. En esta línea existen diversos estudios como los de Amanda Keddie (2011) sobre género; A. Petrou, P. Angelides y J. Leigh (2009) sobre marginalidad de los estudiantes, o Benjamín Baez (2004) sobre estudios críticos de la raza.

Los postestructuralistas problematizaron en torno a la “diferencia”, señalando que es una construcción discursivamente producida, por lo tanto, no natural. Las diferencias son relacionales porque se construyen siempre en relación a otro que “no es diferente”, también son parte de relaciones sociales y procesos de significación que están mediadas por relaciones de poder que construyen lo diferente como negativo a diferencia del “no diferente” (Da Silva, 1999).

Como señala Derrida, las clasificaciones que suelen ser opuestas invisibilizan lo relacional y la interdependencia jerárquica, ya que siempre un término tiene mayor predominancia, dependiendo y derivando siempre un concepto del otro (Scott, 1999).

Asimismo, las tipificaciones suelen construir clasificaciones del otro estereotipadas que se refuerzan por las relaciones de dominación (Restrepo, 2014). Los estereotipos se caracterizan por retener características de los grupos que se exageran, simplifican y fijan. Por lo tanto, la estereotipación reduce, esencializa, naturaliza y fija la “diferencia”. Este proceso excluye y expulsa lo que no encaja, que es diferente, clasifica lo que está fuera y dentro de la normalidad (Hall, 2010).

El proceso del estereotipo es parte del orden social que necesita construir un “nosotros” que se distingue y nace en oposición a los “otros”. Se presenta donde existen grandes desigualdades de poder, en contra de los grupos excluidos, como son los pobres, las mujeres, indígenas, extranjeros de la región, etc. Es así como muchas veces frente a estos pares contradictorios se fuerza a optar (Arpini, 2010), generando construcciones violentas, ya que convoca a la oposición binaria nosotros/ellos (Hall, 2010).

Dicho esto, no existe neutralidad de las palabras ni tampoco en las relaciones de poder que siempre producen diferencias. El significado de cada concepto repercute en la manera cómo se vive y construye la realidad cotidianamente e impacta en la forma de hacer las políticas públicas, en cómo se interviene, cómo se actúa en las prácticas pedagógicas, las decisiones institucionales que se toman dentro de la escuela, etc. Por ejemplo, la noción de integración supone que el estudiante “diferente” es quien debe adaptarse a la dinámica de “normalidad” escolar y que para ello las instituciones deben ofrecer las condiciones adecuadas. En cuanto a la inclusión, se presume que también existe un estudiante “diferente” en relación al contexto escolar y que,

consecuentemente, deben ser transformadas la institución y el sujeto. Lo mismo sucede con nociones como aceptación, tolerancia y otros. Siempre se tolera a un “otro” quien ocupa un lugar particular dentro de la sociedad, siempre de subordinación (Matus & Rojas, 2015).

En suma, el sujeto “diferente” suele ser visto como un problema, ya que está alejado del ideal de lo “normal”, lo que suele evaluarse como desviado, anómico, raro, delincuencial, etc., o puesto en palabras de Dussel (1973), puede ser percibido como el *No-ser* ante un *Ser* que pertenece al mundo de lo “normal”. De lo anterior se desprende la importancia de pensar en los significados e implicaciones de los conceptos.

Las tensiones descritas son parte de los procesos de lucha por la hegemonía, ya que las “diferencias” producidas socialmente tipifican y generan clasificaciones y estereotipos sociales que construyen mundos que permiten gobernar a los grupos. Se impone y/o consensúa cierta visión de mundo, sistema de valores y prácticas que hegemonícamente los grupos dominantes naturalizan y que parecen inevitables.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1 Enfoque

Esta investigación tiene un enfoque etnográfico, entendido como “una concepción y práctica del conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros” (Guber, 2001, p.12). Esta perspectiva resulta pertinente para el estudio, ya que permite acceder a dimensiones que no pueden ser reveladas sin un diálogo flexible que permita comprender los significados dados por los sujetos. Desde esta perspectiva se rescata la reflexividad de los sujetos, es decir, la capacidad que tiene el individuo de reflexión en torno a su situación, con sus propias expectativas, motivaciones e intereses, inserto en una estructura social que lo condiciona, pero no lo determina (Guber, 2004).

### 2.2 Sujetos de estudio

El análisis de este trabajo se infiere de la validación metodológica de un grupo de discusión realizado con nueve estudiantes de segundo año de la carrera de Pedagogía en Inglés de la UMCE. Cabe señalar que en este nivel los estudiantes han tenido tan solo una instancia de práctica, la cual se enmarca en la observación del contexto pedagógico de la institución educacional. Los estudiantes participaron de forma voluntaria en esta validación metodológica y el criterio para la selección de estudiantes de segundo año respondió justamente a su falta de experiencias pedagógicas en el aula como profesores, para



determinar de qué forma entran a la carrera y transitan a través de la misma, identificando creencias y subjetividades que traen desde antes de su formación docente. Dado lo anterior, es importante también señalar que la próxima actividad que se pretende realizar incluye a estudiantes del último año de la carrera de Inglés (quinto año), quienes ya contarán con experiencias pedagógicas dentro de la sala de clase y con herramientas pedagógicas para el desarrollo de su actividad docente. Todo esto nos permitirá determinar de qué manera han sido modificadas las creencias de los estudiantes en torno a los procesos pedagógicos y los actores de los mismos.

### 2.3 Instrumentos y procesamiento de los datos

Se opta por el grupo de discusión, pues posibilita articular y re-construir a través de la conversación el sentido social, que no permite de igual modo la entrevista individual (Canales & Peinado, 1999).

En esta primera etapa se validó la metodología y se mejoraron algunos aspectos, como los tiempos e imágenes seleccionadas<sup>1</sup> para poder ser aplicados en un segundo momento con estudiantes de Pedagogía en Inglés, pero de quinto año de la carrera. Entre los cambios considerados estuvieron los siguientes: reducir los tiempos de respuesta y elegir fotografías solo con imágenes de niños o niñas, sin un contexto que desviara la atención del sujeto de estudio.

Esta validación nos permitió adecuar la dinámica a los sujetos de estudio y así asegurar la pertinencia y riqueza cualitativa de las percepciones y valoraciones que hacen los estudiantes en relación a las clasificaciones de las imágenes de las fotografías. Por lo tanto, en este trabajo se muestra el análisis de la primera etapa del trabajo.

El ejercicio consta de diferentes imágenes de niños y niñas que se les muestran a los estudiantes y con los que se busca comprender un universo de información en torno a las dimensiones analizadas de clase, etnia y género. Con cada fotografía se les pide responder individualmente cuatro preguntas en una hoja, las que nos permiten dar cuenta de las construcciones y creencias sociales que infieren a partir de lo observado. Las preguntas son las siguientes: 1) Origen familiar de la persona (estatus socio-económico, origen geográfico, localidad, origen étnico); 2) Constitución familiar (integrantes de la familia, ca-

---

1 Luego del ejercicio de validación habrá un segundo momento de aplicación también con estudiantes de la carrera de Pedagogía en Inglés de la UMCE, que están cursando quinto año de la carrera. En esa etapa los estudiantes ya han cursado la práctica de especialidad observación y diagnóstico (VII semestre) y la práctica de especialidad en aula (VIII semestre). Se trabajará con un grupo de 10 estudiantes.

racterísticas de integrantes y de la familia en general); 3) Rol que cumple la persona dentro de su familia (trabaja, solamente estudia, no estudia, realiza labores domésticas en la casa); y 4) Cómo le va en la escuela (va a la escuela, tipo de escuela a la que asiste, desempeño académico-conductual). Luego de registrar de manera breve e individual en una hoja las respuestas, se abre la conversación y discusión en torno a los cuatro tópicos y se comparte lo escrito. Este segundo momento nos permite conocer las argumentaciones y comprender las construcciones sociales, expectativas y clasificaciones que hacen los estudiantes de pedagogía a partir de las fotografías observadas de los niños y niñas.

En cuanto a las fotografías, se procuró buscar imágenes donde aparecieran solo los niños o niñas sin un contexto que pudiese influir en la percepción de los estudiantes. Asimismo, también se buscaron fotografías con imágenes de emociones similares, esto fue un poco más difícil, ya que las imágenes de perfiles de clase alta solían salir muy sonrientes a diferencia de las imágenes de niños y niñas de clase media o bajo y de grupos étnicos que muestran rostros serios.

En relación a la fase de análisis de la primera etapa, se transcribieron los audios del grupo de discusión, en su totalidad, en documentos Word. Luego se prosiguió a una lectura atenta de los textos para codificar párrafos de las transcripciones en base al objetivo. Este ejercicio y proceso permitió comprender y analizar los distintos significados y sentidos que emergieron del diálogo con los estudiantes, iniciando el proceso de interpretación.

### **3. RESULTADOS Y ANÁLISIS**

Este trabajo se centra en el análisis de las diferencias específicamente en las categorías clase social, etnia y género.

#### **3.1 Clase social y etnia**

El enfoque marxista ha enfatizado la importancia de las relaciones económicas en las clases sociales. Sin embargo, esta categoría ha demostrado ser más compleja, siendo necesario incluir también las interacciones sociales, culturales y no solo las económicas. La clase social se devela, por ejemplo, a través del desgaste de la ropa y la apariencia, los alimentos que se consumen, cómo se habla, actitudes, valores y preferencias que tienen los sujetos, como también su salud física y mental (Kraus & Stephens, 2012). Este proceso de interpretación e identificación de la identidad de clase se ve relacionado de forma cercana a la de etnia; siendo en muchos casos, interdependiente.

En cuanto a las relaciones que hicieron los estudiantes con respecto a las imágenes observadas, estas se centraron en la presentación personal, en el color de piel y el lugar geográfico de origen de los estudiantes.

En el primer caso, varios estudiantes se detuvieron en lo “desarreglada” que estaba una chica de las imágenes, afirmaron que “no se preocupa mucho de ella” o que “no tiene mucho cuidado con la presentación personal”. Esta descripción se asoció a que “no tiene mucha plata” y que “parece de situación socioeconómica baja”. Estas afirmaciones relacionan la apariencia física y el estar o no arreglada, con la clase social. Se asume desde esta interpretación que el pelo tomado y bien ordenado corresponde a una posición socioeconómica alta, por el contrario, el desorden (mechas sueltas sobre el rostro, el pelo tomado como cola no uniforme) correspondería a una clase baja. Este “desorden” se asocia a un grupo social que se supone tiene menos tiempo, es más despreocupado y menos exigente con su apariencia física.

En cuanto al color de piel, las clasificaciones fueron dicotómicas, blanca en oposición a morena las que se asocian a clases sociales diferenciadas y jerarquizadas, alta y baja. En todos los casos en que se describe a alguien como “moreno o morena” se asocia a “clase baja”. Es decir, se asocia el color de piel a un lugar socioeconómico dentro de la estructura de la sociedad y, por lo tanto, también a una forma de vida.

A la asociación entre color de piel y situación socioeconómica se agregó la pertenencia a un grupo étnico como los “onas” (*selknam*). Como señala Bourdieu (1987), la clase social, muchas veces se articula con la etnicidad. Estas asociaciones nos muestran la complejidad de las construcciones del lugar que ocupa cada sujeto en la sociedad y las categorizaciones que se les atribuyen, es decir, las personas no solo son morenas, sino que también de clase baja e indígenas, una suma de categorías que se definen en oposición a otras que jerárquicamente son superiores, blancos, clase alta y no indígenas.

Además, la categorización se refuerza con expresiones como “familia humilde”, “peligro de pobreza”. La última frase expresa una alerta frente a la posible condición de pobreza, a quien coloca en una situación de desventaja y vulnerabilidad frente a quien no se expone a ese “peligro”. Esa situación de vulnerabilidad supone, sobre todo en los procesos de aprendizaje, condiciones adversas, dificultades de aprendizaje, familias con poca preocupación, etc.

En oposición a lo descrito, las imágenes en que se describen los niños y niñas como “clarito” o como “muy blanco”, no se menciona la pertenencia a una “etnia”. Además este tipo de niños o niñas, como señala un estudiante de pedagogía, tendrían “otro aire”. Es decir, pertenecer a un grupo de personas “blancas”, no “indígenas” los incluye en otra categoría que es de distinción

positiva. Son niños y niñas que por tener ese color de piel viven en un “barrio acomodado”, es decir, son de clase alta. Además, también se caracterizan por tener una “buena presentación personal”, un rasgo asociado a esta clase que se supone tiene más tiempo y una mayor preocupación por la imagen, además cuenta con apoyo para las labores domésticas, como son las “nanas”<sup>2</sup>. En el caso educativo, el que ciertos niños o niñas tengan “otro aire” supone que tienen niveles de aprendizaje más alto que quienes no tienen “ese aire”.

Por último, en cuanto a aspectos geográficos se hace una clasificación entre el centro y la periferia que se expresa en vivir en la zona central en oposición al norte o sur del país. Tanto el norte como el sur se asocian a lugares aislados y a estudiantes con rasgos étnicos y de clase baja. Por el contrario, en la zona central vivirían los estudiantes denominados de clase media-alta.

Como señala Spivak (2010) en torno a la relación centro-periferia, la periferia geográfica y cultural es un rasgo distintivo de los *subalternos*, noción que tiene varios significados dependiendo de los autores. Para Gramsci (1971) esta categoría hace referencia a un sujeto de rango inferior que se encuentra bajo la hegemonía de la élite. De forma de intentar refinar esta caracterización, se propone que este es un concepto que se refiere a un individuo/a que es socialmente subordinado “si esto se expresa en términos de clase, casta, edad, género y oficio o de cualquier otra manera” (Guha, 1981, p.35). El concepto ha sido usado siguiendo la lógica del “otro”, en el cual la existencia del subalterno es posible siempre que haya una clase dominante que ejerza el poder, o bien, tal como lo aclara Bhabha (1986), ambos lados se necesitan mutuamente para existir y definirse. Spivak (1988) va más allá y propone que el subalterno real se caracteriza específicamente por no tener acceso al discurso hegemónico. Esta privación se traduce en no tener voz y no ser capaz de hablar, sin voz, la característica principal necesaria para calificar como un subalterno. En el caso de los estudiantes de pedagogía, quienes viven en la periferia, corresponde a los que pertenecen a las capas bajas de la sociedad y, además, quienes viven en el norte y sur del país.

De lo anterior podemos vislumbrar que efectivamente existe una relación binaria en cuanto al entendimiento de conceptos, que en tanto se define un término de manera positiva correlativamente se concibe su opuesto de manera negativa (Scott, 1999). Por lo tanto, lo binario en este caso en particular se expresa en categorías como *clase baja/ clase alta*, *buena/ mala presentación*, *moreno*, es decir, “étnico” y lo *blanco*, asociado a “no étnico”.

---

2 En Chile se le llama “nanas” al trabajo doméstico remunerado.

### 3.2 Género

En cuanto a la categoría de género, se entiende como aquellas diferencias entre hombres y mujeres que han sido establecidas culturalmente y que no responden a características biológicas ni naturales (BND, 2016).

En relación a las imágenes observadas, estas se centraron en la constitución familiar y los roles y responsabilidades de los integrantes de la familia.

Respecto del tipo de familia, lo que predominó fue la valoración de la familia nuclear, heterosexual y con roles tradicionales como ideal de familia. Lo expresaron a través de afirmaciones como “una familia bien constituida está integrada por un papá y una mamá” o que esta familia está bien formada por ser más “tradicional”. Estas miradas refuerzan los roles tradicionales en que el hombre es padre y proveedor. En cambio, la mujer es madre y se dedica a las labores domésticas y al cuidado de los niños.

También se refuerza la idea de la “familia normal” como la nuclear, es decir, formada por el “padre, la madre y algunos hermanos”. Esta “normalidad” de la familia no da cuenta de la diversidad de familias que existen en el país y supone que una familia que no está compuesta por los integrantes mencionados, “carece de”. Es decir, la normalidad construida supone que la familia solo se constituye por esos integrantes y todo lo que se aleje de ese patrón queda clasificado como lo distinto, lo carente de, lo disfuncional.

Referente a los roles de los niños y niñas, en el caso de estas últimas, se asume que ellas son responsables de las labores domésticas que se expresa en “hace el aseo” y que “cuidan a sus hermanos”, lo que no sucedió en el caso de los varones. Los niños “colaboran” en el hogar, sin que sean tan explícitos al expresar la manera en que lo hacen.

En lo concerniente al cuidado de los niños y niñas, en todas las ocasiones se menciona a mujeres a cargo del cuidado de estos, incluso cuando se señala que ambos padres trabajan se explicita que el cuidado lo hace “la abuela o la tía”. En el caso de quienes pertenecerían a una clase alta, se menciona a la “nana” como la persona encargada del cuidado de ellos.

A pesar de que existe la creciente necesidad por parte de las mujeres, y de la sociedad en conjunto, de que estas puedan contar con condiciones que aseguren el trato igualitario y justo, que además se han posicionado en cuanto a estilos de liderazgo transformacionales (Godoy & Mladinic, 2009) y, por sobre todo, que se han articulado abriendo nuevos espacios para que ellas puedan realizar labores antes consideradas “masculinas” (Abramo & Valenzuela, 2006; Godoy & Mladinic, 2009), estos factores no se ven reflejados en las afirmacio-

nes de los sujetos partícipes en este estudio, lo que nos lleva a suponer que el paradigma de género tradicional no ha sido sobrepasado del todo.

## CONCLUSIONES

Si bien la escuela se nutre de una pedagogía normalizadora que ha fomentado la creación de identidades homogéneas, también esta puede abrirse como un campo de reflexión profunda y de resistencia más que de dominio (Giroux, 1981). Esta resistencia se puede apreciar a lo largo de toda la gama de procesos dentro de las escuelas y, en consecuencia, también en el ámbito de la enseñanza / aprendizaje. Creemos que la educadora y el educador, en el caso específico de las pedagógicas de inglés, no solo está a cargo de la enseñanza de los elementos discretos del lenguaje, sino que es un verdadero embajador cultural, creando nexos, conexiones y tendiendo importantes puentes entre idiosincrasias diversas. Ante esto, es fundamental detectar las subjetividades que se encuentran enquistadas y que perpetúan a su vez las imposiciones y prejuicios de las clases dominantes.

A partir del diálogo establecido con los estudiantes, se infiere que en relación a las dimensiones de género, etnia y clase, estereotipos y clasificaciones binarias se establecen construcciones culturales que jerarquizan a los sujetos. De esta forma podemos prever que nuestros futuros profesores, en su quehacer profesional, podrían ejercer una influencia relevante en las subjetividades de sus estudiantes y en las posibilidades de aprendizaje de los mismos. Es por esto que resulta perentoria la reflexión acuciosa de los futuros profesores en torno a estas dimensiones, no solo en el transcurso de su formación inicial, sino de forma continua a lo largo de su desarrollo profesional.

En este proceso se ha podido comprender los discursos que estos futuros profesores poseen en torno a las creencias de qué es lo “diferente” y lo “normal”, vislumbrando algunas de las ideas que hay en torno a los conceptos de normalidad y de diferencia que bordean la clase social, el género y la etnia. Las asociaciones realizadas por los participantes nos muestran la complejidad y multifactorialidad de los cimientos de los lugares que ocupan los diferentes sujetos en la sociedad y las categorizaciones que se les atribuyen a cada uno; las personas que no solo son morenas, sino que conjuntamente en apariencia de clase baja, indígenas, que viven en periferias y son mujeres, son definidas en oposición a otras que se observan y caracterizan como jerárquicamente superiores, como lo serían los blancos, clase alta, no indígenas, que viven en zonas centrales y son hombres. Es decir, la normalidad es construida y supone un posicionamiento superior y tradicional, y todo lo que se aleje de ese patrón queda clasificado como lo distinto, lo carente de, lo disfuncional y de jerarquía inferior. Esta situación que se percibe como vulnerable presupone, sobre todo en los procesos de aprendizaje, condiciones adversas, dificultades de apren-

dizaje, familias con poca preocupación; lo anterior podría generar procesos de aprendizaje diferenciados en desmedro de quienes ya vienen con un capital cultural “no adecuado a la escuela”.

Este trabajo muestra las diferentes subjetividades que percibimos en nuestros estudiantes, permeadas por sus propias vivencias y por su ideario de lo que significa ejercer la pedagogía en una sociedad como en la que vivimos. El proceso de formación pedagógica debería entregar a los estudiantes las herramientas necesarias para que ellos puedan reflexionar y problematizar en torno a las prácticas pedagógicas y a las creencias que existen en torno a ella. Entendemos que las prácticas pedagógicas nacen de concepciones psico-socio-pedagógicas que incluyen el sistema social, educacional e institucional como también procesos psicológicos y biográficos que fundamentan una determinada forma de entender la escuela y los procesos pedagógicos.

Lo dicho representa un desafío importante para nuestros futuros profesores, quienes tendrán la misión de facilitar espacios y contribuir en la formación de nuevas subjetividades por parte de sus estudiantes. Estos, a su vez, deberán buscar (y por qué no, acelerar) la transformación de los actuales modelos tradicionales y brindar más y mejores espacios de igualdad. Estos son solo algunos de los temas que deben ser atendidos urgentemente en el llamado a una nueva educación; una que prepare para una mejor vida. Una más abierta y libre de clasificaciones que subordinan y refuerzan relaciones de poder.

Más allá de las conclusiones plasmadas en este escrito, podemos finalmente señalar que hemos podido promover un espacio de diálogo, que en un futuro pueda favorecer concretamente la profesionalización a través de una discusión colectiva, enriqueciendo el quehacer pedagógico, inicialmente, del grupo involucrado en el proceso, que podrá tener también impacto como puntapié para futuras discusiones en torno a la formación docente.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abramo, L. & Valenzuela, M. E.** 2006. Inserción laboral y brechas de equidad de género en América Latina. En L. Abramo (Ed.), *Trabajo decente y equidad de género en América Latina* (pp. 9-62). Santiago, Chile: Organización Internacional del Trabajo.
- ACES.** 2012. *Propuesta para la Educación que queremos* [en línea]. Disponible en: [www.opech.cl](http://www.opech.cl) [Consulta 05/07/ 2016].
- Arpin, A.** 2010. “Filosofía y política en el surgimiento de la filosofía latinoamericana de la liberación”. *Solar*. N°6, 125-149
- Avalos, B.** 2002. “A mediados de los noventa. Un proyecto que mueve al sistema”. En B. Avalos (Ed), *Profesores para Chile, Historia de un proyecto* (p.p. 40-55). Chile: Ministerio de educación.
- Avalos, B.** 2014. “La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y de control”. *Revista Estudios Pedagógicos*, vol. XL, Número Especial 1: 11-28, 2014.

- Baez, B.** 2004. The study of diversity - The "knowledge of difference" and the limits of science. *Journal of Higher Education*, 75(3), 285-306
- Bhabha, H.** 1986. Foreword. Remembering Fanon: self, psyche, and the colonial condition. In F. Fanon, *Black Skin, White Masks* (pp. vii-xxvi) London and Sydney: Pluto.
- BIBLIOTECA NACIONAL DE CHILE.** "Perspectiva de género", en: *Historia, Mujeres y Género en Chile. Memoria Chilena*. Disponible en <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-94486.html> [Consulta 29/10/ 2016].
- Bourdieu, P.** 1987. "What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups". *Berkeley Journal of Sociology*, 32, 1-17.
- Bowles, S. & Herbert, G.** 1976. *Schooling in Capitalist America: Education Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books Inc.
- Canales & Peinado** 1999. *Grupos de discusión en Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. España: Síntesis.
- Colectivo Diatriba & Centro Alerta** 2011. *Trazas de Utopía. La experiencia de autogestión de cuatro liceos chilenos durante 2011*. Chile: Quimantú
- CPEIP** 2016. Estándares para la Formación Inicial Docente. Disponible en: <http://www.cpeip.cl/estandares-orientadores-para-la-formacion-inicial-docente/> [Consulta 12/03/2017].
- Da Silva, T.** 1999. *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo: Brasil.
- De Azevedo, F.** 2013. *Sociología de la Educación: introducción al estudio de los fenómenos pedagógicos y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, E.** 1973. *Para una ética de la liberación latinoamericana*, I. Buenos Aires: Siglo XXI
- Dussel, I. & Caruso, M.** 1999. *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana: Buenos Aires.
- Dussel, I.** 2004. "Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista". *Cadernos de Pesquisa*, 122 (34), 305-335.
- Eagly, A. H.** 1987. *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eagly, A. H. & Karau, S. J.** (2002). "Role congruity theory of prejudice toward female leaders". *Psychological Review*, 109, 573-598.
- Fauré, D.** 2016. *Prácticas autoeducativas de la juventud urbano popular en el Chile postdictatorial: saberes, control comunitario y poder popular territorial (Santiago, 1990-2013)*. Tesis doctoral. Santiago: Universidad de Chile.
- Fernández, A. M.** (1992). *Las mujeres en la imaginación colectiva*. Editorial Paidós. Argentina.
- Fernández, L.** 2000. "Roles de género y mujeres académicas ¿Conflicto?" *Revista de ciencias sociales*, vol. 43, N°88 (II), 63-75.
- Giroux, H.** 1981. *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Godoy, L. & Mladinic, A.** 2009. "Estereotipos y Roles de Género en la Evaluación Laboral y Personal de Hombres y Mujeres en Cargos de Dirección". *Psykhé (Santiago)*, 18(2), 51-64.



- Gramsci, A.** 1971. *Selections from the Prison Notebooks*. H. Quintin & G. Nowell (Eds.). New York: International Publishers Co.
- Guber, R.** 2001. *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- Guha, R.** 1981. (Ed). *Subaltern studies: writings on South Asian history and society*, vol. I. Delhi: Oxford University Press.
- Hall, S.** 2010. "El espectáculo del otro". En: *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Enviñón: Popayán.
- Hirmas, C.** 2014: "Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores", En: *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, Número Especial 1: 127-143, 2014
- Ibáñez, N.** 2014. "Saberes profesionales para la transformación del modelo educativo en Chile", En: *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, Número Especial 1: 145-160, 2014
- Keddie, A.** 2011. "'Much more than a basic education': supporting self-determination and cultural integrity in a non-traditional school for Indigenous girls". *International Journal of Inclusive Education*, 15(9), 1001-1016.
- Kraus, M. W., & Stephens, N. W.** 2012. "A road map for an emerging psychology of social class". *Social and Personality Psychology Compass*, 6/9, 642-656.
- Matus, C y Rojas, C.** 2015. "Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: a propósito de la ley de inclusión escolar". *Docencia*, 56, 47-56.
- Núñez, I.** 2004. *La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile*. Presentada al XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación. Santiago de Chile. Asociación Mundial de Ciencias de la Educación (AMCE) y P. Universidad Católica de Chile.
- Petrou, A., Angelides, P., & Leigh, J.** 2009. "Beyond the difference: from the margins to inclusion". *International Journal of Inclusive Education*, 13 (5), 439-448.
- Renna, H.** 2014. "Educación Autogestionaria: lo que silencia la reforma, lo que callan las demandas". En: *Periódico El Ciudadano*. Edición: 18 agosto de 2014. Disponible en: <http://www.elciudadano.cl> [Consulta 05/07/ 2016].
- Restrepo, E.** 2014. "Interculturalidad en cuestión: cerramiento y potencialidades". *Ámbito de encuentros*, vol. 7, 1, 9-30.
- Russell, T.** 2014 "La práctica en la formación de profesores: tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar". *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, Número Especial 1: 223-238, 2014
- Scott, J.** 1999. "Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría postestructuralista". *Feminist Studies*, vol. 14, 1, 85-104.
- Spivak, G.** 1988. *Can the subaltern speak?* In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 271-313) Illinois: University of Illinois Press.
- Spivak, G.** 2010. "Can the subaltern speak? from Marxism and the interpretation of history". En: Rosalind Morris (Ed) *Can the Subaltern Speak? Reflections on the history of an Idea*. New York: Columbia University Press.
- Tienti, E.** 2006. *Sociología de la educación*. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires.
- Van Dijk, T.** 2007. "Racismo y discurso en America Latina: una introducción". En Teun Van Dijk (Comp) *Racismo y discurso en America Latina*. Barcelona: Gedisa
- Zeichner, K.** 2010. "Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: Neo-liberalism and the transformation of teacher education in the US". *Teaching and Teacher Education*, vol.26, n.8, 1544-1552.