

Artículo de Investigación

Experiencias de inclusión en formadores de formadores: la hermenéutica colectiva y la emergencia de representaciones asociadas

Experiences of inclusion in teacher educators: the collective hermeneutics and the emergence of associated representations

Roberto Leiva-Contardo¹: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile.
roberto.leiva@umce.cl

Mauricio Núñez-Rojas: Universidad de Chile, Chile.
mauricio.nunez@u.uchile.cl

Constanza Herrera-Seda: Universidad de Santiago de Chile, Chile.
constanza.herrera.s@usach.cl

Camila Gallego-Concha: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile.
camila.gallego@umce.cl

Fecha de Recepción: 13/06/2024

Fecha de Aceptación: 11/09/2024

Fecha de Publicación: 06/02/2025

Cómo citar el artículo:

Leiva-Contardo, R., Núñez-Rojas, M., Herrera-Seda, C. y Gallego-Concha, C. (2025). Experiencias de inclusión en formadores de formadores: la hermenéutica colectiva y la emergencia de representaciones asociadas [Experiences of inclusion in teacher educators: the collective hermeneutics and the emergence of associated representations]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1440>

¹ **Autor Correspondiente:** Roberto Leiva-Contardo. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile).

Resumen:

Introducción. La investigación aborda el rol de las/os supervisoras de práctica en la formación inicial docente y busca entender las representaciones que estas/os formadoras construyen sobre la formación inicial docente para la inclusión a partir de sus experiencias biográficas. La **metodología** se enmarca en los estudios de investigación-formación e involucra la escritura de relatos autobiográficos, sesiones de trabajo reflexivo basadas en relatos de profesoras en formación y la reescritura del relato inicial. Los **resultados** muestran que el trabajo dialógico-hermenéutico de la comunidad de formadoras/es es enriquecido por los relatos del profesorado en formación inicial, reconociendo que la verdadera inclusión se aprende a través de eventos biográficos. La **discusión** establece que la inclusión se construye como una categoría experiencial, que debe ser vivida y posteriormente significada. En **conclusión**, para las/os supervisoras de práctica, la inclusión implica un encuentro con el otro, requiriendo una disposición ética. El uso de relatos del profesorado en formación promueve una reflexión profunda, resultando en transformaciones en el ser, pensar y hacer de las formadoras.

Palabras clave: formadoras de profesoras; educación inclusiva; diversidad; autobiografía; formación inicial docente; práctica; hermenéutica colectiva; investigación formación.

Abstract:

Introduction. The research addresses the role of practicum supervisors in initial teacher education for inclusion. It seeks to understand the representations of these educators about initial teacher education for inclusion constructed from their biographical experiences. The **methodology** is framed in research-training studies. It involves writing autobiographical stories, reflecting work sessions based on stories of inclusion written by student teachers, and rewriting their initial stories. The **results** show that the community of educators' dialogic-hermeneutic work is enriched by student teachers' stories, recognising that true inclusion is learned through biographical events. The **discussion** establishes that inclusion is built as an experiential category, which must be lived and subsequently signified. In **conclusion**, for practicum supervisors, inclusion implies an encounter with the other, requiring an ethical disposition. Using student teachers' stories promotes deep reflection, transforming teacher educators' being, thinking and doing.

Keywords: teacher educators; inclusive education; diversity; autobiography; initial teacher education; practicum; collective hermeneutic; research-training.

1. Introducción

La formación inicial docente es reconocida como una dimensión clave para una educación inclusiva (Florian y Camedda, 2020). En concordancia, los programas formativos a nivel internacional han integrado la educación inclusiva mediante distintas modalidades. Una que ha sido destacada es su incorporación en la formación práctica en las escuelas (Symeonidou, 2020), pues permite al profesorado en formación reflexionar sobre los desafíos de la exclusión y la inclusión de manera situada (Martínez *et al.*, 2019), pudiendo movilizar transformaciones significativas si se dan las condiciones de reflexión y acompañamiento adecuadas (Rusznyak y Walton, 2017). Así, las formadoras/as de profesoras/as que supervisan la práctica desde la universidad son actores relevantes del proceso. Sin embargo, asumir este rol de guía supone que ellas/os mismos hayan reflexionado críticamente sobre sus posicionamientos y construyan conocimientos relevantes para su práctica formadora (Lagos San Martín *et al.*, 2022). Este trabajo presenta cómo un grupo de formadoras/es que supervisan la formación práctica desde la universidad construyen y reconstruyen representaciones acerca de la formación inicial docente para la inclusión, a través de un proceso de investigación-formación sustentado en una comunidad narrativa. Se espera que este trabajo pueda contribuir a superar

el debate sobre la capacidad -o la falta de ésta- de las/os formadores de profesores para guiar a otros/as en la construcción de una pedagogía inclusiva, proponiendo un acercamiento que favorezca la construcción de conocimiento a partir del diálogo, la reflexión y las historias compartidas.

1.1. Formación inicial docente para la inclusión

La educación inclusiva constituye un concepto impreciso, de límites flexibles (Ocampo, 2021). En este trabajo asumimos una perspectiva de justicia social, que la comprende como un anhelo y un método político, de investigación y de enseñanza orientado a dismantelar las condiciones que reproducen la exclusión de determinadas personas y grupos sociales (Slee, 2013). Siguiendo la propuesta de Nancy Fraser, Waitoller (2020) plantea que desde esta perspectiva la inclusión se podría entender como un proceso constante de transformación de la educación orientado a la *redistribución* del acceso, la participación y el aprendizaje, al *reconocimiento* de la diversidad y la valoración de cada estudiante, y a la *representación* de los grupos no dominantes en la sociedad para el cumplimiento de sus demandas. Por ende, la formación inicial del profesorado no podría orientarse a adquirir conocimientos técnicos de enseñanza, sino a construir saberes pertinentes a la complejidad escolar (Casal y Néspolo, 2019), favorecer que el profesorado en formación analice críticamente las estructuras de poder y opresión que sostienen la exclusión e interroguen sus identidades en el marco de estas estructuras (Siuty, 2019).

El reconocimiento de la formación inicial docente como un aspecto clave del anhelo inclusivo, ha llevado a incrementar su investigación en la última década (Cretu y Morandau, 2020). Además, las instituciones formadoras han desarrollado programas formativos desde distintos abordajes, incluyendo cursos académicos sobre inclusión, talleres de formación profesional, experiencias escolares prácticas (Tristani y Bassett-Gunter, 2019), o enfoques transversales en que la inclusión es la columna de todo el programa (Symeonidou 2020). El análisis de estos programas ha mostrado que la formación en inclusión es más significativa cuando es contextualizada, se mantiene en el tiempo y provee contacto directo con la escuela (Symeonidou, 2017). Por ende, las experiencias de la formación práctica requerirían especial atención, aun cuando han recibido menor atención en la investigación (Cochran-Smith y Villegas, 2015).

Las experiencias prácticas, permiten el contacto con estudiantes y sus contextos, contribuyendo a que el profesorado en formación pueda analizar situaciones, resolver problemas, tomar consciencia de su desarrollo profesional (Yangin *et al.*, 2018), así como aumentar su sentido de eficacia para una enseñanza inclusiva (Weber y Greiner, 2019). Sin embargo, en aquellos contextos donde la educación inclusiva no es una realidad, la formación práctica se vuelve especialmente desafiante, pudiendo dificultar que se asuma un enfoque inclusivo. En este escenario, las/os formadores del profesorado de la universidad tienen un rol relevante en proveer de alternativas formativas para desarrollar una enseñanza inclusiva (Rusznyak y Walton, 2017).

1.2. Rol de las/os formadores de profesores en la formación para la inclusión

El estudio de las representaciones de las/os formadores de profesores acerca de la formación inicial en inclusión sigue siendo un desafío, considerando que la investigación ha estado focalizada en las voces del profesorado en formación. En la revisión de las investigaciones en el tema, Lagos San Martín *et al.* (2022) encontraron que sólo en el 8% de éstas los datos surgieron de las/os formadores universitarios, concentrándose en las visiones del profesorado en formación. Por otro lado, si bien los formadores consideran relevante la incorporación del

tema en la formación inicial, observan la necesidad de construir una narrativa compartida entre formadoras/es que permita transversalizar la inclusión en toda la formación (Díaz *et al.*, 2022). Asimismo, reconocen algunos elementos débiles en su práctica docente, tales como el diseño de innovaciones, la flexibilización y diversificación del aprendizaje o la incorporación de tecnologías en clases (García-González, *et al.*, 2018).

Particularmente, las representaciones, creencias o actitudes de las/os formadores sobre la inclusión pueden ser una barrera o un facilitador para la formación inicial docente en el tema. Las visiones de reconocimiento y aceptación de la diversidad de estas/os pueden contribuir a la construcción de nuevas aproximaciones, sensibilidades y subjetividades en el profesorado en formación, desde las interacciones cotidianas que viven en su formación (Lagos San Martín *et al.*, 2022). Al mismo tiempo, una visión afirmativa de la inclusión de las/os formadores puede contribuir al desarrollo de la autoeficacia docente, al favorecer que el profesorado en formación pueda situar los conocimientos internacionales sobre el tema en los contextos particulares de su práctica (Wray *et al.*, 2022).

Ahora bien, para que las/os formadores puedan llevar adelante su rol de acompañamiento resulta fundamental el trabajo colaborativo. Son aquellos espacios de encuentro y diálogo, los que permitirían responder al llamado de Aronson *et al.* (2020), sobre responsabilizarse por la reflexión crítica, cuestionando el propio posicionamiento, cómo éste influye en la enseñanza y puede reproducir formas de opresión. En este sentido, Herrera-Seda y García-González (2022), muestran que los espacios formativos pueden fortalecer la labor de las/os los formadores de la universidad en términos de la inclusión, al contribuir a ampliar sus concepciones sobre inclusión y cuestionar las visiones tradicionales de la formación docente y la educación movilizándolo transformaciones de la práctica formadora.

2. Metodología

El campo de las narrativas docentes ha venido siendo explorado y desarrollado como enfoque epistemológico y metodológico a la vez. Su desarrollo nos remite a una diversidad geográfica y un tiempo que va desde temprano en la década de los '80 (s.XX) hasta la actualidad. Esta ruta da cuenta de un interés que se torna en una sincronía de búsquedas que han ido tomando la forma de narrativas de la práctica, autoestudios, narrativas de casos, narrativas colectivas -de comunidades y colectivos docentes-, narrativas históricas con perspectiva psicosociológica, narrativas de experiencia pedagógica y narrativas autobiográficas y/o de historias de vida. Tal como señala Suárez (2014) en todas estas formas podemos reconocer “zonas de contacto” o “espacios de intersecciones” (p.767) que, si bien representan condiciones para la confusión de géneros discursivos, ofrecen una apertura en el campo de la formación docente que posibilita la imaginación y la “experimentación metodológica y política” (p.764). Bolívar y Domingo-Segovia (2019) refiriéndose específicamente a la diferencia entre los espacios de la investigación autobiográfica y la investigación narrativa, confirman que, al no contar con fronteras rígidamente definidas, se “evidencia una amplitud de enfoques, perspectivas, intersecciones disciplinarias” (p.15). Pero lo cierto es que “la literatura sobre el tema se extiende en todos los países, como un campo ya consagrado” (Passeggi, 2020, p.16) y nombrado por algunos como un paradigma propiamente narrativo-autobiográfico.

Algunos de estos desarrollos han respondido a necesidades locales de construcción de sentido de la educación en las trayectorias sociopolíticas de las comunidades. Tal es el caso de los relatos emergentes de la Expedición Pedagógica en Colombia desde la década de los '80, en el contexto del conflicto de las fuerzas políticas en el país. Lo mismo sucede en el caso de la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas en Argentina, que surge en oposición a la propuesta de reformas educativas de corte neoliberal, eficientistas, a comienzos de los

2000, que desconocían la experiencia y la memoria docente como lugares de saberes. Otros trabajos han orientado la búsqueda de sentidos a las acciones pedagógicas y didácticas, más decididamente a la experiencia subjetiva particular volviendo, de este modo y con los propios implicados, la mirada hacia las trayectorias biográficas de las/os sujetos desde donde la acción docente se lee a la luz de las historias de vida de estos (cfr. Ball y Goodson, 1985; Goodson y Walker, 1991). Sea cual sea la orientación que haya tenido el desarrollo de estos géneros discursivos, lo que los une es la búsqueda de sentidos a las acciones educativas y pedagógicas, dados por las/os propios protagonistas implicados en las diversas investigaciones realizadas bajo este paradigma.

Particularmente, esta propuesta se inscribe en la línea de trabajos biográfico-narrativos que han sido rotuladas bajo el concepto de investigación-formación. Dichos estudios se caracterizan por ser una aproximación genética de la educación, que busca conocer el proceso de formación en los modos en que se constituye y los efectos de transformación que implica en quienes lo vivencian (Delory-Momberger y Jiménez, 2020). Además, como señalan Suárez y Dávila (2018) los proyectos en esta línea promueven que las/os profesores (en formación o en ejercicio) se transformen en investigadoras/es narrativas de las experiencias que han vivido y se posicionen como sujetos -y no como objetos- de su propia formación y desarrollo profesional, revitalizando su discurso y praxis pedagógica.

Este estudio, investigación-formación, cualitativa, hermenéutica y de orientación (auto)biográfica, se pretende también inclusivo (Parrilla, 2009). Pero ¿en qué medida ponerse a la escucha de historias de inclusión conlleva un enfoque inclusivo, formativo y una orientación (auto)biográfica a la vez? Aquí, lo (auto)biográfico está definido como una mirada a la propia vida, pero que ha sido instigada por una mirada a la experiencia biográfica de otras/os que, en este caso, vienen a ser jóvenes en formación inicial docente. Más que una investigación sobre inclusión, buscamos abrir conjuntamente - supervisoras/es de práctica e investigadoras/es - un espacio dialógico que se constituya en una experiencia inclusiva en torno de historias de inclusión/exclusión. Un espacio colectivo que se configura como núcleo hermenéutico, que puede impactar en una cierta reconfiguración de representaciones, identidades y roles, como co-responsables en la formación de docentes inclusivos. ¿Qué significa, entonces, la formación inicial docente para la inclusión para este equipo de supervisoras/es de la formación práctica y cómo interactúan sus representaciones con sus propias trayectorias biográficas? Esta es una pregunta central que acompaña todo el proceso.

Arroyo-Rojas *et al.* (2024) nos recuerdan que las representaciones, así como las prácticas de inclusión dependen de varios factores, entre ellos las experiencias socioculturales de las/os sujetos. El foco de su investigación está puesto en las representaciones y experiencias de directivos de escuela y la construcción social de un discurso más bien ausente sobre inclusión, no porque haya ausencia de representaciones como tales, sino por la falta de su explicitación y socialización. En el caso de las/os formadores acontece la falta de un discurso explícito sobre lo que entendemos por inclusión y cómo formar para una práctica inclusiva. Frente a este diagnóstico, bien valdría la pena explorar en las experiencias socioculturales que se arraigan en los espacios biográficos de estas/os, buscando con ello hacer explícitas dichas representaciones, resignificando las experiencias compartidas. Para ello, pongamos primero algunos elementos de contexto, considerando quiénes son estas/os formadores, supervisores de práctica, con quienes hemos trabajado en este proyecto. Sus trayectorias de vida, tanto como sus trayectorias formativas y profesionales tienen, necesariamente, un lugar en esta puesta en contexto.

El estudio convocó a supervisoras/es, también llamados tutoras/es por su función de acompañamiento de la formación práctica, de tres universidades estatales chilenas. El grupo, formado por siete supervisoras/es de práctica, tenía trayectorias que diferían en sus funciones (unos eran puramente supervisores, otros también eran profesoras/es de aula y hasta directivos de escuela, mientras otros tenían cursos a cargo en los programas de formación inicial docente en sus respectivas universidades). Había quienes diferían en la antigüedad en la función del acompañamiento, teniendo algunos una veintena de años en la función, mientras otros comenzaban en la misma. Había trayectorias formativas diferentes, contando con algunos miembros que tenían su formación de pregrado terminada hacía pocos años, mientras otros contaban con formación postgradual en líneas disciplinarias y en un programa de género. Por último, y no menos importante, había trayectorias personales que asociaban a unos más directamente a experiencias con la diversidad y la inclusión, dados sus compromisos políticos e incluso afectivos. El grupo así conformado, diverso en su identidad, se nos presentaba con horizontes interpretativos también diversos. Las/os supervisoras portaban trayectorias variadas que les dotaban de lentes particulares, perspectivas propias construidas por sus experiencias biográficas, con las cuales podían observar y posicionarse frente a las experiencias de inclusión y exclusión que les fueron presentadas durante el trabajo de investigación-formación. En otras palabras, sujetos con historias que se disponían a acoger otras historias que no les eran propias, en un ejercicio auténticamente dialógico y hermenéutico (cfr. Bajtín, 1989, 1999).

El estudio fue presentado como una experiencia de investigación-formación estructurada en tres momentos clave. Con la finalidad de resguardar la confidencialidad de las/os participantes se ha procedido a reemplazar sus nombres originales.

2.1. Primer Momento: Relato Autobiográfico

El primer momento implicó el desarrollo de un relato autobiográfico por parte de las/os supervisoras, centrado en sus experiencias de diversidad e inclusión en su rol como formadoras/es. Este ejercicio inicial permitió a las/os participantes reflexionar sobre sus propias vivencias y comprender cómo estas han influido en su enfoque hacia la inclusión y la formación inicial docente.

El proceso de escritura autobiográfica es una herramienta poderosa para la autorreflexión. Al documentar sus experiencias, las/os formadores pueden identificar patrones y eventos significativos que han moldeado su percepción de la diversidad. Este ejercicio también puede revelar prejuicios inconscientes y áreas en las que se necesita un mayor desarrollo personal.

2.2. Segundo Momento: Reflexión Docente a partir de Relatos Ajenos

El segundo momento consistió en sesiones mensuales, durante cinco meses, en las que las/os formadores trabajaron en la reflexión docente a partir de relatos autobiográficos elaborados previamente por profesoras/es en formación de las universidades participantes. Estas sesiones fomentaron un diálogo profundo y un intercambio de experiencias entre las/os participantes, enriqueciendo su comprensión de la diversidad y la inclusión. Las/os supervisoras se veían interpelados por las historias presentadas, escritas por jóvenes docentes en formación inicial, que daban cuenta de experiencias auténticas vividas frente a la inclusión/exclusión en alguna etapa de su historia personal.

Las sesiones de reflexión docente proporcionaron un espacio para el diálogo y el aprendizaje mutuo. A través de la discusión de relatos autobiográficos de jóvenes docentes, las/os supervisoras ven emerger sus emociones, creencias, supuestos, asociados en todo momento a sus experiencias personales, que, a modo de espejeo, se ven reflejadas en las historias

presentadas en cada sesión. Esto lleva a que quienes participan puedan compartir posturas, estrategias y enfoques para abordar la formación inicial docente para la inclusión, desde lugares antes impensados. Este intercambio de ideas puede conducir a la adopción de prácticas renovadas y a un entendimiento más profundo de los desafíos y oportunidades asociados con la diversidad.

2.3. Tercer Momento: Reescritura del Relato Autobiográfico

El tercer momento se materializó en una sesión de cierre dedicada a la reescritura del relato autobiográfico inicial. Este proceso de reescritura, basado en las experiencias compartidas y el trabajo hermenéutico realizado durante las sesiones mensuales, permitió a las/os supervisoras integrar nuevas perspectivas y aprendizajes en su relato final.

La reescritura del relato autobiográfico es un proceso transformador. Al revisar y actualizar sus historias, las/os formadoras pueden reflejar las nuevas comprensiones adquiridas durante las sesiones de reflexión. Este proceso no solo fortalece su compromiso con la formación docente para la inclusión, sino que también les proporciona un recurso valioso para su desarrollo profesional continuo.

El resultado de esta experiencia en tres momentos nos permite hablar del giro hermenéutico del que este enfoque biográfico-narrativo y sus metodologías forman parte. Bolívar y Domingo-Segovia (2018), proponen dar voz a los actores o “recuperar la voz de los sin voz” (p. 799). La hermenéutica colectiva, tal y como la entendemos, incluye también la voz de las/os investigadoras. Se trata de una hermenéutica que aquí tiene el carácter de colectiva y transgeneracional, y, según esta última condición que pone el rol de las/os participantes en discusión, investigadoras/es incluidos, podríamos considerarla también “transfuncional”, es decir, donde se encuentran e interpelan todas las voces, de autores y lectores, de actores primarios y secundarios y también de las/os investigadoras. “Narrar pone en juego vivencias y procesos subjetivos, que generan también relaciones y procesos subjetivos en quien recibe u oye el relato” (Contreras como se citó en Bolívar y Domingo-Segovia, 2018, p. 803). En efecto, para el proceso hermenéutico puesto en juego, lo que se releva es la relación autor-lector o “narrador-narratorio (lector)” (Torres, 2022, p. 85), que pone en evidencia, en último término, la dinámica dialógica que nos configura como sujetos de experiencia, desde las propias historias a las ajenas.

Cualquiera sea la audiencia a la que es dirigido, ya sea bajo una modalidad grupal o de autoformación, sea desde la condición de alumno o profesor, o artesano o campesino iletrado, o político o científico, el trabajo biográfico narrativo es un viaje que tal vez empieza buscando en otro lado, aunque no tarda en volver sobre nosotros mismos (Murillo, 2022, p.156).

3. Resultados

Dentro de los resultados obtenidos en nuestra investigación, en un primer momento vemos cómo las historias de los relatos del profesorado en formación que están llenas de situaciones de exclusión, discriminación, violencia, autoritarismo y capacitismo, generan diversas reacciones y diálogos entre las/os supervisoras. Algunas de ellas se manifiestan a través de sus emociones vívidas frente a los acontecimientos narrados y de cómo estos les afectan.

(...) Me genera rabia. ¿Dónde estaban los profes? ¡Dónde estaban los profes! ¿Cómo lo permitieron? Si no estamos para eso, ¿para qué estamos? (Ángeles)

(...) Me pasa que me conecto también con situaciones en que me sentí yo violentada, pasada a llevar, vulnerada cuando pequeña y como era en otros tiempos, no existía esto de la inclusión, la diversidad, la integración. (Ángeles)

O reacciones que resultan en confesiones y evocaciones de historias de personas conocidas o de su propia etapa escolar o universitaria.

(...) Me pesa sentirme cómplice pasivo de acoso escolar. Era una compañera que tenía un rasgo físico que andaba con la boca abierta... ¡Le cantábamos una canción! (...) Es una cosa que nadie detuvo, todos los profes eran testigos y no tengo recuerdo de que nos hayan puesto límites. Nadie nos habló de ello. Con el tiempo pasó de moda molestarla... no hubo reacción del mundo adulto. Los adultos ya no pueden hacer la vista gorda; por último, ahora están obligados por la ley. (Juan)

Por otro lado, vemos también que surgen cuestionamientos éticos al profundizar sobre sus representaciones y prácticas docentes.

(...) ¿Una persona que está dentro del espectro autista puede ser profesor? Es muy cruel la pregunta, pero no puedo no hacerla. Siento que en otros ámbitos podría, desde el desconocimiento, pero un profesor tiene que contener, se tiene que relacionar, tiene que comunicar. Por otro lado, le crearon falsas expectativas, decidieron por él hasta dónde llegaba. (Ángeles)

Así, en la medida en que van transcurriendo las diferentes sesiones, podemos notar que, a partir de la investigación en la comunidad hermenéutica, va también surgiendo la necesidad de dialogar con los relatos, o de hacerles preguntas con la intención de establecer una relación más cercana y profunda con estos.

(...) Se me ocurre qué le preguntaría al relato, a ella, ¿qué aprendió? ¿Qué cambió en ella? Su vínculo con Guillermo [compañero con discapacidad]. Si bien decía que no tenía herramientas, ella vivió y compartió con Guillermo, por lo que establece relaciones distintas. Uno siempre aprende de las relaciones y de establecer contacto con otros, incluso en situaciones de conflicto. (Carmen)

Finalmente, el trabajo con estos relatos les permite a las/os supervisoras posicionarse frente a la formación para la inclusión, y también visibilizar aquellas representaciones que dan cuenta de sus propias trayectorias e historias de inclusión-exclusión.

(...) Mi colegio era muy cuadrado en cuanto a eso [la diversidad sexo-genérica], creo que también era por la edad de las estudiantes. Es menos probable ver este tipo de temas en la básica, pero aquí, a través de mis compañeras y unos pocos profesores y profesoras, conocí diversas posturas políticas. (Ángeles)

Así, aunque las historias despiertan posicionamientos, saberes, idearios y creencias, en su conjunto constituyen las representaciones que se explicitan a lo largo de las interacciones generadas en las sesiones del taller y en sus respectivos escritos finales.

Las afectaciones que surgen del encuentro de las historias personales y de otras/os despierta en las/os participantes representaciones de la formación inicial docente para la inclusión, dentro de las que podemos destacar las siguientes.

3.1. La formación para la inclusión desde el déficit

Este enfoque pragmático busca maximizar la funcionalidad y la participación de todos las/os individuos en diversos contextos escolares, ofreciendo un marco estructurado para la implementación de apoyos específicos que faciliten una inclusión efectiva. Propone una visión utilitaria y se manifiesta como herramientas de apoyo, adecuaciones curriculares y respuestas a necesidades específicas que surgen desde las/os expertos.

En este sentido, vemos como para algunas/os supervisoras el trabajo con los/as profesores en formación se traduce en la entrega de consejos, apuntando a resolver carencias profundas que surgen en la práctica.

(...) Doy consejos o ideas de apoyo a los estudiantes para [dar] soluciones a situaciones educativas... ayudar, guiar (...) ayudar a resolver actos de discriminación. (Pablo)

Otro aspecto crucial que surge cuando se aborda la formación inicial docente desde el déficit, es la idea de que las/os docentes y demás profesionales de la educación se identifican a sí mismos como carentes. Las/os supervisoras al mirar desde esta representación se reconocen desde la falta de capacidad o conocimiento experto para identificar y abordar las necesidades específicas de las/os estudiantes.

Las herramientas de apoyo constituyen un abordaje de la inclusión derivado de esta representación y su materialización en la formación inicial docente se centra en la adquisición de estas. Estas herramientas didáctico-metodológicas, intentan compensar las limitaciones funcionales de ciertas/os individuos a partir de estrategias de enseñanza diferenciada y técnicas de aprendizaje adaptativo que tienen la pretensión de permitir a cierto grupo de estudiantes acceder al currículo de manera efectiva. Estas herramientas que intentan mejorar la accesibilidad también promoverían la independencia y la autonomía de estas/os estudiantes, permitiéndoles participar de manera más plena en sus comunidades.

Del mismo modo, reconocemos que en algunos casos las representaciones de las/os supervisoras basadas en este enfoque del déficit, pueden motivar modificaciones curriculares de carácter universal. Dichas transformaciones implican cambios en el contenido, la metodología y los recursos educativos para que sean accesibles a todos las/os estudiantes, y pueden incluir la simplificación del lenguaje, el uso de materiales visuales y táctiles, la implementación de actividades de aprendizaje práctico, entre otros.

(...) Me veo realizando actividades...diseñando secuencias de aprendizaje donde todos puedan participar de las clases, donde la diversidad sea lo cotidiano, no excluyendo. (Pablo)

En otros casos, cuando la formación inicial docente se observa desde representaciones centradas en las carencias, el trabajo de las/os supervisoras se orienta a acompañar al profesorado en formación a dar respuesta a necesidades específicas de algunas/os estudiantes y aprender nuevas estrategias desde la mirada de las/os expertos. Las necesidades específicas pueden variar ampliamente, y se entiende que el profesorado en formación debería estar preparado para responder de manera eficaz y flexible a todas ellas. El aprendizaje desde las/os expertos considera la incorporación de conocimientos y prácticas provenientes del campo de la educación especial, la psicología, la terapia ocupacional y otras disciplinas relacionadas de manera que puedan ofrecer estrategias y enfoques innovadores para abordar las necesidades específicas de los individuos, asegurando que reciban el apoyo más adecuado y efectivo.

(...) es clave el trabajo colaborativo que se pueda realizar...el acompañamiento de profesores/as más experimentados y las estrategias compartidas por las profesionales de integración creo que pueden ser un gran aporte para que los profesores principiantes cuenten con más herramientas que les permitan impactar positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes. (Juan)

(...) yo debería invitar a una educadora o educador diferencial que me hiciera al menos un barrido de dónde encontrar herramientas para poder resolver aspectos que yo, la verdad, no [daría] más allá de un consejo, pero (...) eso no está en el programa del curso (...) Me doy cuenta de que tengo menos consejos que dar porque tengo menos preparación. (Pablo)

(...) La importancia de hacerse cargo de todos estos conflictos de convivencia escolar... en el manejo de ciertos conflictos no todos tenemos la experticia, pedir ayuda a psicólogos, orientadores u otros colegas. No hay que normalizar esas conductas. (Ángeles)

Aunque la inclusión comprendida desde el déficit y la visión utilitaria ofrece un marco práctico para la implementación de apoyos, también presenta desafíos y contrasentidos. Uno de los principales desafíos es evitar la estigmatización de las personas, asegurando que las intervenciones no refuercen estereotipos negativos o perpetúen la segregación. Esto implica mirar la formación inicial docente en la práctica desde una perspectiva relacional que promueva la inclusión genuina y la participación equitativa en todos los aspectos de la vida comunitaria.

3.2. La formación para la inclusión desde una visión relacional

El abordaje de la formación inicial docente para la inclusión desde una representación relacional reconoce la importancia de las interacciones y los vínculos, y sostiene que el aprendizaje no es solo un proceso individual, sino que también es profundamente influenciado por las relaciones sociales y el entorno en el que ocurre. Desde esta visión, las/os supervisoras entienden que la formación para la inclusión no se trata únicamente de adaptar el currículo o utilizar tecnologías de apoyo, sino de fomentar un ambiente donde todas las relaciones contribuyan al aprendizaje y desarrollo del estudiantado.

(...) Educamos desde el modelamiento, desde nuestras actitudes como personas, pues para enseñar se necesita conocimiento, pero para educar en docencia se necesita ser persona con sólidos valores de empatía, reconociendo al otro, como otro yo. (Lucía)

La visión relacional también promueve un enfoque centrado en la comunidad, donde las experiencias y conocimientos de todos las/os participantes son valorados y utilizados para el aprendizaje colectivo, siendo cruciales para el desarrollo de un sentido de pertenencia y seguridad.

Se entiende entonces la formación para la inclusión desde lo relacional, como el reconocimiento del espacio de encuentro con el otro, y que pone énfasis en el diálogo, las interacciones, la afectividad y la acogida. Esta perspectiva sugiere que la inclusión no es un estado estático sino un proceso dinámico que se vive día a día a través de nuestras interacciones cotidianas o la falta de ellas.

(...) hay muchos aspectos del relato que tienen que ver con el no relacionarse entre individuos, en no relacionarse entre familias, en no tener las herramientas necesarias para poder conversar ciertas problemáticas que son relevantes para poder vivir en

comunidad. Tiene mucho de injusticia social y hay muchas cuestiones culturales que están de por medio y de ahí lo puedo enlazar con la interpelación a mi rol como tutora. (Amanda)

Los espacios de encuentro y diálogo son fundamentales para desarrollar la inclusión relacional. Estos son lugares donde las personas pueden interactuar, compartir experiencias y construir relaciones significativas. Para las/os supervisoras el diálogo juega un papel clave en estos espacios, ya que facilita la comunicación abierta y honesta. A través del diálogo, las personas pueden expresar sus pensamientos y sentimientos, resolver conflictos y desarrollar un entendimiento mutuo. En la formación docente, el diálogo no es solo una herramienta de comunicación, sino también un medio para construir puentes entre las distintas dimensiones de la propia vida y las realidades y necesidades de los demás.

(...) fue muy hermoso ver ahí la diversidad de profes que llegaron, como veinte profes de trece colegios de la comuna y claro, cada uno con una mirada distinta, valorando el debate como un piso básico para conocerse, para construir una sociedad más dialogante y finalmente más democrática...Se conversó mucho sobre eso, sobre la importancia de la relación basada en la ética para construir una sociedad mejor y lo encontré tan, tan bello lo que se decía y esperanzador porque finalmente vi, profes de distintos colegios, (...) viendo como una instancia para que la persona se forme más íntegramente y con una mirada de respeto hacia la otra, hacia el otro y hacia sí mismos también. (Benjamín)

La afectividad, o la capacidad de conectar emocionalmente con los demás, es otro aspecto clave de la inclusión desde una perspectiva relacional. Implica empatía, comprensión y apoyo emocional, ayudando a crear un ambiente de confianza y respeto mutuo, donde cada una/o se siente seguro y apoyado.

Por otra parte, la acogida es destacada por las/os supervisoras como un elemento fundamental de la formación en inclusión, referida a la capacidad de crear espacios seguros y acogedores para todos. Es un acto intencional de apertura, no solo física, sino también una disposición emocional y de bienvenida hacia el otro/a, donde se fomenta un sentido de pertenencia y comunidad. Ésta, requiere un esfuerzo consciente para abrir espacios donde todos puedan participar plenamente.

(...) me emocioné porque al ver un grupo tan diverso yo espero que la inclusión y que la integración exista. Una cosa es que estén en la sala porque tienen que estar ahí y otra cosa es que interactúen y que se acepten y que se respeten. (Julia)

Estas interacciones permiten a las personas conectarse, compartir experiencias y construir relaciones significativas. Así las interacciones se convierten en inclusivas cuando reconocen y respetan las diferencias individuales, y promueven la equidad y la justicia social.

3.3. La formación para la inclusión desde una mirada sociopolítica

La educación inclusiva vista más allá de la simple integración de estudiantes con discapacidades o necesidades especiales en la sala de clases, hoy en día, se entiende desde una perspectiva más amplia que considera las complejas interacciones entre diversos factores y contextos. Esta perspectiva también ha surgido en el diálogo de las/os supervisoras, destacando aspectos sociales y políticos que permiten ofrecer una comprensión más profunda y completa de la exclusión y, por ende, de la inclusión.

(...) ¿hacia qué incluir?, hacia saberes dados o que son considerados valiosos socialmente, o pensar en que todos somos diversos/as y lo importante es potenciar desde esa diversidad. (Carmen)

De esta manera, se reconoce que las personas no experimentan el mundo a través de una sola mirada, sino que sus experiencias están influenciadas por múltiples factores como el género, clase social, orientación sexual, capacidades, entre otros. En el contexto educativo, esto significa que no se puede abordar la formación para la inclusión desde un solo ángulo, sino que es necesario considerar cómo estos diferentes factores interactúan y afectan las oportunidades y experiencias del estudiantado.

(...) las decisiones tienen que ser desde la mirada de los sujetos, desde sus potencialidades y necesidades más que “incluirlos” pensando en los parámetros que muchas veces son externos y no se adecúan a la realidad de los contextos y las necesidades de las personas. (Carmen)

En este sentido, la formación inicial del profesorado se encuentra intrínsecamente vinculada a las condiciones sociales y políticas que sostienen la exclusión en la universidad y la escuela, y más allá de estas instituciones. Para las/os supervisoras, las políticas educativas, las actitudes sociales y las estructuras de poder influyen en cómo se conduce y vive la formación para la inclusión. Por ejemplo, en sociedades donde prevalecen los prejuicios y la discriminación, las/os estudiantes de grupos tradicionalmente marginados pueden enfrentar mayores obstáculos y la formación de profesoras/as para la inclusión se vuelve un horizonte aún más difícil de lograr.

(...) prejuicios y discriminaciones, tanto propios como dirigidos hacia nosotros y nuestros entornos, como prejuicios de clase, o vinculados a la meritocracia en nuestros tránsitos escolares, donde el exitismo, la competencia, el individualismo y el capacitismo están tan presentes, o prejuicios sexo-genéricos tan fuertes en nuestra sociedad patriarcal y heteronormada. (Benjamín)

Adoptar una mirada amplia, interseccional, que considere aspectos sociales y políticos implica un compromiso con la justicia social y la equidad, reconociendo que la educación inclusiva no es solo responsabilidad de las escuelas, sino de toda la comunidad.

Las representaciones de la formación para la inclusión desde una perspectiva sociopolítica ponen atención a la naturaleza multidimensional de la inclusión, reconociendo que la exclusión y la marginalización no son fenómenos unidimensionales, sino que resultan de la intersección de diversos factores y estructuras de poder. Por ende, las experiencias del estudiantado con la exclusión no pueden entenderse plenamente sin considerar cómo estos factores interactúan entre sí en un contexto determinado, que suele ser visto como imposible de modificar.

(...) Con este hecho se abría una oportunidad para incorporar el tema de la inclusión y no discriminación [sexo-genérica]. Recuerdo las interminables conversaciones con mis colegas orientadoras [sobre] cómo abordar el tema. Teníamos las ganas de cambiar las estructuras rígidas, nos interpelaban nuestras conciencias, pero a la vez, teníamos temor por nuestra estabilidad laboral. (Lucía)

Así, las/os supervisoras entienden que el rol docente en la inclusión no sólo es una cuestión de apoyo al acceso y la participación, sino también una cuestión de justicia social que aborda las inequidades sistémicas y estructurales que deben ser reconocidas por el profesorado.

4. Discusión

A partir de los resultados podemos señalar que, si bien en algunos momentos aparece una mirada más centrada en el déficit, la visión de formación para la inclusión se abre por los diálogos generados, a los dominios de la experiencia, la ética, la epistemología y la política. Si bien siguen apareciendo visiones remediales dirigidas a tratar de igualar oportunidades desde la búsqueda de herramientas para mejorar la enseñanza, también pudimos observar, otras centradas en dimensiones más relacionales e interseccionales de la inclusión. Estas últimas constituyen miradas más amplias que incluyen al sujeto y su contexto sociopolítico, entre otros factores situacionales, comprendiendo la inclusión desde una mirada crítica para la Justicia Social (Slee, 2013; Waitoller, 2020).

La construcción de las representaciones de inclusión de las/os supervisoras tiene relación directa con quiénes son estas personas, con sus trayectorias de vida profesionales y experienciales. Si bien todas/os son formadores en la universidad, sus contextos sociales, tipos de estudios, edades, género y características personales son diferentes, lo cual, les ha permitido comprender y relacionarse de diferentes formas con la inclusión y su enseñanza.

Esto nos lleva a las siguientes preguntas: ¿qué tan complejas pueden llegar a ser nuestras visiones de inclusión?, ¿en qué medida se ponen de manifiesto? ¿cómo terminan impactando a la formación inicial docente?, abriendo con ellas nuevas posibilidades investigativas.

El trabajo con las narrativas ha permitido poner en común diversas representaciones de las/os formadores, dejando atrás los discursos socialmente aceptados, para conectar con aquellas experiencias, motivos y principios que sostienen la práctica docente. Esto resulta importante de considerar si se desea transformar de forma sustentable la formación de profesores para la inclusión y no solo responder al cumplimiento de orientaciones o estándares de la política (Nocetti y Espinoza, 2022).

Si bien la metodología utilizada permite poner en diálogo las representaciones de las/os supervisoras e investigadores, derivando en miradas colectivas, una limitación importante se presenta en la falta de un cuestionamiento a las ideas que se dan por dadas en el grupo. Esto responde a una voluntad implícita de respetar la experiencia y la voz de todas/os los participantes. Sin embargo, siendo una investigación-formación, la expresión de las representaciones no da por sí misma respuesta a la necesidad de transformación de estas. Esta limitación hace necesario continuar explorando alternativas metodológicas para movilizar la confrontación de las representaciones, sin perder el reconocimiento a la voz de las/os participantes.

La interacción en los grupos, a partir de la puesta en común de la experiencia de sujetos comprendidos como socialmente activos, es capaz de modificar las representaciones que los individuos tienen de sí, de los otros y de sus condiciones y contextos (Jodelet, 1986; 2008). En consecuencia, el cuestionamiento de las representaciones en el seno de una comunidad hermenéutica permitiría entrar de lleno en una práctica de resignificación intersubjetiva de las ideas primarias que portamos sobre la inclusión. Lo anterior, enriquecería, a todas luces, un segundo nivel de representación, asociada al cómo formar para la inclusión, esto, más allá de la supuesta dificultad de modificación, anclada a la idea de un carácter permanente de las representaciones sociales tempranamente adquiridas (Parra, 2001; Castorina, 2017).

La esfera de la intersubjetividad remite a situaciones que, en un contexto determinado, contribuyen a establecer representaciones elaboradas en la interacción entre sujetos, especialmente las elaboraciones negociadas y producidas en común a través de la comunicación verbal directa (Jodelet, 2008, p.52).

Las representaciones relacionales y sociopolíticas de la formación docente para la inclusión que emergieron en el relato parecen perspectivas interesantes para desafiar las representaciones tradicionales de la inclusión, que han restringido la labor docente al abordaje de las necesidades educativas especiales de algunos estudiantes (Duk *et al.*, 2019).

Por una parte, la concepción relacional nos abre a una dimensión sensible de la educación inclusiva, que se traduce en la labor de las/os supervisoras en la creación de espacios de diálogo, contención y afectaciones colectivas. Esto debería llevarnos a explorar los sentidos y dinámicas que podría adquirir la formación inicial docente para la inclusión, si se abordara desde una ética del cuidado. Danforth y Naraian (2015), en su revisión de los aportes a la noción de 'relaciones de cuidado' de Noddings, señalan la importancia de esta perspectiva para conceptualizar la inclusión y desafiar al profesorado a asumir una ética del cuidado en sus interacciones diarias con el estudiantado, aceptándolos por quienes son, valorando sus identidades sociales y poniendo el interés superior de estas/os como prioridad.

Del mismo modo, como indica Fernandes (2019) mirar la inclusión desde la ética del cuidado, no solo facilitaría relaciones de cuidado que pueden reducir la exclusión de ciertos estudiantes, sino que también permitiría reconfigurar la formación docente. En este sentido, asume un enfoque ético que pone atención en el necesario cuidado y apoyo con el que debe contar el profesorado en formación para desarrollar actitudes y prácticas inclusivas.

Más aún, desde esta perspectiva del cuidado, la inclusión relacional tiene la potencialidad de ir más allá de las interacciones del espacio privado, para abrir espacios de transformación colectiva, política, que integran estas relaciones cotidianas. Dicha reconsideración puede constituir una transformación radical cuando se habla del profesorado y las escuelas. Tal como indica Brugère (2021),

La ética del care [cuidado] supone movilizar la perspectiva de un cambio político y social. La ética del care se entiende entonces cómo una teoría crítica que denuncia y exhibe los procedimientos a través de los cuales se ha operado, en nuestra sociedad, una marginalización de la preocupación por los más vulnerables y un no-reconocimiento de prácticas, de personas y de instituciones que llevan a cabo este tratamiento de la sociedad (p.76).

En esto último, la perspectiva relacional se encuentra con la representación sociopolítica de la formación del profesorado para la inclusión, que si bien con menos fuerza, también surgió en el diálogo colectivo de la comunidad. La relevancia de recuperar el carácter político de la educación inclusiva ha sido anteriormente señalada (Slee, 2013) y amplía los desafíos para las instituciones universitarias y las/os formadoras. Desde una perspectiva de justicia social, la preparación del profesorado no se restringe a adquirir conocimientos para responder de manera justa desde la enseñanza, sino, para intencionar experiencias que permitan al profesorado en formación denunciar las estructuras sociales que perpetúan la marginalización y entender qué significaría una práctica docente socialmente justa que desafíe las prácticas de discriminación arraigadas (Sandoval y Waitoller, 2022).

De este modo, los aspectos políticos de la inclusión se vuelven igualmente vitales. La justicia social es un componente clave de la inclusión. Implica reconocer y abordar las injusticias

históricas y actuales que han contribuido a la marginalización de ciertos grupos. Esto puede incluir medidas de reparación, como las acciones afirmativas y las políticas de equidad, que buscan nivelar el campo de juego y proporcionar oportunidades equitativas para todas y todos.

Finalmente, a pesar de la importancia de una mirada amplia a la formación para la inclusión, su implementación enfrenta desafíos. Uno de los principales es la resistencia al cambio, tanto a nivel individual, institucional y social. Las personas y las instituciones están apegadas a las formas tradicionales de hacer las cosas y pueden resistirse a adoptar nuevas prácticas inclusivas. Esto nos moviliza a seguir pensando en cómo construir espacios colectivos que permitan sostener en sus búsquedas y sus luchas a formadoras/as de la universidad, profesorado en formación y en ejercicio e investigadores.

5. Conclusiones

A modo de conclusión podemos decir que los resultados muestran diferentes visiones de la formación para la inclusión. La complejidad de éstas radica en las posibilidades y profundidad de diálogos entre todas las visiones. De ahí la importancia de la conformación de espacios comunitarios para propiciar el diálogo hermenéutico.

Las representaciones de la formación para la inclusión que se construyen en el colectivo no logran superar del todo lo que emerge de la experiencia personal de cada participante. Esto sucede porque el grupo está constituido por individuos que portan su propia historia, elemento de peso en la comprensión que cada cual elabora frente a la experiencia de la inclusión. Podemos prever que las perspectivas que los sujetos construyen sobre la inclusión se pueden transformar, pero que requieren de un trabajo más duradero y focalizado en la expresión y problematización de las propias experiencias. Para ello la comunidad hermenéutica en toda su amplitud sigue siendo fundamental en la medida que la interacción posibilita la interpretación y la resignificación de las experiencias biográficas poniéndolas a su vez en diálogo.

Por otro lado, trabajar con “relatos prestados” de otras/os autores tiene su potencialidad. Esto permite la identificación subjetiva de las/os participantes con dichas historias, abriendo en ellos la posibilidad de la construcción intersubjetiva de nuevas miradas, completando desde la acción del lector los significados inscritos en lo vivido por las/os autores de dichos relatos.

En relación con lo que emerge de los espacios dialógicos antes citados, podemos reconocer una preocupación recurrente del profesorado en formación y, en alguna medida, de las/os formadores: la percepción de que las herramientas adquiridas durante su educación universitaria no son suficientes para enfrentar los desafíos de la inclusión en la práctica profesional. Esta sensación de insuficiencia no solo genera tensiones en la formación inicial del profesorado, las que se ven reflejadas en los discursos de las/os formadores, sino que también plantea serias dudas sobre la efectividad de los programas de formación. La problemática no radica únicamente en lo que no se ha hecho hasta ahora, sino también en lo que seguimos haciendo en las universidades y que perpetúa esta narrativa de carencia.

No obstante, las representaciones construidas en el diálogo abren también perspectivas afirmativas resultantes de las experiencias resignificadas. Así, partiendo de la valoración de lo cotidiano surgen los focos de lo relacional y de la inclusión en su dimensión social y política. Aparece entonces un ser consciente de las diferencias y singularidades que cada individuo aporta a la comunidad. Este reconocimiento va más allá de una simple tolerancia; se trata de valorar estas diferencias como elementos que enriquecen nuestras experiencias colectivas.

En el campo de la educación inclusiva, el rol de las/os supervisoras de práctica es fundamental. Sin embargo, existe un peligro real de convertirse en "uno más del engranaje", una pieza más de un sistema educativo que, en muchos casos, reproduce estructuras y prácticas excluyentes. Ser uno más del engranaje significa no entender la verdadera esencia de la inclusión y, por ende, no aportar al cambio necesario. Ser un engranaje más en el sistema educativo implica aceptar sin cuestionar las prácticas tradicionales y no reconocer la diversidad como una riqueza. Este conformismo puede llevar a perpetuar desigualdades y a no aprovechar las oportunidades para transformar el entorno educativo. No obstante, dicho peligro se ve atenuado por la práctica dialógica que se da en el seno de comunidades hermenéuticas, lo que posibilita abrir un espacio de resistencia para no ser "uno más del engranaje".

6. Referencias

- Aronson, B., Meyers, L. y Winn, V. (2020). "Lies my teacher [educator] still tells": Using critical race counternarratives to disrupt whiteness in teacher education. *The Teacher Educator*, 55(3), 300-322. <https://doi.org/10.1080/08878730.2020.1759743>
- Arroyo-Rojas, F., Hidalgo-Kawada, F., Watanabe, R. y Fast, D. (2024). Inclusive education: Voices from elementary school principals in the United States. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 1-10. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12698>
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Taurus.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Ball, S. y Goodson, I. (Eds.) (1985). *Teachers' Lives and Careers*. The Falmer Press.
- Bolívar, A. y Domingo-Segovia, J. D. (2018). La investigación (auto)biográfica y narrativa en España: principales ámbitos de desarrollo en educación. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 3(9), 796-813. <https://acortar.link/9U4LH0>
- Bolívar, A. y Domingo-Segovia, J. D. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación*. Octaedro.
- Brugère, F. (2021). *La ética del cuidado*. Metales pesados.
- Casal, V. y Néspolo, M.J. (2019). Formación de educadores: la narración como eje del saber sensible para la inclusión. En V. Casal y M.J. Néspolo (Eds.), *Formación de educadores para la inclusión educativa. Posiciones, miradas, recorridos y experiencias* (pp. 55-62). Lugar Editorial.
- Castorina, J. A. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales. *Psicologia da Educação*, 44, 1-13. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20170001>
- Cochran-Smith, M. y Villegas, A. M. (2015). Framing teacher preparation research: An overview of the field, part 1. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 7-20. <https://doi.org/10.1177/0022487114549072>

- Cretu, D. M. y Morandau, F. (2020). Initial teacher education for inclusive education: A bibliometric analysis of educational research. *Sustainability*, 12(12). <https://doi.org/10.3390/SU12124923>
- Danforth, S. y Naraian, S. (2015). This new field of inclusive education: Beginning a dialogue on conceptual foundations. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 53(1), 70-85. <https://acortar.link/CY3Xx6>
- Delory-Momberger, Ch. y Jiménez, R. (2020). Aprendizaje biográfico y formación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 6-15. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9770>
- Díaz, P., Garay, V., Lagos, N. y Troncoso, I. (2022). Diversidad e inclusión en formación inicial docente de la educación superior chilena. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(Especial 2). <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/1485>
- 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. <https://n9.cl/ezlea>
- Fernandes, L. (2019). Could a focus on ethics of care within teacher education have the potential to reduce the exclusion of autistic learners? *Teacher Education Advancement Network Journal*, 11(4), 47-56. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1266130.pdf>
- Florian, L. y Camedda, D. (2020). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 4-8. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1707579>
- García-González, C., Herrera-Seda, C. y Vanegas-Ortega, C. (2018). Competencias docentes para una pedagogía inclusiva. Consideraciones a partir de la experiencia con formadores de profesores chilenos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 149-167. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200149>
- Goodson, I. y Walker, R. (1991). *Biography, Identity, and Schooling: Episodes in Educational Research*. Falmer Press.
- Herrera-Seda, C. y García-González, C. (2022). ¿Y si soñamos una pedagogía para la diversidad? Programa de perfeccionamiento para formadores de profesores en educación inclusiva. En V. Hojman, V. Villarroel, J. Varela Torres y D. Bruna Jofré (Eds.), *Aprendizaje, bienestar y colaboración desde la psicología educacional: propuestas teóricas y experiencias*. Ediciones Universidad del Desarrollo.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Paidós.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y Representaciones Sociales*, 3(5), 32-63. <https://acortar.link/Eyqkal>
- Lagos San Martín, N. G., Garay Alemany, V. V., Morales Mejías, P. E., Núñez Rojas, M. A., Arévalo Vera, A. R., Soto Aranda, V., ... y Díaz Suazo, P. A. (2022). Investigación en diversidad e inclusión en la formación inicial docente: análisis bibliométrico y temático (2011-2020). *Perspectiva Educativa*, 61(2), 90-116. <https://acortar.link/247SrM>

- Martínez, M., Villamor, P. y Calderón-Almendros, I. (2019). El papel de la práctica en la formación de profesionales de la educación. En J. Vera (Ed.), *Formar para transformar. Cambio social y profesiones educativas* (pp. 133-156). GEU.
- Murillo, G. (2022). Las vidas de otros en la educación de sí mismos. En M. Núñez-Rojas (Coord.), *Traduttore, traditore. La cuestión de la (im)pertinencia del análisis académico sobre los relatos docentes* (pp. 133-158). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Nocetti, A. y Espinoza, C. (2022). Las tensiones en la formación práctica que nacen del “eco” de los relatos de futuros profesores. En M. Núñez-Rojas (Coord.), *Traduttore, traditore. La cuestión de la (im)pertinencia del análisis académico sobre los relatos docentes* (pp. 185-206). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Ocampo, A. (2021). Comprendiendo la educación inclusiva: imaginaciones epistemológicas, tensiones onto-políticas. *Thelos. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 1(13), 90-114. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X64627>
- Parra, M. (2001). La Teoría de las Representaciones Sociales: Reflexiones en torno a una experiencia de investigación. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 11(30), 33-44. <https://www.redalyc.org/pdf/705/70512127004.pdf>
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2995015>
- Passeggi, M. da C. (2020). Enfoques Narrativos en la Investigación Educativa Brasileña. *Revista Paradigma*, XLI, 57-79. <https://n9.cl/q9lzb>
- Rusznyak, L. y Walton, E. (2017). *Inclusive education in South African initial teacher education programmes*. Higher Education and Training. <https://acortar.link/RxQeXA>
- Sandoval, M. y Waitoller, F. (2022). Ampliando el concepto de participación en la educación inclusiva: un enfoque de justicia social. *Revista Española de Discapacidad*, 10(2), 7-20. <https://acortar.link/KLzCmz>
- Siuty, M. B. (2019). Teacher preparation as interruption or disruption? Understanding identity (re) constitution for critical inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 81(1), 38-49. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.02.008>
- Slee, R. (2013). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Ediciones Morata.
- Suárez, D. (2014). Espacio (Auto)biográfico, Investigación Educativa y Formación Docente en Argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 19(62), 763-786. <https://n9.cl/7ept7g>
- Suárez, D. H. y Dávila, P. V. (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. <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5336>

- Symeonidou, S. (2017). Initial teacher education for inclusion: a review of the literature. *Disability and Society*, 32(3), 401-422. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1298992>
- Symeonidou, S. (2020). Teacher education for inclusion and anti-oppressive curriculum development: innovative approaches informed by disability arts and narratives. *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 659-673. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1711819>
- Torres, J. M. (2022). ¿Qué significa narrar? Relaciones entre el acto de contar y la formación. En M. Núñez-Rojas (Coord.), *Traduttore, traditore. La cuestión de la (im)pertinencia del análisis académico sobre los relatos docentes* (pp. 83-106). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Tristani, L. y Bassett-Gunter, R. (2020). Making the grade: teacher training for inclusive education: A systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(3), 246-264. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12483>
- Waitoller, F. R. (2020). Why are we not more inclusive? An analysis of neoliberal inclusionism. En C. Boyle, S. Mavropoulou, J. Anderson y A. Page (Eds.), *Inclusive Education: Global Issues & Controversies* (pp. 89-107). Sense Publishers.
- Weber, K. E., y Greiner, F. (2019). Development of pre-service teachers' self-efficacy beliefs and attitudes towards inclusive education through first teaching experiences. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(S1), 73-84. <https://acortar.link/gy1rko>
- Wray, E., Sharma, U. y Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103800. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800>
- Yangin Eksi, G., Nazli Gungor, M. y Eksi, Y. (2018). Exploring the use of narratives to understand pre-service teachers' practicum experiences from a sociocultural perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(4), <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n4.9>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Leiva-Contardo, Roberto Alejandro; Núñez-Rojas, Mauricio Alejandro; Herrera-Seda, Constanza Mabel, Gallego-Concha, Camila Helen; **Redacción-Preparación del borrador original:** Leiva-Contardo, Roberto Alejandro; Núñez-Rojas, Mauricio Alejandro; Herrera-Seda, Constanza Mabel, Gallego-Concha, Camila Helen; **Redacción-Revisión y Edición:** Leiva-Contardo, Roberto Alejandro; Núñez-Rojas, Mauricio Alejandro; Herrera-Seda, Constanza Mabel, Gallego-Concha, Camila Helen; **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Leiva-Contardo, Roberto Alejandro; Núñez-Rojas, Mauricio Alejandro; Herrera-Seda, Constanza Mabel, Gallego-Concha, Camila Helen.

Financiación: Esta investigación no recibió financiamiento externo.

Agradecimientos: El presente texto nace en el marco del proyecto DIUMCE 15-2022-FGI “La experiencia de diversidad e inclusión en tutores(as) de práctica de la formación inicial docente. Un estudio de investigación-formación desde el enfoque biográfico-narrativo”.

Conflicto de intereses: si los hubiere.

AUTORES:

Roberto Leiva-Contardo:

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Profesor de Educación Física, Deportes y Recreación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Chile. Master en Educación Social y Animación Sociocultural (Universidad de Sevilla). Doctorando en Educación, Universidad Católica de Córdoba (Argentina). Áreas de investigación e interés: Prácticas, Formación Inicial Docente e Inclusión, Recreación, Ocio, Animación Sociocultural, Tiempo Libre y Actividades Motrices en la Naturaleza. Académico de Pregrado y Postgrado en Departamento de Educación Física, Deportes y Recreación (UMCE). Tutor de Práctica Profesional (UMCE). Investigador Asociado al Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED-Chile)

roberto.leiva@umce.cl

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8126-5075>

Mauricio Núñez-Rojas:

Universidad de Chile.

Profesor de enseñanza media en Historia y Geografía. Magister y Doctor por la Universidad Laval en Québec, Canadá. Académico del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Docente e Investigador en temas de formación docente, didáctica, diversidad e inclusión e investigación narrativa. Investigador Asociado al Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED-Chile)

mauricio.nunez@u.uchile.cl

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5468-6878>

Constanza Herrera-Seda:

Universidad de Santiago de Chile.

Psicóloga, Magíster en Investigación Social y Desarrollo, y Doctora en Psicología de la Universidad de Concepción, Chile. Académica del Departamento de Educación, Facultad de Humanidades, de la Universidad de Santiago de Chile. Investigadora en temas de Formación Inicial y Continua del Profesorado para una Educación Inclusiva. Docente de pregrado y postgrado en programas de formación docente. Investigadora Asociada al Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED-Chile) y al Centro de Investigación en Educación Inclusiva y Diversidad (CREID).

constanza.herrera.s@usach.cl

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5778-6495>

Camila Gallego-Concha:

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Profesora de Educación Física, Deportes y Recreación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Chile. Magíster en Educación, mención Curriculum (UMCE). Académica de pregrado (UMCE) y (UST) en áreas de formación en Contacto con la Naturaleza. Tutora de Práctica Profesional e inicial (UMCE) y (UST). Investigadora en áreas asociadas a la Formación Inicial Docente e Inclusión, Recreación, Ocio, Animación Sociocultural, Tiempo Libre y Actividades Motrices en la Naturaleza. Asociada al Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED-Chile)

camila.gallego@umce.cl

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8437-6579>