

Experiencias con la diversidad y la inclusión y su rol en la configuración identitaria de los docentes¹.

Roberto Leiva Contardo (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación)

Mauricio Núñez Rojas (Universidad de Chile)

Lorna Figueroa Morales (Universidad de Santiago de Chile)

Constanza Herrera Seda (Universidad de Santiago de Chile)

Camila Gallego Concha (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación)

I. Introducción

En Chile el movimiento social por una educación pública, gratuita y de calidad de las últimas décadas, se ha transformado en una lucha colectiva de gran envergadura, liderada principalmente por estudiantes (Garcés, 2012), que surge en respuesta a un sistema educativo segregador, inequitativo y estandarizado, que se instaura en los '70 y '80 con la dictadura de Pinochet y que tiene continuidad en los gobiernos democráticos de las décadas posteriores, a partir de la implementación de una elevada estandarización y una serie de mecanismos de rendición de cuentas (Retamal, 2020). En este contexto que categoriza, discrimina y excluye por diversas condiciones sociales, personales y culturales, hablar de inclusión en Chile constituye una discusión ineludible cuando se trata de educación.

La educación inclusiva constituye un concepto polisémico, que a nivel internacional ha transitado paulatinamente, desde una perspectiva centrada en las dificultades de algunos estudiantes en las escuelas, a otra que rescata la diversidad de todo el estudiantado e identifica los desafíos existentes en distintos niveles del sistema educativo (Echeita, 2019). En este sentido, dar seguimiento al devenir de las declaraciones de UNESCO, nos permite acercarnos a tales transformaciones.

Al respecto, transitamos desde un foco en la inclusión del estudiantado con necesidades educativas especiales en las escuelas comunes, en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), pasando luego por la Declaración de Ginebra (UNESCO, 2009), en la que existe un interés más amplio por promover una Educación para Todos, para arribar a los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030, que establecen como uno de sus horizontes "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos" (UNESCO, 2015, p.16).

Considerando esto último como eje orientador, se entiende la inclusión como "un proceso transformador que asegura la plena participación y el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, que respeta y valora la diversidad, y elimina todas las formas de discriminación (UNESCO, 2019, p.1). En dicho proceso, el despliegue de una práctica docente comprometida con la justicia social ha sido reconocida como uno de los elementos fundamentales para la construcción de sistemas educativos más inclusivos (Pantić et al., 2019). Sin embargo, la investigación chilena ha dejado

¹ Este capítulo pertenece al libro «Hacia una nueva cultura digital», con ISBN 978-84-1124-291-2, del año 2022

entrever las importantes dificultades que el profesorado experimenta para desarrollar prácticas inclusivas en el aula (Araya et al., 2020).

La profundización de tales dificultades ha dado lugar al reconocimiento de las restricciones que la política educativa impone al quehacer docente, a partir del solapamiento de las políticas focalizadas de integración escolar, tales como la Ley 20.248 (2008) o el Decreto N°170 (2009), con otras universales que buscan garantizar el derecho a una educación inclusiva, por ejemplo, la Ley 20.370 (2009) o Ley 20.845 (2015). Asimismo, el debilitamiento de la educación pública y el modelo de rendición de cuentas individual, se han transformado en obstaculizadores de dicho quehacer (López et al., 2018).

En este contexto, la formación inicial del profesorado para la inclusión, concita un gran interés y desafía a las instituciones formadoras de profesores (Echeita, 2019), especialmente en aquellos países categorizados en vías de desarrollo (Rusznyak & Walton, 2017). Los estudios incipientes en Chile, dan cuenta de debilidades en la formación del profesorado en la materia (San Martín et al., 2017), la que tiende a centrarse en aspectos teóricos y no aporta experiencias prácticas suficientes que permitan a los profesores sentirse eficaces en el desarrollo de una práctica pedagógica inclusiva (Castillo, 2020).

Por tanto, es menester que los programas de formación del profesorado, inicial y continua, integren enfoques y perspectivas inclusivas, de manera transversal. Al respecto, se ha descrito la relevancia de abordar las narrativas docentes en torno a la inclusión (Casal y Néspolo, 2019) al permitirnos cuestionar las representaciones del profesorado y su configuración de identidad profesional, así como la reflexión acerca de las experiencias vividas, tanto en la escuela como en la universidad, desde el prisma de una cultura educativa inclusiva (Herrera et al, 2021).

En este escenario, en tanto formadores-investigadores, nos vemos interpelados por los temas de inclusión y nos enfrentamos al desafío de profundizar en las vivencias en torno a la inclusión, esto tras el análisis de documentos curriculares asociados a la formación inicial docente en nuestras propias universidades (tres universidades estatales chilenas), en los que las políticas de inclusión aparecen como parte del discurso institucional, pero se diluyen y tienden a desaparecer de los programas de estudio. Entonces, ¿cómo nos hacemos responsables de la formación docente desde un enfoque inclusivo? ¿Cómo se forma la voluntad, el deseo de trabajar desde un enfoque inclusivo? A partir de estas interrogantes, que constituyen el eje de un proyecto mayor en el que hemos estado trabajando², surge el interés de este escrito, que expone resultados asociados a la apuesta epistemológica y metodológica que hemos asumido con las narrativas docentes. Dicha apuesta se da en la convicción que tenemos de que la inclusión se juega en momentos memorables del ser docente, cuya evocación, sistematización y socialización conllevan un componente de transformación.

II. Objetivos

² Este trabajo presenta resultados parciales emanados del proyecto FID-13-20 “Formación para una educación inclusiva en la práctica final de profesores en formación de universidades estatales chilenas”, UMCE, Chile, que tiene como propósito indagar en la experiencia de formadores y estudiantes de magisterio en etapas de práctica profesional en torno a la diversidad y la inclusión.

Respecto a los objetivos, se vuelve necesario explicitar que nuestro propósito no es mirar las representaciones del profesorado en sí mismas. Nuestro interés se centra más bien en explorar el proceso de emergencia de éstas y la incidencia que tienen tanto en la construcción identitaria como en la práctica de las y los profesores. Para ello nos propusimos primeramente reconstruir, en talleres de narrativas, la experiencia de profesores formadores y en formación, asociada a su vivencia de la diversidad y la inclusión, para luego levantar categorías de experiencia emergentes de los propios relatos escritos. Por último, y desde la afectación que nos genera la experiencia relatada, buscamos identificar desafíos formativos o espacios abiertos que puedan ser proyectados a la discusión curricular acerca de la formación inicial docente.

III. Metodología

Metodológicamente trabajamos con narrativas docentes como un enfoque que permite relevar y problematizar situaciones de la vida cotidiana en el aula, dándole un valor epistemológico, ético y político a la experiencia de los profesores (Suárez, 2007). Como herramienta pedagógica, las narrativas permiten la transformación de profesores en formación (nóveles o en ejercicio), ya que constituyen un medio para componer y construir la identidad profesional a lo largo de sus trayectorias de aprendizaje (Pritzker, 2012). En tal sentido, consideramos las narrativas docentes una herramienta apropiada para trabajar la inclusión en la formación inicial del profesorado, relevando el modo en que dichos textos reflejan las experiencias y contribuyen en la definición de la propia identidad.

La narrativa docente en la formación inicial permite conocer y ser parte de los procesos en los que se van construyendo nuevos saberes en el profesorado en formación (Contreras et al., 2019); permite reconstruir las experiencias, en las cuales las historias pueden cobrar valor en vinculación con otras historias y contextos; a partir del ejercicio de la docencia, permiten reflexionar sobre lo vivido y pensar en la construcción del futuro (Cabrera y Soto, 2019). En ellas, se produce una experiencia dialógica, un encuentro entre quien escribe y su historia y vivencias, en un texto donde se reviven y re-cuentan experiencias ordinarias de aula que se revelan, finalmente, como extraordinarias (Elbaz, 1991).

En esta investigación, los participantes (profesores formadores y en formación) provienen de nuestras propias universidades, ubicadas todas en Santiago de Chile, y sus áreas de formación responden a Humanidades, Ciencias Básicas y Artes.

En relación con el trabajo de campo, éste fue organizado en talleres de producción narrativa, arrojando un total de 21 relatos que constituyen nuestra principal fuente para la reconstrucción de la experiencia y su resignificación. Los talleres abrieron temas sensibles sobre los que los participantes se pronunciaron, con lo cual la dimensión de la afectación y la intersubjetividad se dio también en la oralidad, constituyendo ésta una segunda fuente.

Siguiendo un enfoque biográfico-narrativo (Landín y Sánchez, 2019), en dichos talleres requerimos a las y los profesores recordar y escribir en torno a una vivencia relevante con la diversidad y la inclusión, pudiendo remitir a un momento presente de la práctica docente, como también a un momento memorable de la historia personal, buscando así comprender la práctica desde la vida de los profesores (Elbaz, 2013; Nóvoa, 1992; Goodson, 1991).

En el contexto de los talleres, este enfoque toma la forma de un ejercicio de reconstrucción mediado por la escritura recursiva (de al menos dos versiones) vivida en una comunidad de indagación, entendida como comunidad de sostén, donde los pares cumplen con la función de problematizar la experiencia mutua y sostener el esfuerzo de cada autor de ir lo más lejos posible en la explicitación de lo vivido y en la dotación de sentido a lo vivido. Así, la metáfora de la reconstrucción aplicada a la formación docente (Connelly & Clandinin, 1994, 2006) nos remite a la posibilidad de resignificar y con ello construir la experiencia, muchas veces bajo la forma de incidentes críticos o simplemente como resultado de la observación fina de lo ordinario. Es en este ejercicio de reconstrucción y resignificación donde se juega lo primordial del análisis propuesto.

Los relatos resultantes de los talleres son trabajados a la luz del análisis cualitativo de textos narrativos (Bolívar, 1991), identificando categorías de experiencia (lo que les pasa a los participantes), que emergen de las historias escritas y que devienen en configuraciones de las representaciones que los sujetos tienen sobre la diversidad y la inclusión.

IV. Resultados

Entendemos que las experiencias biográficas definen la identidad docente y movilizan la práctica. Tanto Goodson y Walker (1991) como Nóvoa (1992) señalan tempranamente el lugar que tienen dichas experiencias en la configuración identitaria. Del mismo modo partimos de la perspectiva fenomenológica que pone a la formación del profesorado como resultado de un devenir (Malet, 1998; Anijovich et al, 2009), con una identidad, o identidades, que se configuran y reconfiguran a lo largo de la vida de los sujetos. Por su parte, Connelly & Clandinin (1994) nos permiten poner la mirada sobre la trayectoria escolar en tanto configuradora de prisiones desde las cuáles los sujetos tienen la posibilidad de “salir”, reconfigurando su identidad, imaginando alternativas, oposiciones a las experiencias como resultado de la reconstrucción y resignificación de éstas.

Es en este marco que los relatos de profesores en formación, así como de profesores formadores, cobran vida y sentido y frente a los cuales surgen nuevas y poderosas preguntas: ¿De dónde surgen las representaciones en torno a la diversidad y la inclusión? ¿Cómo las experiencias de los profesores/as definen la identidad docente y movilizan la práctica?

La categoría de base para este análisis es la de la experiencia, en términos de Larrosa (2006), “eso que me pasa” (p.44). Así, la lectura y el análisis de los relatos elaborados por las y los docentes participantes, dan cuenta de *eso que les pasa* en su encuentro con lo diverso y con la otredad y *eso que les pasa* surge como configurador, en un momento dado, de la identidad, también de un momento dado (una identidad biográficamente situada).

Los relatos de experiencia de las y los profesores en formación vuelven, mayoritariamente, a la propia trayectoria escolar y, por lo general, presentan un cierre, siendo ese el momento definitorio de valores, creencias, disposiciones y acciones relativas a sus prácticas presentes y futuras. Los de las y los profesores formadores, en cambio, se presentan más bien asociados a sus prácticas de aula, ellas y ellos en actuación profesional, siendo además relatos que mayormente no acaban, que no cierran, porque abren en parte la dimensión de la reflexión sobre la acción.

¿Cuáles son los nudos de sentido que emergen de estos relatos? Podemos reconocer múltiples expresiones de aquello que aparece dando sentido a lo vivido. Por ejemplo, el problema de la exclusión y del momento en el que emerge en la experiencia, la que podemos también ver asociada a la corporeidad, dejando trazas, convirtiendo los cuerpos en depositarios de lo vivido. Vemos la homogeneización de las vivencias, propias del contexto institucional escolar, la burocratización de la vida en el aula, su búsqueda por igualar, la acción de invisibilizar lo diverso como expresión de política educativa. Nos encontramos en los relatos de las y los formadores con la culpa, los prejuicios, las concepciones restringidas - didácticas y disciplinarias- y la conciencia del peso de todo aquello para su práctica. Pero también nos encontramos en los relatos de las y los profesores en formación con lo que rompe la prisión (Connelly & Clandinin, 1994), aquello memorable, que conduce al involucramiento como decisión ético-política y al surgimiento de una ética del cuidado (Gilligan, 1982) de ellas y ellos valorando y celebrando lo diverso, inmersos en contextos prestados (Freire, 1993) donde se sitúan desde la reflexividad, la conciencia y el hacerse parte.

Para efectos de este capítulo hemos decidido detenernos sobre tres de estos núcleos de sentido, donde dos de ellos, la experiencia de la exclusión y la corporeidad, son configuradores del tercero: la identidad docente.

Desde la exclusión

En cuanto al profesorado en formación, la comprensión que poseen en torno a la diversidad y la inclusión se narra desde experiencias de exclusión escolar. Por un lado, están quienes remiten, relatan en primera persona, en tanto sujetos de la exclusión; por otro, quienes la vivencian a partir de su relación con un otro cercano que es excluido. Los relatos en primera persona narran con profundo dolor y tristeza situaciones de discriminación, maltrato e invisibilización durante su etapa escolar, que trascienden a la adultez y que devienen en una configuración identitaria que se da en oposición a la vivencia que es traída al presente.

La narración de una profesora en formación nos ha resultado especialmente interesante en este sentido. En un primer momento, nos lleva a la situación en que es discriminada por motivos religiosos en un colegio confesional y, posteriormente, de un liceo laico en que la discriminación se manifiesta en relación con la diversidad sexual. En este contexto, la autora del relato remite al peso de la estructura cultural que impide la aceptación de la diversidad del estudiantado:

La escuela siempre marca una estructura, siendo la escuela religiosa o siendo un liceo laico, siguen un patrón con normas muchas veces injustificadas, que “¿por qué va todo el año con pantalón y no con jumper?”, “¿por qué usa el pelo cortito?”, “¿quiere parecer niño?”, “no puede usar el pelo de color”, “quiere llamar la atención”, fueron algunas de las frases que tuve que escuchar en mi época de estudiante en el liceo por las diversas formas en las que vestía y me veía. (profesora en formación 01)

El relato finaliza con un posicionamiento personal y profesional, que surge del deseo y la confianza de que es posible transformar el espacio escolar de modo que la diversidad sea valorada:

Siento que las cosas pueden cambiar, muchos/as profesores/as nuevos/as en el liceo fueron haciendo esta diferencia, haciendo ver que las diversidades se incluyen y no se discriminan, incluso las mismas compañeras y compañeros ayudaron a este cambio a lo largo del tiempo.

Desde esta perspectiva más personal también está en juego mi futuro rol docente, ya que lo personal no se separa de lo profesional, por lo que tener todas estas cuestiones y reflexiones servirán para apoyar a mis futuros/as estudiantes. (profesora en formación 01)

Por otra parte, nos hemos encontrado con relatos en que la representación de la diversidad e inclusión surge de una vivencia en que la profesora en formación es testigo y participante de un vínculo con otra persona que experimenta violencia, desprecio o discriminación. Estas situaciones son consideradas como profundamente injustas, en ocasiones incomprensibles, lo que lleva a experimentar frustración y a interrogarse acerca de su futuro rol docente.

Era la primera vez que me tocaba vivir un episodio de discriminación por color de piel, yo no veía mayor diferencia entre mí y Bárbara, sólo porque su piel fuera más morena, lo encontraba normal y por lo mismo me sentí incómoda y mal cuando Loreto se comportaba de forma pesada con ella. (profesora en formación 03)

A partir de esta experiencia, la profesora en formación se pregunta a sí misma qué hubiera hecho ella cómo profesora en esta situación y concluye: *“Yo como profesora hubiera preguntado a Loreto el por qué de su comportamiento y también le preguntaría a Bárbara cómo le afectaba la situación”*. Además, propone ir más allá del conflicto entre estas dos estudiantes, señalando: *“Promovería en el curso la valoración por la diversidad creando instancias donde se toquen temas sobre el respeto a las diferencias que tenemos como seres humanos”*.

De parte de las y los profesores formadores hemos dicho que construyen sus relatos desde su propia experiencia como profesores en ejercicio. Observamos dos modos de narrar en sus escritos: uno que se enfoca en la singularidad de algún estudiante y otro que aborda la diversidad del estudiantado en general. Respecto del primer modo observamos que la representación de la diversidad y la inclusión se da a partir de una vivencia con un estudiante que se encuentra en una condición educativa y personal que, por su envergadura, la profesora se ve incapaz de resolver, emergiendo la desesperanza y la culpa. Así, en uno de los relatos, nos acercamos a la historia de una estudiante que ve afectada su calidad de vida y su desempeño académico producto de los graves problemas económicos que experimenta su familia con motivo de la pandemia por Covid-19. Ante esta situación la profesora indica:

En cada profundización [palabra pronunciada] iba descubriendo aún más la desdicha, el desamparo, la desigualdad, la falta de oportunidad que se acrecentó en esta pandemia y, por supuesto, en este Chile que para muchos no existe. Al escuchar a la estudiante y reflexionar sobre su caso, me pregunto, si como colegio podemos dar una solución real a estas situaciones, ya que no es solo ella, sino que son más casos parecidos al planteado. (profesora formadora 01)

En cuanto a las representaciones que surgen del encuentro con la diversidad del estudiantado, nos acercamos a la sorpresa que marca este acercamiento de las formadoras con aquel que no cumple con los parámetros esperados y el consecuente enojo, ya sea con quienes critican a los estudiantes que salen de la norma o consigo mismas por haber supuesto dicha norma como natural. Una de las profesoras formadoras describe la tensión que surge en su práctica cuando el modo aprendido en la universidad para enseñar a dibujar rostros entra en contradicción con el aspecto físico de uno de sus estudiantes y al modo en que este mismo dibuja su figura:

Una vez un estudiante me presentó su autorretrato, este estaba perfecto, según los parámetros de la evaluación, pero me dolió el alma, ya que se autorretrató como estaba en ese instante, con grandes y muchos furúnculos en el rostro, cada uno con su volumen bien logrado en el dibujo. Yo intenté que no se me notara el estremecimiento, no sabía que decir, me sentí torpe y culpable por haber expuesto a un joven a esa situación.

Del mismo modo hoy me parece desafortunado el comenzar con un modelo estructural de un rostro clásico griego, considerado un canon, un modelo ideal, ya que todos y todas, excepto quienes calcen con esa regla, estamos subsecuentemente equivocados en nuestras proporciones y formas. (profesora formadora 02)

Desde la corporeidad

Las representaciones de inclusión-exclusión y diversidad encontradas en los relatos se conectan también con dimensiones o aspectos relacionados con la corporeidad como lugar de la exclusión, igualando condiciones desde una perspectiva del déficit, invisibilizando al otro y llevando a homogeneizar los espacios, características y pensamientos de sus protagonistas.

En relación con la dimensión cuerpo, encontramos miradas que transitan desde una concepción ideal a una real. Es en el cuerpo donde se reconoce la exclusión, provocando su disciplinamiento en el contexto de un aula tradicional que no reconoce otras formas, y que tampoco las valida, aun cuando éstas existan.

Hoy encuentro horrible el haber usado las partes de mi rostro y el de mi madre en esa guía. Simbólicamente y sin darme cuenta entonces, nos presentaba como modelo a seguir. Por la accesibilidad de las modelos, estaba dando a nuestra forma una legitimidad exclusiva, sin mostrar un registro diverso de opciones que acojan formas de diversos grupos e individuos. (profesora formadora 03)

De igual modo, desde la confrontación de una normalidad versus una anormalidad (a partir de una afección en el cuerpo), una situación de salud estructural (columna) puede hacer sentir que, de manera integral, algo está mal en la persona generando una valoración negativa de la situación personal de “anormalidad”

...todos opinaban una serie de cosas sobre mi cuerpo y su “problema”. En uno de esos lugares hicieron un molde de mi torso, en otro, tenía que hacer ejercicios kinesiológicos por un tiempo, y así. De alguna manera sin saberlo me enteré de que yo estaba muy “chueca” (o, mejor dicho, mi columna lo estaba), y que la forma de “corregirme” era con mucho esfuerzo.

...me costó mucho tiempo poder verlo de manera amable, dejar atrás esa culpa de no haber hecho algo diferente, entender que el problema no era en sí, verme distinta ni estar “chueca”. Hasta ahora ha sido un largo trabajo amigarme con mi cuerpo, a veces también los dolores vuelven, algunos más que otros, pero creo que ahora sé cómo intentar estar mejor. (profesora en formación 04)

Hacia la identidad en devenir

Son muchos los relatos en los que se perfila la idea de una identidad en devenir, algo que está siendo construido. Sin embargo, en su conjunto vemos que la idea de un(a) profesor(a) inclusivo(a) se construye, en parte, desde la experiencia de la exclusión, siendo la dimensión corporeidad otro lugar de dicha experiencia. Como resultado, se toma distancia de las figuras de profesores o instituciones que en la propia trayectoria escolar han representado prácticas de exclusión, lo que contrasta con la expresión de la primacía de una ética del cuidado asociada a la decisión del involucramiento. Hay una dinámica en la construcción identitaria, por un lado, se aleja de lo que no se quiere ser y por otro se acerca a lo que se espera llegar a ser.

Por último, en esta construcción identitaria, particularmente en el caso de las y los profesores en formación, se hace evidente el rol de la memoria de las experiencias tempranas. Una memoria que es explorada intersubjetivamente a través del relato, que no siempre es clara, que surge de la bruma del olvido, pero que una vez reconstruida ofrece los sentidos de lo vivido como fuente de los posicionamientos que llevan al encuentro de la otredad y a la experiencia de la inclusión.

Al año siguiente, como si el mundo tuviera un plan, la profesora jefe de ese nuevo nivel, hizo que nos sentáramos juntos, éramos compañeros de puesto otra vez, ahí fue cuando comprendí que Maicol era un niño problema, que yo estuviera a su lado no era al azar, era una intención como medida desesperada, como si lo aplicada que era se le fuera a traspasar por ósmosis a Maicol, esa pequeña reflexión la hice a los 10 años y decidí que me iba a involucrar, que si él me dejaba no solo iba a ser su compañera de puesto y su “mejor amiga”, sino que íbamos a estudiar, hacer las tareas y quién sabe hasta lograr jugar juntos. Ese año conocí a Maicol. (profesora en formación 05)

V. Discusión

Este trabajo tuvo como punto de partida las pistas de una larga y rica tradición de investigaciones que han apostado por la indagación de las narrativas pedagógicas (Suárez y Dávila, 2018). Elegimos este punto de partida porque compartimos la idea de Casal y Néspolo (2019) que narrar experiencias pedagógicas en torno a la inclusión permite abrirnos a nuevas significaciones, a partir de aquellos sentidos que son a la vez personales y compartidos. Al finalizar este trabajo, nos proponemos visitar nuestros hallazgos a luz de aquellos indicios e interrogarnos acerca de espacios abiertos en la formación del profesorado en un campo de investigación que por momentos parece estancado (Boyle & Anderson, 2020).

Más allá de las limitaciones de este trabajo, creemos que constituye un aporte en la tarea de dejar atrás los estudios acerca del pensamiento del profesorado, enfocados en la búsqueda y anotación de todas aquellas actitudes negativas, que al ser continuamente remarcadas terminan agravando la exclusión (Slee, 2011). En consecuencia, hemos explorado las experiencias desde las cuales emergen dichas mentalidades y surgen identificaciones que orientan la praxis docente, con la finalidad de responder al llamado de atención de Echeita et al. (2014), que señala la trascendencia de emplear la investigación para identificar aquellas claves que podrían romper las condiciones de un sistema escolar que se resiste a la transformación y reproduce la exclusión.

Las narraciones biográficas de las y los profesores en formación y sus formadores, nos conectan con un proceso de construcción identitaria (Goodson & Walker, 1991), que se ancla en episodios memorables de encuentro con la diversidad y la exclusión. Los episodios que son traídos a la memoria como referentes para posicionarse como docentes, atraviesan las corporeidades y suelen remitir al dolor, la tristeza, la rabia o la culpa, que evoca una experiencia en primera persona o de otra a quien se acompaña. En consecuencia, del encuentro entre lo propio y lo ajeno, lo personal y colectivo, surge aquella particular disposición, una ética profesional que podrían inscribirse en lo que Dadvand & Cuervo (2020) designan como pedagogías del cuidado.

En trabajos anteriores, estas narrativas pedagógicas son consideradas una herramienta valiosa para la investigación-formación (Delory-Momberger, 2020) y, en este trabajo, nos han permitido acercarnos a un conocimiento sensible acerca del binomio diversidad e inclusión, el que abandona su carácter de imposición externa y extranjera, y

brotan con la fuerza y urgencia de lo que se sabe propio. Las narrativas se constituyen como un espacio de construcción pedagógica inclusiva, ya que como indica González-Giraldo (2019) permiten revisitar las experiencias educativas pasadas, estudiarlas en el presente y proyectarlas al futuro considerando nuevos horizontes del ser, hacer y quehacer docente.

Las limitaciones de tiempo, participantes y contextos de este trabajo, nos hace ser cautos acerca del carácter virtuoso que ha mostrado este enfoque investigativo para abordar la inclusión y la diversidad. Al mismo tiempo, el desarrollo de investigaciones narrativas en la formación del profesorado surge como terreno fértil para acercarnos a la naturaleza compleja y dilemática de la inclusión (Duk et al., 2019) y profundizar en las posibilidades de una reconfiguración identitaria (Connelly & Clandinin, 1994) que en oposición a las experiencias de discriminación, invisibilización y menosprecio, sitúa a las y los profesores como agentes comprometidos con la justicia social (Pantić, Taiwo, & Martindale, 2019).

Finalmente, quisiéramos aportar a la discusión acerca de formar profesores en sistemas educativos en los que la inclusión, se encuentra prescrita desde la política pública, pero, no se halla plenamente desarrollada en las escuelas (Rusznayak & Walton, 2017). Nos proponemos esbozar dos elementos de la formación docente que, en atención a los resultados, podrían ampliar el horizonte de lo posible para superar la preponderancia de una inclusión meramente discursiva y desvinculada de la práctica (San Martín et al., 2017).

Creemos relevante fortalecer la dimensión política de la formación docente, lo que podría alcanzarse imprimiendo un sello narrativo a los cursos en diversidad e inclusión. Siguiendo a Arendt (1995), la narración constituye un instrumento contra la dominación, al permitir la construcción de una experiencia común. Por ende, los espacios formativos que la integran pueden albergar una reflexión ética y política que movilice la acción, es decir, que se oriente a iniciar algo nuevo. Asimismo, constituyen una vía para poner en cuestionamiento las nociones tradicionales de la educación especial que tienden a reproducir la representación de la diversidad como déficit (Symeonidou, 2017) y posibilitar nuevas formas de participación colectiva del profesorado, capaces de hacer frente a una gobernanza neoliberal de la educación inclusiva que mantiene las inequidades en el sistema (Waitoller, 2020).

En segundo lugar, nos parece relevante establecer nuevas tramas entre investigación, formación y práctica, partiendo de la valoración del conocimiento experiencial de las y los docentes. Con este fin, la investigación puede ser repensada en sus fines, dejando atrás una posición que favorece más bien a los fines de producción de la academia, que a los intereses de aquellos cuyas vidas son estudiadas (Parrilla, 2010). Una apertura epistemológica y metodológica haría posible recuperar la esencia de lo pedagógico. Tal como señala Freire (2018) la investigación forma parte de la naturaleza de la práctica docente, es decir, “Enseño porque busco, porque indagué y porque me indago” (p. 30.)

VI. Referencias

- Ainscow, M. (2019). Documento de discusión preparado para el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación “Todas y todos los estudiantes cuentan”, 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO. Crear sistemas educativos inclusivos y equitativos. Documento de discusión. <https://es.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussion-paper-es.pdf>
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación*

- pedagógica: dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Araya, A., Álvarez, Y., Garín, L., Pallero, F., Puchi, N., y Véliz, B. (2021). Actitudes, concepciones y prácticas inclusivas de docentes y educadores diferenciales de escuelas rurales. *Revista Interedu. Investigación, Sociedad y Educación*, 2(3), 61-81. doi: 10.32735/S2735-65232020369
- Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. Paidós.
- Bolívar, A. (1991). Análisis de una innovación curricular (El curriculum de Ética en EE.MM.), en *Enseñanza. Anuario interuniversitario de Didáctica*, vol. 9, 145-164.
- Booth, T. & Ainscow, M., (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. (Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion). Traducción y adaptación: Gerardo Echeita, Yolanda Muñoz, Cecilia Simón y Marta Sandoval. Consorcio para la educación inclusiva. FUHEM, OEI. Grafila.
- Boyle, C., & Anderson, J. (2020). Inclusive Education and the Progressive Inclusionists. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-151>.
- Cabrera, V., y Soto, C. (2019). Enseñar la indagación narrativa en la formación docente. Una experiencia de investigación que nos acerca. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3),87-104. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27466132005>.
- Casal, V. y Néspolo, M.J. (2019). Formación de educadores: la narración como eje del saber sensible para la inclusión. En Casal, V. y Néspolo, M.J. (Comp.). *Formación de educadores para la inclusión educativa. Posiciones, miradas, recorridos y experiencias* (pp.55-62). Lugar Editorial.
- Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, REXE* 20(43) (2021), 33-51
- Connolly, M. & Clandinin, J. (1994). Telling Teaching Stories. *Teacher Education Quarterly*, Vol. 21, No. 1, pp. 145-158
- Connolly, M. & Clandinin, J. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Contreras, J., Quiles-Fernández, E., y Paredes, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 58–75. DOI: 10.24310/mgnmar.v0i0.6624
- Dadvand, B. & Cuervo, H. (2020). Pedagogies of care in performative schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(1), 139-152, DOI: 10.1080/01596306.2018.1486806
- Decreto N° 170. (2009). Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Biblioteca del Congreso Nacional. Chile.
- Delory-Momberger, Ch. (2020). Aprendizaje biográfico y formación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 6-15. doi: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9770>
- Duk, C., Cisternas, T. y Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109. doi: 10.4067/S0718-73782019000200091
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.

- Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M. y Simón, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 25-48.
- Elbaz-Luwisch, F. (1991). Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), 1-19.
- Elbaz-Luwisch, F. (2013). *Auto/biography & Pedagogy: Memory & Presence in Teaching* (Complicated Conversation Book 42) Edición Kindle.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. 7ª Ed. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2018). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. 2ª Ed. Siglo Veintiuno Editores.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Garcés, M. (2012). *El despertar de la sociedad. Los movimientos sociales en América Latina y Chile*. LOM.
- González-Giraldo, O. (2019). La narrativa biográfica como una prometedora experiencia (auto) formativa en el trayecto de formación docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 68-90. doi: <https://doi.org/10.17151/rlee.2019.15.1.5>
- Goodson, I. & Walker, R. (1991). *Biography, Identity & Schooling: Episodes in Educational Research*. Falmer Press.
- Herrera, C., Castillo, P., Figueroa, L., Gallego, C., Leiva, R. (2021). Competencias para una pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado chileno. *Sophia Austral*. (En prensa)
- Hirmas, C. y Cortés, I. (2015). *Investigaciones sobre la formación práctica en Chile: Tensiones y desafíos*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Landín, M. del R. y Sánchez, S. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación y Pedagogía*, 18. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Ley 20.248 (2008). Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial. Biblioteca del Congreso Nacional. Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001>
- Ley 20.370 (2009). Ley General de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional. Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Ley 20.845 (2015). De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Biblioteca del Congreso Nacional. Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P. y Oyanedel, J.C. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157), 1-24. doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- Malet, R. (1998). *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*. L'Harmattan.
- Nóvoa, A. (1992). *Vidas de profesores*. Porto Editora.
- Pantić, N., Taiwo, M., & Martindale, A. (2019). Roles, practices and contexts for acting as agents of social justice - student teachers' perspectives, *Teachers and Teaching*, 25(2), 220-239.

- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
- Pritzker, D. (2012). Narrative analysis of "hidden stories": A potential tool for teacher training. *Teacher Development*, 16(2), 199-215.
- Retamal, J. (2020). ¿Cómo se articuló en la Constitución política el régimen filosófico que gobierna nuestra educación? En Balbontín, C. y Salas, R. (Comp.). *Evadir. La filosofía piensa la revuelta de octubre de 2019*. Libros del Amanecer.
- Rusznyak, L., & Walton, E. (2017). Could practicum placements in contrasting contexts support the preparation of pre-service teachers for and envisaged inclusive education system? A South African study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(5), 463-482. <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2016.1267333>
- San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C. y Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica. *Calidad en la educación*, (46), 20-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100020>
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata.
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En Sverdlick, I. (comp.) *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción*. Novedades Educativas.
- Suárez, D., y Dávila, P. (2018). Documentar la experiencia biográfica y pedagógica. La investigación narrativa y (auto)biográfica en educación en Argentina. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*, 3(8), 350-373.
- Symeonidou, S. (2017). Initial teacher education for inclusion: a review of the literature. *Disability & Society*, 32(3), 401-422. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2017.1298992>
- UNESCO. (1994). Declaración sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad de Salamanca. <https://www.unioviado.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf>
- UNESCO. (2009). Conferencia internacional de educación 48ª reunión: La educación inclusiva: Un camino hacia el futuro. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf
- UNESCO. (2015). Objetivos de desarrollo sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- UNESCO. (2019). Compromiso de Cali sobre equidad e inclusión en la educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910_spa?fbclid=IwAROU0FUCDgStZUGZeYZ7_82A2_5SpLwjQcUBG7LYSQVTgwHCl3tkSGjNpKw
- Waitoller, F. R. (2020). Why are we not more inclusive? An analysis of neoliberal inclusionism. In C. Boyle., S. Mavropoulou., J. Anderson, & A. Page (Eds.), *Inclusive Education: Global Issues & Controversies* (89-107). Sense Publishers