



DIVERSIDAD E INCLUSIÓN: EXPERIENCIAS BIOGRÁFICAS Y CUESTIONAMIENTO A LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

DIVERSITY AND INCLUSION: BIOGRAPHICAL EXPERIENCES AND QUESTIONING OF INITIAL TEACHER EDUCATION

ROBERTO LEIVA¹, CONSTANZA HERRERA², MAURICIO NÚÑEZ³, CAMILA GALLEGU⁴

¹ Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

² Universidad de Santiago de Chile, Chile

³ Universidad de Chile, Chile

⁴ Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

KEYWORDS

*diversity;
inclusive education;
biographical approach;
experience;
initial teacher training;
curricular programs.*

ABSTRACT

Initial teacher education is key to inclusive education. However, it is often guided by public policy standards and disconnected from the experiences of its actors. Through a case study of a Chilean Visual Arts Pedagogy program, the educational proposals are questioned based on the biographical experiences of teacher educators and student teachers. It describes aspects not considered in the conception of diversity and inclusion, corporeality, identity, and teacher autonomy. It also outlines possibilities of making sense of the actors' experiences and orienting their teaching from inclusion.

PALABRAS CLAVE

*diversidad;
educación inclusiva;
enfoque biográfico;
experiencia;
formación inicial docente;
programas curriculares.*

RESUMEN

La formación inicial docente resulta clave para una educación inclusiva. Sin embargo, esta formación suele orientarse por estándares de la política y estar desvinculada de las experiencias de sus actores. Mediante un estudio de caso de un programa de Pedagogía en Artes Visuales chileno, se interrogan las propuestas formativas a partir de experiencias biográficas de formadores y profesores en formación. Se describen aspectos no considerados sobre la concepción de diversidad e inclusión, la corporalidad, la identidad y la autonomía docente. Asimismo, se delinear posibilidades de hacer sentido a las experiencias de los actores y orientar su enseñanza desde la inclusión.

Recibido: 15/ 06 / 2022

Aceptado: 21/ 08 / 2022

1. Introducción

La inclusión en educación constituye un reto especialmente importante en la actualidad. Si bien en los últimos años, la educación inclusiva se transformó en una preocupación de los Estados alrededor del mundo (Ainscow et al., 2019), la revisión de lo acontecido durante este tiempo muestra que la exclusión ha sido y sigue siendo una condición característica de los sistemas educativos, que mantiene la desigualdad y la injusticia (Slee & Tait, 2022). A lo anterior, se suman los retos derivados de la crisis social y sanitaria producto del COVID-19, que ha impactado negativamente el acceso y el aprendizaje, exacerbando las condiciones de discriminación y exclusión previamente instaladas (UNESCO, 2022). En consecuencia, el momento presente se plantea como una coyuntura de especial relevancia para movilizar transformaciones en relación con la inclusión.

La educación inclusiva constituye un proceso en el que convergen de manera compleja y en un contexto particular, una serie de condiciones tanto dentro las escuelas, cómo a nivel de las comunidades locales y el sistema escolar (Engelbrecht & Muthukrishna, 2019). Dentro de estas condiciones, se ha reconocido que la formación del profesorado para una educación inclusiva constituye una condición indispensable para mejorar la calidad de la educación para todo el estudiantado y, en particular, para aquellos tradicionalmente excluidos (Sharma, 2018). Las/los profesores están llamados a asumir al interior de las escuelas un rol de agentes de cambio para la justicia social (Pantic & Florian, 2015). Por ende, las instituciones en las que se desarrolla la Formación Inicial Docente (FID) han sido desafiadas a proveer de la preparación necesaria para que los docentes puedan afrontar la significativa transformación que implica una educación inclusiva (Echeita, 2019; Prado et al., 2018).

En los últimos años, las Instituciones de Educación Superior (IES) han ido asumiendo de manera paulatina la inclusión como una dimensión relevante de la formación pedagógica. Como corolario de este interés, la investigación en FID para una educación inclusiva ha crecido significativamente, entre otros, con el objetivo de determinar aquellas modalidades y estructuras formativas más efectivas (Tristani & Bassett-Gunter, 2020). Sin embargo, dicha investigación se restringe a la producción en unos pocos países (Cretu & Morandau, 2020). Por ende, en los países del Sur Global, las decisiones curriculares se han construido desde otros marcos de referencia, como lo son las orientaciones de organizaciones internacionales (ver por ejemplo, Global Education Monitoring Report Team, 2020) o los estándares de la profesión docente definidos en cada país (en el caso de Chile ver por ejemplo, CPEIP, 2021). Sin embargo, la falta de consideración de las particularidades contextuales, nos lleva a cuestionar la suficiencia de estos referentes para retroalimentar a los programas de la FID, a fin de incorporar de manera pertinente la preparación del profesorado para una educación inclusiva.

En este trabajo nos proponemos problematizar la FID a partir de las experiencias de quienes componen las comunidades formadoras. Los resultados de una investigación narrativa desarrollada con docentes formadores/as y en formación inicial, nos provee de interesantes insumos para analizar crítica y propositivamente las propuestas curriculares de la formación inicial. Con este propósito en mente, nos planteamos como pregunta guía de este trabajo: ¿cómo interrogan las experiencias biográficas a las propuestas formativas de los futuros docentes?

2. Educación Inclusiva

En la actualidad, la educación inclusiva es comprendida desde un enfoque amplio que la define 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 en y a través de la educación (UNESCO, 2019, p.1).

Sin embargo, esta comprensión aún convive con otra más restringida, que ha venido desarrollándose desde los años '90, y que acota la inclusión exclusivamente a la atención a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). En esta última tendencia, predomina un enfoque clínico orientado a la detección y tratamiento de las necesidades de los estudiantes en la escuela (Caiceo, 2010). En Chile, esta última perspectiva se ha mantenido en el tiempo y se mantienen fondos de la política pública que se destinan a financiar apoyos especializados, que colaboran con los profesores/as dentro del aula en el tratamiento de estudiantes clínicamente diagnosticados. De este modo, en el sistema chileno se ha establecido una hibridez, en que se solapa la integración escolar con un nuevo paradigma de inclusión educativa (López et al., 2012).

Asimismo, la normativa en torno a los apoyos especializados se complementa con otras legislaciones de carácter universal. Tal es el caso de la Ley 20.845 (2015) de Inclusión Escolar, que busca eliminar la discriminación en la admisión del estudiantado, suprimir el financiamiento compartido (entre las familias y el Estado) y prohibir el lucro en los establecimientos que reciben aportes fiscales. Más allá de las limitaciones de esta Ley, producto de su foco exclusivo en el acceso, la normativa ha movilizado en los diversos centros un proceso para incorporar prácticas inclusivas, que deben ser asumidas por todos sus actores y requieren mayor formación profesional para el logro de los objetivos que persigue la normativa (González-Gil, et al., 2016).

En relación al desafío que implica la educación inclusiva en Chile, las investigaciones con profesores/as chilenos tienden a dar cuenta de una disposición positiva respecto de la diversidad y un interés genuino por desarrollar

un enfoque inclusivo. Sin embargo, éstos suelen emplear estrategias de enseñanza estandarizadas y escasamente ajustadas a la heterogeneidad del estudiantado, evidenciando dificultades para diseñar e implementar estrategias flexibles y diversificadas (Araya et al., 2021; Gelber et al., 2019; Jiménez & Montecinos, 2018, Cerón et al., 2017).

En Chile, los desempeños profesionales esperados para el profesorado están determinados por el Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación, 2021), que ha prescrito desde 2008 desempeños estandarizados para los/as docentes, incorporando explícitamente elementos propios de una educación inclusiva. En este sentido, el abordaje de la diversidad en las escuelas se plantea como un desafío para la formación inicial y permanente del profesorado, con especial énfasis en el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza, orientadas a atender a los desafíos de la educación masificada y trabajar con la heterogeneidad de estudiantes en contextos complejos.

Por esta razón, consideramos relevante nuestro estudio, puesto que un punto crítico de los planes de formación inicial del profesorado sigue siendo su diseño con base marcos estandarizados. La consideración detallada de los relatos de formadoras y profesoras permite hacernos más conscientes de las particularidades de los espacios habitados y visualizar a partir de éstos, cambios pertinentes en los planes de formación y en los enfoques didácticos.

3. Formación de profesores para la inclusión

Los avances en las políticas públicas a nivel internacional en materia de inclusión, han hecho evidente la necesidad de formar al profesorado para participar en el proceso transformador que implica la educación inclusiva. Tal como indica Florian y Camedda (2020) en la actualidad aún existen variadas interrogantes a esta formación, y su resolución resulta fundamental teniendo en cuenta que aún un gran número de profesores/as siente que no se encuentra lo suficientemente preparado o confiado para enseñar a estudiantes diversos.

En consecuencia, las instituciones formadoras del profesorado deben asumir la responsabilidad de liderar un plan de formación pedagógica suficientemente robusto para movilizar un aprendizaje profesional docente, que integre los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para llevar a la práctica una enseñanza inclusiva (Florian & Rouse, 2010).

La investigación en formación docente en educación inclusiva ha identificado diversas dimensiones de preparación. Hace una década, en un trabajo mancomunado la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012), propuso un marco de formación con base en cuatro ámbitos de competencia, estos son la valoración positiva de la diversidad del alumnado, el apoyo a todo el estudiantado, el trabajo en equipo, y el desarrollo profesional y personal. Recientemente, Villegas et al. (2017) proponen que la formación se desarrolle en seis dimensiones, a saber, conciencia sociocultural, valoración de la diversidad, compromiso con la agencia docente, comprensión constructivista del aprendizaje, conocimiento del estudiantado y construcción de puentes para el aprendizaje.

Ahora bien, los trabajos anteriores en el tema se han volcado también a la definición desde las distintas modalidades a través de las cuales es posible materializar la construcción de los aprendizajes docentes antes descritos. A nivel internacional, los planes de estudio han incorporado este desafío desde distintas perspectivas. La modalidad más recurrente ha sido mediante cursos y módulos de formación específicamente diseñados para abordar los temas de diversidad e inclusión (ver por ejemplo, Ottley et al., 2020). Considerando las limitaciones de esta modalidad, algunas instituciones han optado por focalizar la preparación para la inclusión en la dimensión de la formación práctica (tal es el caso de Leytham et al., 2018) o a partir de una modalidad que combina los cursos o talleres con la práctica en las escuelas (como en el caso de Ritter et al., 2019). Finalmente, un grupo de instituciones ha abordado la formación docente para la inclusión integrando esta como un núcleo articulador y transversal del plan de estudios, que se expresa en los distintos cursos e instancias formativas (por ejemplo, Florian et al., 2010).

Los estudios que han comparado distintos tipos de formación muestran que los resultados no son concluyentes y se requiere continuar indagando en el tema, aun cuando se ha concluido que la formación es más beneficiosa cuando es contextualizada, extensa, crítica y cercana a la escuela (Symeonidou, 2017).

En el caso de Chile, la FID para una educación inclusiva constituye una preocupación reciente, que ha ido de la mano con la necesidad de dar cumplimiento a los tratados internacionales y la normativa vigente en el país. A nivel mundial, la educación inclusiva se ha desarrollado en los últimos años de la mano de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030. En relación a la formación docente, la Declaración de Incheon manifestó el compromiso de los Estados por garantizar que todos los profesores/as reciban una formación pertinente y el apoyo necesario para contribuir en la construcción de ambientes de aprendizaje inclusivos y acogedores (UNESCO, 2015). En Chile, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (2016), consagra en su legislación el derecho de los profesores/as a una formación adecuada orientada a fortalecer sus competencias docentes para una educación inclusiva. Al respecto, Duk et al. (2019), señalan la importancia de que las instituciones formadoras avancen en la renovación de los modelos formativos y planes de estudio de las carreras de pedagogía desde un enfoque inclusivo.

4. Abordajes de la inclusión y la diversidad en las Instituciones de Educación Superior (IES)

En los últimos años, el interés por el ingreso a la educación superior ha aumentado considerablemente en el país. Así, por ejemplo, la matrícula de estudiantes para el año 2021 asciende a 1.204.414 según datos del Servicio de Información de Educación Superior (SIES), del Ministerio de Educación, en comparación con los 450.000 del año 2000. Lo anterior, ha significado, además, una gran diversificación de la población estudiantil golpeando intensamente a la realidad de las IES. “En cierto modo, podemos decir que Chile se metió dentro de la educación superior, con toda su diversidad, su riqueza, sus diferencias culturales, personales o sociales” (Lemaitre, 2019, p. 9).

En este sentido, como parte de las iniciativas desarrolladas en Chile se puede reconocer, por ejemplo, iniciativas como el surgimiento en el año 2013 del Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE), o la Ley de Educación Superior 20191 en 2018, todos ellos mecanismos que intentan a través de la educación, acortar la brecha social.

Este importante ingreso de estudiantes que provienen de espacios que se han mantenido al margen de la educación superior, desafían a las instituciones a hacerse cargo de su tránsito y acompañamiento hasta asegurar una titulación oportuna para su posterior ingreso al mundo laboral. Esto último, ha llevado a que las instituciones deban enfrentarse a los variados retos asociados a la FID, con un grupo de estudiantes más diversos.

Otro aspecto que se revela con esta nueva realidad es que, producto del fuerte aumento en el ingreso de estudiantes provenientes de diversas realidades, las IES han requerido realizar la necesaria adecuación, rediseño, innovación de los planes formativos y programas de apoyo. Como plantea Márquez (2019), “para que las instituciones de educación superior puedan contribuir a la inclusión social deben estar, permanentemente, conectadas con sus entornos y su composición debe ser un fiel reflejo de la diversidad social” (p. 9).

Ahora bien, de esta forma sucede que se desafía a las instituciones a hacer mejoras, revisiones, aumentar la calidad y pertinencia de la formación que entregan a todo nivel y, por cierto, para todas las áreas y disciplinas.

En esta línea, Rufinelli (2013) plantea que una de las debilidades de la formación inicial docente en Chile tiene relación con la formación recibida en las IES del tipo selectivas, en lo referente al abordaje de la diversidad en el aula. De esta manera, se puede entender que la dimensión de la formación profesional relacionada con fomentar la diversidad y favorecer la inclusión en el aula sea catalogada como insuficiente cuando se consulta a los profesores/as (Gaete et al., 2016; Soto-Hernández & Díaz, 2018).

Desde esta perspectiva, se asume entonces que es una de las situaciones más importantes que actualmente las universidades deben considerar a partir de los nuevos criterios y estándares que la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) en el 2021 establece para la acreditación institucional del subsistema universitario.

5. Metodología

Este trabajo problematiza las definiciones curriculares de la FID, en la particularidad de la carrera de Pedagogía en Artes Visuales de una institución de educación superior chilena. Nos encontramos, entonces, frente a un estudio de caso basado en el análisis documental. Metodológicamente se procedió a la confrontación documental de relatos biográficos de profesoras en formación inicial y sus formadoras, con los documentos curriculares que dan cuenta de la propuesta formativa institucional en dicha carrera.

A la base de este estudio se encuentra el enfoque biográfico narrativo (Delory-Momberger, 2020; Domingo et al., 2001; Connelly & Clandinin, 1994, 2000; Goodson & Walker, 1991; Suárez & Dávila, 2018;), que nos permite realizar una indagación profunda en los acontecimientos biográficos y sus resignificaciones actuales, y que vienen a configurar los posicionamientos ético-políticos que asumen los participantes del estudio en relación con la diversidad y la inclusión.

En este trabajo, los relatos biográficos se convierten en fuente privilegiada para confrontar lo que emerge de la experiencia de los sujetos (Larrosa, 2006), con aquello que se nutre de la teoría y de los estándares de formación, propios de políticas hegemónicas y hegemonzantes con las que se construyen los proyectos curriculares para la formación profesional docente.

Por tanto, nuestro propósito es relevar lo que emerge de la experiencia de los sujetos, para confrontarlo con las propuestas curriculares de formación inicial docente. Para ello trabajamos por un lado con relatos escritos por ocho participantes (estudiantes de pedagogía en Artes Visuales y profesoras formadoras de la misma carrera), y por otro, con documentos marco institucionales (Modelo Educativo de la institución formadora) y aquellos propios de la carrera estudiada (Perfil de egreso, Modelo de Práctica, Reglamento de Práctica y dos Programas de cursos afines a la formación práctica).

El conjunto de documentos (ocho relatos biográficos y seis instrumentos curriculares) fue objeto de análisis a partir de la consideración de cuatro categorías analíticas previas: comprensión de la diversidad e inclusión, identidad, corporalidad y autonomía docente. Dichas categorías, recuperadas del mismo estudio en una etapa previa y de la cual dimos cuenta en la participación en CUICIID 2021 (Leiva et al., 2022), nos posibilitan hoy leer intencionadamente los respectivos documentos con focos definidos.

6. Objetivo

En este trabajo partimos de la consideración de la formación para una educación inclusiva como un proceso que remite a la sensibilidad, los saberes y las trayectorias de quienes encarnan dicha formación. En este sentido, nuestro objetivo es poner en discusión los nudos críticos presentes en los planes de formación inicial docente, que emanan de la (des)consideración de la experiencia biográfica de los sujetos que conforman las comunidades universitarias.

7. Resultados

Sobre la base de las cuatro categorías aplicadas al análisis documental podemos observar importantes diferencias.

7.1. Desde los documentos curriculares

7.1.1. La identidad docente

La construcción de la identidad de los profesores/as en formación en la institución estudiada, se plantea desde el Modelo de Prácticas como una oportunidad marcada por un carácter procesual y por el compromiso político, social y público que define a la institución en su quehacer. Dicho carácter en la construcción identitaria se manifiesta como la idea de transformación para el ejercicio profesional, en función de los diversos escenarios laborales experimentados y esperando se avance por caminos de innovación y de compromiso social. De ese modo, además, se articulan los aspectos declarados en el perfil de egreso con las demandas ministeriales presentadas bajo la forma de estándares de desempeño de los profesionales de la educación. Para ello el proceso reflexivo y crítico que se da en la formación de estos profesionales resulta fundamental, pues la construcción de una identidad docente debe ser situada/conectada con la realidad del contexto al que se suma como profesional.

El Modelo de Prácticas espera que las experiencias que los futuros profesores/as adquieran durante su trayectoria formativa sean capaces de movilizar las historias personales y, en ese encuentro, transformar identidades y prácticas. Así, se espera que los profesores/as en formación se conecten con sus estudiantes, con los entornos de práctica, que se integren a las comunidades y de esta manera se puedan reconocer en el actuar, las dimensiones personal, profesional y situacional que orientan al modelo. Sin embargo, no se observa en el documento la necesidad o la voluntad de ofrecer un acompañamiento en la movilización de dichas dimensiones en función del logro de la deseada conexión con los contextos de práctica. Resulta, por tanto, que la dimensión personal no logra ser explicitada ni movilizada, a no ser por un interés particular de los profesores/as formadores o en formación.

Por último, en relación a los cursos (syllabus), tanto Práctica I como Práctica II se proponen como instancias de investigación de los contextos y prácticas normativas, discursivas o de trabajo y que posibilitan desarrollar un posicionamiento ético-político que es expresión del propio proceso de transformación identitaria de los profesores en formación. Frente a esto nos surgen preguntas como ¿resulta suficiente la exposición a contextos diversos para que los profesores/as en formación adquieran valores y posicionamientos asociados a una cultura inclusiva? ¿qué apoyos a la formación práctica requieren los profesores/as en formación para asumir valores y posicionamientos asociados a una educación inclusiva cuando se enfrentan a una diversidad de contextos escolares?

7.1.2. Diversidad e inclusión

La inclusión se comprende institucionalmente como la materialización de una *docencia con base científica, ideológica, pedagógica y didáctica* (desde el Modelo Educativo), lo que implica que el componente inclusión es pensado desde la articulación de estas fuentes que dejan por fuera la experiencia biográfica de los sujetos miembros de la comunidad educativa. Es más bien una concepción racional de los conceptos de diversidad e inclusión, donde las experiencias, con todo su componente enactivo (Masciotra et al., 2010; Varela et al., 1991) quedan fuera de las perspectivas de la academia. En los fundamentos filosóficos del Modelo Educativo encontramos una alusión directa a una concepción de la educación como experiencia de alteridad y, por tanto, del encuentro con el otro. Existe una base valórica sobre la cual se sustenta el modelo y que orienta la formación docente hacia la transformación de los sujetos, por la resignificación de su identidad y proyecto de vida (cfr. Connelly & Clandinin, 1994) como resultado del carácter situado de la formación práctica y su diálogo con el conocimiento formalizado.

El Modelo Educativo es el único documento que hace referencia explícita a las nociones de diversidad e inclusión. El resto de los documentos confrontados, todos específicos de la carrera de Pedagogía en Artes Visuales de la universidad considerada en este estudio, dan cuenta de ningún elemento presente validador de la diversidad y/o la inclusión de modo explícito.

Se comprende, entonces, que los instrumentos curriculares han sido pensados desde un posicionamiento político-académico que se sustenta en la investigación formal, así como en la capacidad de los propios profesores/as en formación de hacer de sus contextos y sus prácticas, un objeto de investigación. La diversidad propia de los contextos escolares llevaría a posicionarse, tras una práctica investigativa, frente a la diversidad dando respuesta

a las mismas con propuestas inclusivas. Sigue habiendo aquí una episteme que se gesta en la vereda de el/la docente en formación, quien tiene que desarrollar un “saber incluir” en complejos contextos situados de práctica. Ni la singularidad de la experiencia propia ni la de los otros es escuchada en sus propias voces; ni sus vidas ni sus trazas de itinerarios formativos son puestos aquí en cuestión, cosa rara cuando sabemos que somos configurados por nuestras propias experiencias biográficas (Connelly & Clandinin, 1994, 2000; Goodson, 1991).

Por su parte, el documento Modelo de Formación Práctica articula investigación-reflexión y construcción identitaria. No presenta de modo explícito algún referente a nociones de diversidad y/o inclusión. La única referencia vinculable a la noción de diversidad se encuentra en la caracterización que realiza de los espacios de práctica como espacios diversos frente a los cuales el profesor en formación se debe preparar.

En síntesis, en los documentos curriculares se concibe la formación para la diversidad como resultado del encuentro con la diversidad en un momento presente y esperando que dicho encuentro haga su parte en la configuración de la identidad profesional docente en construcción. Es una concepción que no mira ni menos indaga en las experiencias biográficas de los sujetos. Es entonces que nos preguntamos ¿es posible que éstas vengan a cuestionar o complementar las propuestas formativas pensadas desde una base científica, ideológica, pedagógica y didáctica, como señala el Modelo Educativo Institucional, transformando de ese modo una forma de concebir la formación para la diversidad que está claramente más distanciada de la experiencia vital de los sujetos en formación?, o ¿Qué dispositivos específicos de la formación práctica permitirían materializar una base científica, ideológica, pedagógica y didáctica centrada en la diversidad e inclusión declarada en el modelo educativo?

7.1.3. Corporalidad

Dentro de la dimensión de corporalidad, podemos observar que en los programas no se trabaja intencionalmente una mirada integral del ser humano ya que se centran, en primer lugar, en sujetos que sean capaces de desarrollar competencias relacionadas a lo reflexivo-crítico dejando en segundo lugar, el hacer y las emociones. Se espera que desde la experiencia y de la capacidad reflexiva los profesores/as en formación se adecúen a las necesidades educativas y contextuales que se les presenten, sin embargo, no se enseña cómo hacerlo. Además, existe una falta de consideración en las propuestas de los programas, que al estar sujeta a la diversidad de entornos escolares, no asegura que todos aprendan de temas inclusivos y de diversidad.

Respecto al Modelo Educativo y de Práctica, se observa mayor amplitud y transversalidad en relación a la dimensión corporalidad. Al igual que en los programas, se concibe al sujeto bajo un paradigma sociocrítico lo que centra a la persona en su „cabeza”, ya que la reflexión y análisis son elementos relevantes para poder discriminar en el currículum y luego cambiar su entorno o comunidad a partir de su análisis inicial.

Finalmente, en el Reglamento de Práctica, la corporalidad se puede encontrar en la descripción del proceso de acompañamiento el que se podría interpretar como, más que una supervisión, una guía desde la perspectiva sociocrítica y, basado en la generación de un ambiente de confianza, mostrarse como un proceso colaborativo de construcción del saber pedagógico.

7.1.4. Autonomía docente

La autonomía constituye una dimensión de la formación profesional que se encuentra en los referentes que fundamentan la formación del profesorado en esta casa de estudios. Al respecto, la universidad se compromete con una formación profesional capaz de contribuir a que los/as futuros profesionales sean capaces de analizar críticamente el entorno en el que se desempeñan y tomar decisiones para una práctica comprometida con la transformación. Se espera que las experiencias de aprendizaje contribuyan a que estos profesores/as se asuman como agentes de cambio en los distintos espacios de ejercicio.

Al respecto, el Modelo Educativo Institucional señala dentro de sus referentes filosóficos la formación en la universidad como un proceso orientado a la autonomía, que permita el ejercicio responsable de la profesión en los distintos contextos. Sin embargo, el Modelo no detalla la naturaleza de los ambientes de formación (universitarios, escolares, comunitarios, etc.) que caracterizan a la institución y que permitirían el despliegue de la autonomía de quienes se encuentran en la formación.

Sin embargo, esta perspectiva institucional se traslada parcialmente al plan de formación de la carrera. En el perfil de egreso de la misma se asume un modelo crítico reflexivo como perspectiva desde la cual se busca orientar el proceso de enseñanza en la educación artística, sin embargo, la autonomía no se encuentra detallada como tal.

El análisis de los componentes de la formación práctica evidencia una tensión entre la adaptación y la transformación. Por una parte, el Modelo de Formación Práctica (2020) señala la autonomía como criterio de graduación y en su nivel final de desempeño se indica que el/la docente en formación debe ser capaz de tomar decisiones y tener iniciativa en su quehacer. Por otro lado, se espera que en la práctica en las escuelas los/as docentes en formación comprendan el espacio escolar, para adaptarse a éste. En este sentido, se espera que el

conocimiento del entorno escolar le permita comprender las claves dinámicas de actuación para el seguimiento de las normas y lineamientos de cada entorno.

En concordancia con esta última perspectiva, los programas de asignatura de la práctica tampoco remiten directamente a la capacidad del profesorado en formación o a la calidad de los espacios formativos para contribuir a la transformación del espacio escolar. En este sentido, se mantiene a los/as docentes en formación en un nivel de la comprensión cognitiva de lo que acontece, remitiendo exclusivamente al análisis crítico. Los documentos curriculares de la formación práctica desconocen la autonomía como una condición que se construye en la praxis y el paso por las escuelas se observa como una oportunidad para recoger información relevante y analizarla con base en herramientas investigativas que redunden -tal vez en el futuro- en un empoderamiento profesional. En consecuencia, vale la pena preguntarnos ¿cómo propiciar que en los distintos espacios de formación -incluyendo escuelas y universidades- la formación inicial se sitúe como una oportunidad para la transformación institucional y la construcción de autonomía docente desde un enfoque inclusivo?

7.2. Desde los relatos autobiográficos

Antes de entrar en esta parte de los resultados es necesario advertir lo difícil que es leer y analizar los relatos bajo la orientación de categorías previas descritas. Los relatos biográficos constituyen experiencias complejas y unificadas. Son unidades de sentido que se resisten a la atomización de un análisis categorial. Seguir esta opción implica encontrar muchas veces elementos compartidos y desconocer que en la misma unidad encontramos articuladas las mismas cuatro categorías. Por otro lado, es necesario reconocer que los relatos nos interpelan como investigadores, del mismo modo que estos lo hacen en relación con los documentos curriculares de los programas de formación docente. Esa fue nuestra primera aproximación al análisis de los relatos en la etapa inicial de esta investigación (ver Leiva et al., 2021). Sin embargo, dicha aproximación, más fenomenológica, no nos sirve para confrontar las experiencias biográficas con los documentos curriculares. El análisis comparado ha sido la opción metodológica seguida y trataremos de evitar reiteraciones innecesarias manteniéndonos fieles a la voz de sus autoras.

7.2.1. La identidad docente

La conformación de la identidad docente que vemos a partir de lo expresado en los diferentes relatos, da cuenta de un proceso que surge en general a partir del encuentro con el otro en su diferencia.

De esta forma el entorno y las experiencias que allí se viven y conocen, juegan un rol fundamental en la expresión de la identidad y en el posicionamiento que se asume cuando es posible reconocer situaciones de abuso, de vulneración o expresiones de injusticia.

La relación con los compañeros de curso, es otra faceta de la experiencia biográfica en que emergen diferencias y similitudes que aportan a la conformación de la identidad. Es así como, por ejemplo, la vivencia de relación y/o cercanía con la discapacidad, contribuye a la toma de posición en relación con la educación.

En esta permanente construcción de la identidad docente, es de gran valor el reconocer aquellos elementos detonadores, facilitadores u obstaculizadores de este proceso, y en este sentido, los relatos nos muestran cómo el intenso cuestionamiento que se hace de la identidad personal, se convierte en una forma de remover las seguridades adquiridas y/o las identidades construidas, que a su vez en algún momento son parte de la pugna que se establece con el sistema y sus formas de expresión.

(...) todas las certezas que tenía sobre mi propia identidad docente y como artista visual literalmente se desarmaron, apareció la incertidumbre y la sospecha sobre mi propia praxis. El cuestionamiento personal, social, y en cierto modo la autodecepción del aporte inexistente de mi parte a un sector de la población que no había tenido la oportunidad de conocer en un contexto así.

Por otro lado, vemos que esta identidad no es cuestionada mientras no aparezca la necesidad de ello, y esto surge gracias al proceso reflexivo que puede llegar a producir la vivencia de un incidente crítico que hace „temblar“ las seguridades que estaban instaladas y asumidas como parte de un quehacer profesional „exitoso“, del cual se siente orgullo, pero también donde basta una experiencia de diversidad o de lejanía de los cánones establecidos para que aparezca también dentro de la reflexión, la culpa.

Entonces, algo me sonaba algo raro, pero no podía identificar bien lo qué era incorrecto, por eso en mi clase puse énfasis en lo real, que todos somos distintos, e incluso yo hacía bromas respecto a la proporción de mi frente, que claramente es amplia, como modo de que ellos aceptaran con humor sus propias formas distintas al esquema idealizado.

Asimismo, pareciera ser necesario la existencia de un acto de reparación para que se „aline“ la identidad personal con la docente, es decir, el ser con el deber ser.

Mirándome un poco psicoanalíticamente, creo que, en parte, una forma de compensar esta experiencia ha sido la creación con (dos estudiantes) del blog Docentes, cine y diversidad. Donde hay una pestaña de cuerpos diversos y muchas otras donde se busca brindar en un espacio virtual, información sobre diversidades para docentes en formación y en ejercicio.

Finalmente, el reconocimiento que se hace de las carencias de la formación inicial para poder abordar este tipo de situaciones de sus estudiantes, es un cuestionamiento a la identidad personal y docente y nos permite confirmar que uno es producto de lo que le toca vivir, que “cada quien es lo que hace con lo que hicieron con ella, es bandera, que se enreda en su deseo de volar”, y de cómo lo asume e integra en su proceso vital y de cómo elige (o puede) reflexionar en su vida profesional.

Cómo profesora de Artes ¿qué herramientas le puedo entregar a nuestros estudiantes para que puedan salir de estas situaciones sociales y adversas, estaré preparada para aquello?... son tantas preguntas que me surgen que al igual que la estudiante... No sé cómo lograrlo.

7.2.2. Diversidad e inclusión

La sorpresa es la primera reacción, pura, transparente, sin conocimientos ni prejuicios previos. Parece ser que en la infancia la diversidad no es una categoría. Procede la sorpresa, una que no inmoviliza. Lo diferente aparece como un desafío entusiasta.

Hasta ese momento jamás había tenido interacción con alguien que manejara un lenguaje diferente al mío y esto hizo que me entusiasmara más por saber de ella.

En este relato se produce apertura y disposición al encuentro a través de acciones concretas, que hacen transitar desde la comprensión de la diferencia a la inclusión como una acción de entrar en los códigos del otro. Así, la inclusión se diferencia de la integración en la direccionalidad que toma la acción de la autora del texto.

Estuvimos toda esa tarde intentando comunicarnos, debo decir que me sentía muy torpe al no entenderle, nunca me había sentido tan limitada y le pedí que me enseñara cómo se hacían los gestos de la hoja que me pasó. Entonces me propuse y le escribí en la libreta que iba a ensayarlos para que así nos pudiéramos entender y conocer mejor.

Por otro lado, se produce el encuentro con otros niños y coincide en ellos la sorpresa inicial y la disposición al encuentro desde el aprendizaje de los códigos del lenguaje de señas. Sin embargo, la disposición inicial del grupo cambia y se transforma en la ocasión de convertir a la niña con discapacidad auditiva en foco de burlas. Así, la inclusión en los juegos grupales se convierte en marginación y motivo de disputa grupal. Pareciera ser que en los niños y niñas se repite un patrón de disposiciones hacia la diversidad que podemos reconocer en el conjunto de la sociedad, la burla por la diferencia.

Recuerdo un día que salí a jugar después del almuerzo, y me encuentro a un par de niñas preguntándole a Alondra si quería que la peinaran, ella contenta accedió. Yo no estaba muy atenta, no recuerdo qué estaba haciendo, pero no las miré, hasta que comienzo a oír risas burlescas que cada vez se potenciaban más entre ellas. Recordé muchas cosas que viví con ellas y me volteo rápidamente a verlas. La “peineta” que estaban usando era una barra de pegamento escolar. Se reían mientras le llenaban de pegamento el cabello, y ahí estaba Alondra sentada con una sonrisa confiando plenamente en sus nuevas amigas. En ese instante me invadió una ira descomunal, les quité la barra de pegamento y les dije que eso estaba muy mal, las niñas se rieron y no mostraron señal alguna de arrepentimiento o conciencia de lo que estaban haciendo...

En esta experiencia la diversidad se comprende como una condición que genera la separación de los sujetos, tal como la idea de los guetos o de las políticas raciales del apartheid. Una condición que se ve mayormente vivible, soportable, cuando se está entre pares que la comparten. Esta es una situación que provoca dolor en la autora del relato.

Las únicas veces que veía a Alondra con una sonrisa, era cuando bajaba del furgón escolar, donde también transportaban a otros estudiantes, la gran mayoría tenía sordera en diferentes niveles igual que ella.

Hacia el final del texto se dibuja una doble mirada, a la vez culpable y culposa, que construye la autora del relato sobre lo que ocurre con su amiga sorda. Una niña que es finalmente vista como sujeto de la agresión que ejerce la sociedad en su conjunto sobre ella...una víctima. Como si la inclusión fuera lo deseable pero no alcanzara a ser más que una ilusión.

Ciertamente, la diversidad puede traer aparejadas dificultades para la inclusión. La concepción de lo complejo que es incluir a un otro diferente al nosotros hegemónico frente a una tarea asignada, pasa por priorizar la tarea y mostrar eficiencia en la misma. No es muy diferente lo que ocurre en el espacio escolar, donde al escoger pares

para un trabajo a realizar se suele postergar la inclusión del disruptivo, del menos capacitado, del que representa un problema.

Cuando se trataba de hacer los trabajos con él era complejo, porque no se ponía de acuerdo con los miembros del grupo para nada, distribuir partes, distribuir lecturas, búsqueda de información o compartirla, conversar los trabajos, tendía a hacerlos casi solo y después intentaban (los otros miembros del grupo) acomodarlo a lo que habían hecho, por eso ya casi nadie quería hacer trabajos con él.

Entender al otro es un desafío que nos presenta la inclusión y ésta se juega en la voluntad por comprender, por ponerse en el lugar del otro. La inclusión comienza cuando, luego de comprender al otro, empezamos a confiar en el otro, en sus capacidades, a interactuar.

Creo que ni uno de nosotros entendía lo complejo que podía ser para él intentar convenir con alguien más una forma de trabajo que no fuera la que él utilizaba.

Finalmente, la inclusión se vive tras esta experiencia como una falencia en la formación profesional.

(...) me imagino que nadie en el departamento de Artes sabía cómo abordar el tema, nadie tampoco nos habló sobre el (intento de) suicidio, cómo sería su reintegración, si había algún protocolo o algo, pero no, la mayoría de los profesores no demostraba cambios en sus formas de trabajo... tampoco se nos capacita como profesores para abordar clases inclusivas.

En ocasiones la inclusión parte de una interpelación, un cuestionamiento a las formas dadas donde no se ha considerado otras realidades, otros sujetos. En el caso de una de las formadoras, se instala el malestar como una emoción que no tiene salida. Las emociones son movilizadoras, pero, en ocasiones, podemos encontrarnos con la tensión de aquello que no podemos resolver. La inclusión se concibe en el discurso de esta profesora como un problema, como un desafío, frente al cual no había soluciones a priori.

¿Cuál es el sentido que tiene hablar de inclusión cuando en el presente mi práctica docente y artística, se presenta en un plano abstracto y desconectado de -otras- realidades? (...) Esto para mí se convirtió en un problema 24/7, porque en el fondo me encontré con la miseria del presente como espejeo en la realidad de ese otro. En tanto que comprendí que en mi propia praxis pedagógica y artística había una disociación entre realidades convencionales o formales y otras realidades *subalternizadas e invisibilizadas en tanto, en apariencia se inscriben en el discurso hegemónico, pero expropiadas de su propia voz.*

El incidente interior que vive la profesora, le permite comprender que la inclusión pasa por una disposición, un estado de alerta, un estado de conciencia que se acerque a la valoración de las diferencias. Desde dicha comprensión la profesora-artista se resitúa en su rol de profesora formadora y explícita la necesidad de hacerse cargo (desde la formación inicial docente) de propiciar la reflexión situada como espacio de autovigilancia, para dar cabida a una praxis inclusiva.

(...) desde este evento, mi práctica y pensamiento, están siempre alerta a propiciar situaciones, reflexiones pedagógicas y de producción cultural, que promuevan un paradigma inclusivo que se acerque a la valoración de las diferencias, donde otro se presenta en su carácter irreductible y plural, y a su vez en relación con otras diferencias.

La inclusión se hace carne cuando los unos van al encuentro de los otros. La sorpresa de encontrar en un grupo de estudiantes rezagados a una de las buenas estudiantes hace que otra docente se sienta movida por la curiosidad, por la falta de sentido de esa presencia en un espacio impropio. En este relato, la cuestión por la diversidad y la inclusión se ve asociada al encuentro brutal con la desigualdad socioeconómica, incrementada por efecto de la pandemia. El salir al encuentro del otro puede traer aparejada la revelación de realidades subyacentes, ocultas bajo una apariencia de justicia distributiva.

Por esto último mi cuestionamiento fue aún mayor, la fui a saludar. ¿Cómo estás querida?, ¿y qué haces aquí? (...) Cada palabra que salía de su boca me calaba más y más en mi cuestionamiento como profesional y ser humana. Cada palabra se unía a su aspecto físico, su pelo que brillaba solo por lo untuoso generado por la falta del baño, su piel deshidratada y su voz sin salida... donde en cada profundización 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.

Para la profesora en este relato, la inclusión, expresada como inclusión social, pasa, necesariamente, por comprender que los docentes tienen algún papel que cumplir para ayudar a romper con los círculos de la pobreza. Ciertamente, detrás de su preocupación está la convicción de que la educación puede generar movilidad social y, por tanto, se entiende la educación en su rol político y social como un espacio de inclusión, orientado a la inclusión.

7.2.3. Corporalidad

Dentro de las experiencias humanas relatadas por las docentes y profesoras en formación se puede evidenciar variadas expresiones que entregan información de lo que implica la consideración o desconsideración de la inclusión y diversidad dentro de sus instituciones y cómo ellas se han hecho conscientes de aquello a través del tiempo y del ejercicio de escribir.

Específicamente refiriéndonos a la dimensión de Corporalidad, entendiendo ésta como la comprensión y aceptación amplia e integral de la otredad (cuerpo y mente), emergen distintas miradas algunas centradas principalmente en algún grado de exclusión de los cuerpos que son distintos por alguna condición física, cognitiva o de identidad sexual, así como el cuestionamiento personal. También hay invisibilización y disociación de los cuerpos sobre todo en los aspectos emocionales que surgen de un cuerpo que también experimenta sensaciones. En relación a este último punto Varela señala que “todas las experiencias tienen un tono emocional que se puede clasificar como grato, ingrato o neutral y como sentimiento corporal o sentimiento mental.” (1997, p.87). De ahí la relevancia de visibilizar este aspecto de la corporalidad ampliando así la comprensión del cuerpo en su integralidad como ser humano.

Entre las experiencias relatadas, una de ellas evidencia claramente cómo la corporalidad, que surge desde las sensaciones corporales, influye en la mentalidad de la profesora a cargo y cómo estas sensaciones generan, por medio de la verticalidad en la relación profesor-estudiante, la desconsideración de los otros.

...seguía el juego y la sangre hirvió con esa partida de carioca que ignoraba la presencia de la Diosa del conocimiento que venía gentilmente a compartir su sabiduría... Sabía que estaba mal actuar con las tripas afuera, como lo hicieran sus mayores hace tiempo, pero algo también estaba bien en esa distancia cortada con cuchillo que le daban el sabor dulce del trono y de la adultez, aunque entendía en su razón asomada levemente, que el fuego no podía volver a repetirse, que estaba mal dejarse llevar por ese rasgo tan en la superficie de su carácter, reprimido tanto tiempo y que ahora como un lujo, podía explotar al ser la dictadora de los unos y las anotaciones.¹

Si bien la docente es capaz de reconocer esta situación cognitivamente, no logra sobrepasarla desde lo visceral, lo cual termina afectando el proceso de enseñanza-aprendizaje y clima de aula.

La corporalidad se manifiesta nuevamente, en otro relato, a través de las emociones negativas que surgen al no aceptarse y compararse con otras personas, pero también positivas mediante la empatía hacia un compañero que es discriminado por su condición autista. En este caso la desconsideración de otro cuerpo proviene de una mirada negativa y que no comprende en forma situada producto de no saber cómo tratarlo hasta que se genera una intervención psicológica para preparar el encuentro con lo diverso.

Personalmente solía compararme mucho con el resto, me sentía mal porque no rendía al nivel de mis compañeros, no entendía, me sentía tonta, torpe o que no servía para lo que me gustaba tanto hacer. Se me pasó por la cabeza que él podía sentir algo similar. No sé si alguno de nosotros se había dado el tiempo de entender a Pato, creo que la charla sirvió para entender su condición, ser más empáticos con él. No es que él no quisiera compartir con nosotros, quizás le costaba un poco más o no sabía cómo acercarse; sí sentí que de a poco, la mayoría empezamos a compartir más con él, de manera más natural.

Diversidad e inclusión son tensionadas en la memoria didáctica de otra de las profesoras formadoras. Su relato vuelve sobre un diseño de clase que reproduce valores estéticos clásicos, trabajando el autorretrato desde el canon de belleza. Canon y norma llegan a ser en este punto sinónimos, ambos contrapuestos a realidad y diversidad.

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.

Pero el dibujo habla, y cuando el autorretrato muestra fidedignamente la realidad de un rostro desfigurado, el canon se rompe, la norma se encuentra con la diversidad y lo hegemónico abaja sus ambiciones movido por el dolor y la culpa.

La inclusión está sustentada, edificada, como nos señalan Booth & Ainscow (2015), sobre la base de valores inclusivos, entre los cuales hallamos la compasión.

La compasión implica la comprensión del sufrimiento de otros y el deseo de aliviarlo. requiere de una intención deliberada de conocer la incidencia de la discriminación, así como el sufrimiento local y global

1 Los unos (calificación más baja en una escala de notación) y las anotaciones (amonestaciones escritas en el historial de un alumno)

y la voluntad de implicarse en las perspectivas y sentimientos de los demás. La compasión significa que el bienestar personal se vincula al bienestar de los demás (p.29).

Para esta profesora, la inclusión no es una concepción abstracta, sino más bien una concepción encarnada bajo la forma de la compasión.

Le pregunté por qué lo había hecho así y me miró sin palabras, creo, y yo lo vi, lo había visto antes, pero esta vez a través de la mirada encontré contenida su emoción de dolor. Traté de consolarlo diciendo seriamente, “el dibujo está excelente, pero eso es temporal, lo importante es rescatar lo permanente.” Pero sé que mis palabras no lo consolaron y a mí tampoco (...) Han pasado cerca de 18 o 20 años de ese incidente, no recuerdo su nombre, pero no olvido su carita y sus ojos como un abismo.

Finalmente, un relato icónico de una experiencia donde se puede observar cómo una situación de salud se define y/o valora tanto por la protagonista como por la sociedad (compañeros) como una enfermedad, como sinónimo de anormalidad y discapacidad. La idea de la diversidad no es una fiesta cuando se trata de la propia experiencia ¿Cuál es mi problema? ¿Cuál es mi rareza?

La diversidad es vivida en este relato como una discapacidad, una identidad construida por su propia protagonista en interacción con el mundo. En este texto, ser diversa/o resulta en una experiencia de dolor físico, pero también emocional, porque el ser y saberse diferente se debe confrontar con un mundo hegemónico de una normalidad que acecha, confunde y daña. Surge la autoconciencia de ser diferente al resto y de ver esa diferencia como un problema. Ser diferente conlleva el riesgo del rechazo, de la violencia y de la incubación de un malestar que pesa y duele tanto como el dolor físico.

“¿Quedar cómo?”, me preguntaba. “¿En algún momento me transformé en algo raro?” Los términos que utilizaba el doctor me confundían y en ese momento creo que no pude entender bien qué era lo que yo padecía (...) El corsé era de silicona dura, tenía que utilizar una polera de algodón debajo porque me hacía heridas en la piel (...) Cuando fui a la escuela la primera vez con él no me acuerdo muy bien que pasó, pero recuerdo llegar a la casa en la tarde con una rabia enorme. Quería sacármelo y tirarlo bien lejos, hasta no verlo nunca más... pero no lo hice (...) Fue después de estos momentos en que se reforzó la idea en mí de que yo ya no era igual al resto, ahora tenía un problema, una desviación que me hacía anormal. No entendía por qué.

Dolor físico y dolor emocional acompañan la experiencia de saberse diferente. Su comunidad de pares le recuerda constantemente su condición y la usan como objeto de burla.

Yo no me acuerdo bien de esos días, dejé de hablar de mí en general y con mis amigas. Aprendí a colocarme el corsé sola. Hacía todo de manera automática, los días solo pasaban. Me acostumbré a verme como los demás me decían.

Pigmalión surge, entonces, del deseo insaciable de su creador, una sociedad que victimiza impunemente a quien es diferente y que tanto insiste en su acto de violencia simbólica, que acaba por moldear a su víctima convirtiéndola en lo que ha hecho de ella, un sujeto deprivado de su autoestima y que acaba asumiendo, temporalmente, una identidad que no le pertenece. Sin embargo, el dolor da paso finalmente a la experiencia y la resiliencia ayuda a convertir el ser diferente en una fortaleza.

Aún al recordarlo, en retrospectiva, siento rabia y pena. La escuela en ese momento era un lugar muy hostil para mí y, pese a que siendo niña lidié con el tema como pude, 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 y como también, persiste en mí el deseo de aprender más para no perpetuar este tipo de acciones, para vivir en un mundo con más empatía, porque en la diversidad está nuestro valor y en ese valor nuestra fortaleza.

7.2.4. Autonomía docente

La inclusión como proyecto de cambio, se encuentra estrechamente vinculada con la posibilidad de que los/as docentes transformen su espacio de actuación y a sí mismos. En este contexto, los relatos nos hablan de la necesidad de interrogar a la formación docente acerca de su contribución en el fortalecimiento de la autonomía. Las experiencias de las profesoras remiten en su mayoría a transformaciones que se tornan imposibles de alcanzar. En su imposibilidad, las vivencias acerca de la diversidad y la inclusión se tiñen de frustración, tristeza y culpa. Las injusticias experimentadas se reviven en el punto que se encuentra la determinante estructura social y el impulso de cambio de las personas.

En uno de los relatos se muestra esta tensión, al cuestionarse por la falta de apoyo recibido por una vecina que experimentaba la carencia de cuidados parentales.

Una parte de mí se niega a pensar que el “por algo pasan las cosas” no haya sido la razón por la que los niños del barrio la trataban así, que el “por algo pasan las cosas” no haya sido el detonante de la muerte de su madre, que todos esos “por algo pasan las cosas” no hayan sido por una acción pseudo divina para mejorar su realidad, sino que, todos esos “por algo pasan las cosas” fueron literal, acción, reacción y consecuencias de una sociedad completa sobre un individuo.

En este sentido, nos preguntamos acerca de los espacios curriculares que podrían acoger este proceso de interrogación personal y alentar al profesorado a construir autonomías en las complejas circunstancias del ejercicio de su labor.

En algunas narrativas la tensión por inmovilidad o incapacidad personal conlleva la culpa. La culpa se posiciona como un componente relevante de las experiencias vividas acerca de la diversidad y la inclusión. Volvamos sobre el relato de la profesora en formación inicial donde recuerda la experiencia de un compañero identificado como una persona del espectro autista, que experimenta complicaciones para adaptarse a la formación de maestros. Al respecto, la profesora comenta: “Me daba cosa preguntar, me daba culpa, me preguntaba: ¿Si hubiese intentado acercarme algo habría sido diferente? ¿Si hubiese intentado ir a almorzar un día con él?”

La culpa resulta una experiencia compartida, que sin embargo encuentra espacio para su resolución en el presente. Así lo deja ver el relato de la profesora en formación que revisa desde el presente la experiencia de discriminación y violencia vivida en la etapa escolar: “Pese a que siendo niña lidié con el tema como pude, me costó *harto tiempo poder verlo de manera amable, dejar atrás esa culpa de no haber hecho algo diferente*”.

Pasa del mismo modo con la profesora que, al recordar el error de haber obligado a los estudiantes a dibujar a partir de un rostro estándar, encuentra espacio para el cambio y el aprendizaje.

Estos recuerdos, entre muchos otros, a la luz de las teorías, las nuevas experiencias docentes, las conversaciones con otras profesoras, la vida misma, mi experiencia como apoderada y madre, me duelen más. Pero también, hoy creo que me hacen mejor profesora, porque no los olvido, porque aún se clavan en mi memoria.

En relación con la FID, esta profesora reconoce la importancia de su experiencia biográfica, porque es a partir de ella que es capaz de reconocer lo relevante de lo que no lo es.

Hoy para mis estudiantes de pedagogía en Artes Visuales, es bueno que yo haya aprendido tantas lecciones duras y que las siga aprendiendo. Estoy cada vez más atenta a la carga simbólica, no sólo del contenido y las metodologías; a lo que digo y hago, también a lo que es importante de lo que no lo es.

A partir de estos resultados, nos preguntamos acerca del espacio que posee en la formación docente la consideración detenida de las emociones, no desde una perspectiva instrumental, sino desde la construcción de un modo de conocimiento particular.

Por otra parte, emerge como evidente el espacio que ha de otorgarse a la reflexión. Las experiencias de exclusión y las crisis que derivan de dichas experiencias sólo poseen la fuerza movilizadora del cambio personal y colectivo cuando permiten la toma de decisiones consciente. Al respecto otra de las profesoras, al referirse a su actual rol como formadora de docentes describe su trabajo orientado en un momento desde esta perspectiva.

Como Jefa del Departamento de Artes, donde el trabajo que propuse no fue meramente administrativo y de ejecución de exposiciones, sino que un espacio de reflexión curricular, donde todas/os aportábamos en las miradas y en la ejecución de un currículo de la asignatura con miradas actualizadas.

8. Discusión

Hemos visto que hay un perfil que caracteriza a la formación inicial de profesores. Que ese perfil responde a orientaciones nacionales e internacionales que configuran la política pública en educación y que las demandas contemporáneas por ofrecer una formación inclusiva, en un marco de diversidades crecientes, no son ajenas a dichos lineamientos. Así, las propuestas curriculares de las universidades que forman profesoras y profesores se construyen desde marcos de referencia dados por la política pública, pero, además, dados por concepciones institucionales que, como en el caso de la carrera de Pedagogía en Artes Visuales de la universidad estudiada, declaran su comprensión de la inclusión sobre la base de conocimientos científicos, principios ideológicos y postulados pedagógicos y didácticos.

Uno de los legados pedagógicos más poderosos, pero no el más desarrollado en educación ni menos asociado a las políticas públicas en el área, ha sido el trabajo de John Dewey quien nos abre a la comprensión y valoración de los aprendizajes asociados a la experiencia. Para Dewey, la experiencia no es meramente lo que nos pasa como sujetos, es más “la totalidad de las relaciones del individuo con su ambiente” (Sáenz, 2004, p.37). Esto implica casi una noción bajtiniana de los aprendizajes, donde todo nuestro bagaje experiencial está presente al momento de enfrentar una situación nueva. Pero, además, “la experiencia no sólo transforma al mundo y al individuo, también transforma la experiencia pasada y la futura: constituye una reconstrucción de la experiencia pasada y

modifica la cualidad de las experiencias posteriores”, nos dice Sáenz evocando el texto de Dewey (p.37). Es este punto en el que, necesariamente, volvemos la mirada sobre los relatos biográficos de nuestras/os participantes, donde nos hablan de experiencias vitales en torno de un encuentro fenomenológico, entendido como el momento del encuentro con la diversidad y la construcción derivada de una comprensión auténtica de lo que significa la inclusión.

“¿Por qué privilegiar una entrada por las situaciones de vida tanto en la redacción de los programas de estudio como en la pedagogía?” Esta es una pregunta de entrada a un texto de Domenico Masciotra (2010) que interpela directamente nuestro problema de investigación. ¿Es acaso que vamos comprendiendo que la formación inicial de profesores no puede sino partir de las propias experiencias de los sujetos de la formación? Masciotra propone, en otros términos, que la reconstrucción de la experiencia dota de significado a la misma experiencia pasada, y siguiendo a Sáenz y a Dewey tras él, también dota de un marco de significación a las experiencias presentes y futuras, con lo cual, se construye una base de saberes necesarios para la acción, y en nuestro caso, para la acción inclusiva. Aparece, entonces, la reconstrucción de la experiencia como una piedra angular de la formación en y para la inclusión, comprendiendo la diversidad y la inclusión como categorías experienciales versus su mera consideración como categorías científicas. La metáfora de la reconstrucción es también propuesta por Connelly & Clandinin (1994) como la más apropiada para aplicar a la FID. En oposición a ella está la metáfora de la inyección, generando la imagen de una inoculación curricular. Al parecer, los programas de formación docente, que buscan responder a las demandas nacionales e internacionales de formación en y para la inclusión, se acercan más a la metáfora de la inyección, proponiendo cursos específicos, propuestas transversales y, en el mejor de los casos, la investigación-formación en contextos diversos. Pero ya nos hemos preguntado un poco antes si era la exposición a contextos diversos y desafiantes, una estrategia suficiente para comprender la diversidad y la inclusión orientada a generar una cultura inclusiva (Rusznyak, L., & Walton, E., 2017). Lo que aquí está en juego son valores y esos valores emergen de la experiencia de vida.

¿Qué es lo que los relatos muestran como valores inclusivos? y ¿cómo interrogan las experiencias biográficas a las propuestas formativas de los futuros docentes? En primer lugar, la inclusión se juega en el salir al encuentro del otro, este es un valor central porque cambia la direccionalidad de la disposición en tanto movimiento del sujeto hacia la otredad, sentido contrario a lo que antes considerábamos definía el “incluir” al otro en nuestra propia realidad. La inclusión se juega en la no indiferencia frente a la burla y al abuso, en valorar y cultivar la resiliencia, se juega en la voluntad por comprender, por ponerse en el lugar del otro, por confiar en las capacidades de cada cual, se juega en el interactuar. También se juega en la compasión y en su comprensión como parte del rol político y social que tiene la educación orientada por la inclusión y hacia la inclusión. Por último, también se la pone en juego en comprender que ésta pasa por una disposición, un estado de alerta, un estado de conciencia que se acerque a la valoración de las diferencias y en asumir dicha valoración como un desafío entusiasta que pasa por un ejercicio reflexivo, que evidencia muchas veces el dolor y la culpa, pero que resuelve en transformación y compromiso. Todos estos son principios y valores que emergen de las experiencias biográficas narradas. ¿Cómo se forjan estos y otros valores inclusivos a partir de diseños curriculares que se piensan desde los estándares y no desde la vida de las personas? ¿Es posible que los programas de formación muten en función de explicitar, interrogar, problematizar y ponerle nombre a las experiencias inclusivas ya vividas? ¿No es acaso esto equivalente a teorizar la experiencia? Nombrar la realidad, nombrar la experiencia, dice Lee Shulman. Sin embargo, para ello es necesario que la experiencia tenga cabida en las propuestas curriculares para la formación docente. ¿Cuál será su espacio?

La formación del profesorado requiere interrogarse respecto del lugar que ha de tener la experiencia pasada de los sujetos, frente a la diversidad y la inclusión en sus propuestas curriculares, y, si bien Florian y Camedda (2020) se interrogan acerca de qué conocimientos requieren ser construidos para que los profesores se sientan más preparados para desarrollar una educación inclusiva, pareciera ser que la reconstrucción de la experiencia permitiría resignificar, dotar de sentidos y de confianza para abordar contextos diversos y complejos. El programa analizado de Pedagogía en Artes Visuales apuesta, en sus documentos curriculares, por hacer efectivos procesos de transformación de los sujetos, orientados a la integración de conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para una práctica pedagógica inclusiva. Si lo que vemos emerger de los relatos biográficos son valores inclusivos, puede ser que trabajar en la reconstrucción de la experiencia pasada nutra y potencie el nuevo momento del encuentro con la diversidad en los espacios de la práctica.

9. Conclusiones

Luego de revisar los diferentes documentos curriculares que tiene la universidad investigada y contrastarlos con lo expresado en los relatos de las profesoras en formación y sus formadoras, podemos reconocer que efectivamente el diseño de los programas de formación ofrecidos por la universidad no considera la experiencia de las/os

futuros profesores, como parte de su abordaje en la formación para la diversidad y la inclusión, ni tampoco se hace cargo de las interrogantes que surgen de los relatos respecto de las dimensiones abordadas en este trabajo.

Vemos además que gran parte de las propuestas de formación son ejercicios teóricos que solo permiten un nivel de reflexión inicial y superficial, y que no ayudan a recuperar la experiencia de diversidad e inclusión que traen los sujetos que son parte de la comunidad formadora de manera de poder articular la experiencia presente con la pasada. De esta manera, creemos que se hace más compleja la práctica de estos profesores en los establecimientos educacionales dado que el modelo que se reproduce deja fuera aspectos centrales del respeto por la inclusión y la diversidad como oportunidades de creación de sociedades más justas, equitativas y democráticas.

10. Agradecimientos

El presente texto nace en el marco del proyecto FID-13-20 “Formación para una educación inclusiva en la práctica final de profesores en formación de universidades estatales chilenas”, financiado por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Referencias Bibliográficas

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012). *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. <https://n9.cl/s4l7x>
- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). Editorial: The Salamanca Statement: 25 years on. In *International Journal of Inclusive Education*, 23 (7-8), 671-676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.162280>
- Araya, A., Álvarez, Y., Garín, L., Pallero, F., Puchi, N., & 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:<http://dx.doi.org/10.32735/S2735-65232020000369>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI-FUHEM.
- Caiceo, J. (2010). Esbozo de la educación especial en Chile: 1850-1980. *Educación y Pedagogía*, 22(57), 31-49. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3648667.pdf>
- Cerón, L., Pérez Alvarado, M., & Poblete, R. (2017). Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: Retos y desafíos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 233-246. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>
- CNA (2021). Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Universitario.
- Connelly, M. & Clandinin, J. (1994). Telling Teaching Stories. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 145-158. <https://doi.org/10.1080/1047621920040215>
- Connelly, M. & Clandinin, J. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- CPEIP (2021). *Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza*. Ministerio de Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17596>
- Cretu, D. M., & Morandau, F. (2020). Initial teacher education for inclusive education: A bibliometric analysis of educational research. *Sustainability*, 12(12). <https://doi.org/10.3390/SU12124923>
- 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>
- Domingo, J., Fernández, M. & Bolívar, A. (2001). *La Investigación Biográfico-Narrativa en Educación: Enfoque y Metodología*. La Muralla.
- Duk, C., Cisternas, T., & 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://doi.org/10.4067/s0718-73782019000200091>
- Florian, L., & 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>
- Florian, L., & Rouse, M. (2010). Teachers' professional learning and inclusive practice. In R. Rose (Ed.), *Confronting obstacles to inclusion. International responses to developing inclusive schools* (pp. 185-199). Routledge.
- Florian, L., Young, K., & Rouse, M. (2010). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: Studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 709-722. <https://doi.org/10.1080/13603111003778536>
- Jiménez, F. y Montecinos, C. (2018). Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: Desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-21. doi: 10.1590/s1413-24782018230005
- Gelber, D., Treviño, E., Escribano, R., González, A., & Ortega, L. (2019). Del dicho al hecho: Creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago. *Perspectiva Educativa*, 58(3), 73-101.
- Gaete, A., Gómez, V., & Bascopé, M. (2016). *Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile*. Centro de Políticas Públicas UC.
- Global Education Monitoring Report Team (2020). *Inclusive teaching: preparing all teachers to teach all students*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447>
- González-Gil, F., Martín Pastor, E., Poy, R., & Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Profesorado. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>
- Goodson, I. & Walker, R. (1991). *Biography, Identity & Schooling: Episodes in Educational Research*. Falmer Press.
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Engelbrecht, P. & Muthukrishna, N. (2019) Inclusive education as a localised project in complex contexts: A South African case study. *Southern African Review of Education*, 25(1), 107-124. <https://journals.co.za/doi/abs/10.10520/EJC-1877dd513f>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación y Pedagogía*, 18. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/19065>

- Leiva, R., Núñez, M., Figueroa, L., Herrera, C. & Gallego, C. (2022). Experiencias con la diversidad y la inclusión y su rol en la configuración identitaria de los docentes. En *Hacia una nueva cultura digital*, ISBN 978-84-1124-291-2. Colección Estudios Aranzadi, Thomson Reuters-Aranzadi.
- Lemaitre, M.J. (2019). Presentación. En Letelier, M. (Ed.) (2019). *Educación superior inclusiva* (CINDA. GOP). <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/05/educacion-superior-inclusiva-gop-cinda.pdf>
- Leytham, P. A. (2018). Changing perceptions of pre-service educators through service-learning. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 22(2), 23-35. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1237541.pdf>
- López, V., Julio, C., Pérez, M.V., Morales, M. & Rojas, C. (2012). Barreras culturales para la inclusión: Políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256-281. http://www.revistaeducacion.es/doi/363_180.pdf
- Ley 20.845 de 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. 25 de mayo de 2015.
- Ley 20903 de 2016. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. 04 de marzo de 2016.
- Malet, R. (1998). L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant. L'Harmattan.
- Márquez, C. (Ed.). (2019). *¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas? De la retórica a los hechos*. DYKINSON.
- Masciotra, D., Medzo, F., & Jonnaert, P. (2010). L'expérience en action: la clé d'une approche dite située. *Vers une approche située en éducation. Réflexions, pratiques, recherches et standards. Montréal: N° 111 Cahiers scientifiques de l'ACFAS*.
- MINEDUC (2018). Ley 21.091. Sobre Educación Superior. <http://bcn.cl/2fcks>
- MINEDUC (2021). Marco para la Buena Enseñanza. CPEIP Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Ministerio de Educación República de Chile. Séptima Edición.
- MINEDUC (2021). Informe 2021. Matrícula de Pregrado en Educación Superior. Subsecretaría de Educación Superior.
- Pantić, N., & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3), 333-351. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311>
- Prado, E., Díaz, D., & Vásquez, N. (2018). Importancia de la formación inicial docente como facilitador de prácticas inclusivas. *Educación*, 2(2), 141-174. <https://orcid.org/0000-0003-1647-6911>
- Ottley, J. R., Hartman, S. L., Bates, P., & Baker, S. (2020). Integrating a global inclusive perspective into coursework for pre-service teachers. *Journal of International Special Needs Education*, 23(1), 13-22. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1263371.pdf>
- Ritter, R., Wehner, A., Lohaus, G., & Krämer, P. (2019). Pre-service teachers' beliefs about inclusive education before and after multi-compared to mono-professional co-teaching: An exploratory study. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00101>
- Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la Educación*, 0(39), 118-154. doi:<http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n39.80>
- Rusznayak, L., & Walton, E. (2017). Could Practicum Placements in Contrasting Contexts Support the Preparation of Pre-Service Teachers for an Envisaged Inclusive Education System? A South African study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(5), 463-482. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2016.1267333>
- Saenz, J. (2004). Introducción. En *John Dewey, Experiencia y Educación*. Biblioteca Nueva.
- Sharma, U. (2018). Preparing to teach in inclusive classrooms. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.113>
- Slee, R., & Tait, G. (2022). *Ethics and inclusive education. Disability, schooling and justice*. Springer.
- Soto-Hernández, V., & Díaz, C. H. (2018). Formación inicial docente en una universidad chilena: percepciones de sus egresados. *Praxis & Saber*, 9(20), 191-216. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n20.2018.8429>
- 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. <https://www.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>
- Tristani, L., & 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>
- UNESCO (2015). *Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO (2019). *Compromiso de Cali sobre equidad e inclusión en la educación*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910_spa

- UNESCO (2022). *The impact of the COVID-19 pandemic on education. International evidence from the Responses to Educational Disruption Surveys*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380398>
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. The MIT Press.
- Varela, F., Thompson, E., Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Editorial Gedisa, S.A.
- Villegas, A.M., Ciotoli, F., & Lucas, T. (2017). A Framework for Preparing Teachers for Classrooms That Are Inclusive of All Students. In: Florian, L., Pantić, N. (eds) *Teacher Education for the Changing Demographics of Schooling. Inclusive Learning and Educational Equity*, vol 2. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-54389-5_10