

Posicionarse frente a la inclusión: experiencias y tensiones de docentes en formación en los contextos de práctica

Constanza Herrera Seda y Constanza Cárdenas Alarcón

RESUMEN:

La inclusión escolar se ha convertido en un principio central de los sistemas educativos y en un eje de la formación docente. Este artículo invita a pensar más allá de su comprensión como un deber moral que debe aplicarse independientemente del contexto, para entenderla como una experiencia intersubjetiva en la que se tensionan narrativas sociales, dinámicas escolares e identidades docentes. Con este propósito realizamos un estudio cualitativo con 32 docentes en formación de cuatro universidades chilenas, mediante collages, relatos y entrevistas narrativas. El análisis, desde la Teoría del Posicionamiento, permitió observar cómo los futuros docentes se ven situados entre discursos institucionales que limitan su autonomía y su deseo de promover una educación inclusiva. Los resultados muestran que estas experiencias generan malestar, conflictos éticos y aprendizajes que no siempre son acompañados desde la formación universitaria. El estudio invita a repensar la formación docente, reconociendo la complejidad de los posicionamientos frente a la inclusión en la práctica escolar.

PALABRAS CLAVES:

Formación Inicial Docente; Educación Inclusiva; Posicionamiento Docente; Experiencia Práctica.

Cristina conoció a Pedro en la práctica intermedia que realizaba en un quinto básico de una escuela de Santiago. A diario Pedro sufría violentas crisis, en las que se paraba, gritaba, se golpeaba a sí mismo, a sus compañeros y a los/as profesores. En la escuela intentaban diversas estrategias, como aislarlo de los compañeros o designar a alguien para monitorear su conducta, pero no lograban evitar estas crisis. Le pidieron ayuda a Cristina, pero ella no sabía cómo afrontar la situación y le frustraba que la escuela le asignara una responsabilidad que no habían podido abordar hasta ahora.

Experiencias como la de Cristina suelen ser habituales y evidencian la complejidad de abordar el desafío de la educación inclusiva, tanto en la escuela como en la formación inicial docente. En los últimos años, la inclusión ha sido reconocida como un pilar clave en los sistemas educativos e integrada a la formación en las carreras de pedagogía. A pesar de los avances, las/os profesores continúan sintiendo que no están preparados para abordar las condiciones de exclusión que enfrentan muchos estudiantes en el aula.

En este artículo, reflexionamos a partir de los resultados de un estudio acerca de las experiencias de docentes en formación cuando abordan la inclusión en el contexto de la práctica. Los aprendizajes de dicha investigación nos llevan a pensar que, para fortalecer la formación docente en este tema, requerimos superar una visión prescriptiva de la inclusión. Desde una visión prescriptiva transmitimos que la práctica docente inclusiva es un deber moral que debe ser implementada sin importar las condiciones contextuales. En cambio, proponemos asumir una perspectiva que nos permita acompañar a los/as docentes en formación para que comprendan y naveguen su práctica en medio de las dinámicas y disputas de la escuela, que pueden favorecer o dificultar posicionarlos como agentes transformadores para una educación inclusiva.

En este trabajo entendemos la educación inclusiva más allá de la provisión

de apoyos adicionales a estudiantes con necesidades educativas especiales. En cambio, como antes han señalado Haegele y Maher, entendemos que la inclusión es algo que se vive, es decir, una experiencia encarnada e intersubjetiva en la que todos podemos sentirnos parte, aceptados y valorados. Desde esta mirada, la formación se orientaría a que el profesorado comprenda las situaciones de exclusión, cuestione las condiciones asociadas a su práctica que la reproducen y se posicione como un actor relevante en la construcción de relaciones que permitan vivir la inclusión en la escuela.

La investigación profundizó en las experiencias del profesorado en formación respecto a la inclusión desde la Teoría del Posicionamiento propuesta por Harré. Desde este enfoque entendemos que el modo en que los/as docentes se posicionan respecto a la inclusión depende de ciertos supuestos que van construyendo sobre cuáles son sus deberes y derechos en cada contexto. Así, los/as docentes asumen o son asignados a ciertas posiciones a partir de actos de habla y otras interacciones cotidianas, que se están teñidas por narrativas y órdenes morales instalados en la escuela y la sociedad. Por ende, que un/a profesor/a se posicione como un actor transformador respecto a la inclusión no depende solo de cuánto conocimiento adquirió o cuántas herramientas tenga, sino de las condiciones sociales y los discursos dominantes respecto de lo que debería ser una escuela inclusiva.

Particularmente, realizamos un estudio cualitativo con 32 profesores en formación de cuatro universidades chilenas. Los datos se produjeron mediante sesiones colectivas que incluyeron collages, relatos y entrevistas narrativas, analizados desde una aproximación narrativa holística.

Los resultados mostraron que las experiencias de exclusión afectan profundamente a los/as docentes en formación, generando sorpresa, frustración y enojo. Estas vivencias interpelan su rol y movilizan un deseo de transformación, aunque suelen sentirse subordinados y sin autonomía para contribuir significativamente a la inclusión.

El análisis de los datos también nos permitió observar que las experiencias de exclusión que viven las/os profesoras/es en formación en la práctica tensionan el proceso de construcción de su identidad docente. Las situaciones de injusticia o indeferencia de las escuelas o las/os profesoras/es guía provocan en el profesorado en formación conflictos éticos intensos, que habitualmente son escasamente abordados desde la formación. A modo de ilustración, en la situación de Cristina vemos que entra en conflicto el rol que les asigna a las/os docentes en la inclusión y el modo en que se aborda en la escuela.

Al respecto, Cristina se posiciona desde el principio moral de la inclusión y se siente responsable de hacer aquello que la escuela no ha podido hacer. Durante las clases, la profesora en formación intenta conectar con Pedro y generar adaptaciones a las clases para él. Sin embargo, dichas acciones no logran detener las crisis de Pedro, lo que profundiza su frustración y rabia.

Paradójicamente, observamos que cuando la educadora diferencial le solicita a Cristina que pueda apoyar con las crisis de Pedro, ella le responde que es la practicante, que no está preparada y que debe cumplir con otros deberes definidos por la universidad. En esta situación, la escuela intenta posicionar a Cristina en el rol de asistente de aula, asumiendo las prácticas de manejo conductual de la escuela. La profesora en formación se rehúsa a asumir esta posición y refuerza su posición como profesora en formación.

Las situaciones en torno a la inclusión que, como en el caso de Cristina, viven los/as docentes en formación tensionan los requerimientos de la formación universitaria, las expectativas del espacio escolar y las propias experiencias y principios de justicia del profesorado en formación. En este complejo entramado, la identidad oscila entre identificarse como estudiante y como profesor/a. Los encuentros con las situaciones de exclusión en la práctica no producen necesariamente que el profesorado adopte una posición o despliegue prácticas inclusivas. En cambio, el rol asumido por los/as docentes depende de las dinámicas, tensiones y energías que se dan entre identidades en construcción, las restricciones en torno a la autonomía y la disponibilidad de apoyos durante la formación práctica.

Por otro lado, hemos visto que los posicionamientos de las/os profesoras/es en formación en torno a la inclusión se encuentran atravesados por condiciones estructurales, relaciones de poder y narrativas dominantes. Dichos marcos más amplios entran en juego con los contextos escolares, así como con las relaciones y acciones movilizadas por los/as profesoras/es en formación. Lo anterior otorga a la inclusión y a la formación en este ámbito una particular forma en cada contexto escolar en que se despliega. Por ejemplo, en el relato de Cristina resulta dominante la narrativa de la ‘escuela vulnerable’, en que la carencia de recursos explica la imposibilidad de apoyar más al estudiantado. Si bien esta narrativa reconoce la complejidad del contexto, puede justificar negligencias y normalizar la exclusión. En el caso de esta profesora en formación, esta narrativa entra en conflicto con el principio inclusivo que ella asume, según el cual existe una responsabilidad institucional y docente ineludible en torno a la inclusión.

Reflexiones finales

Tal como hemos mostrado a través del caso de Cristina, posicionarse como un/a docente que promueve la inclusión no se refiere solamente a asumir los principios de la inclusión como un orden moral prescrito. En cambio, el posicionamiento de las/os profesoras/es en torno a la inclusión es un proceso relational y político de naturaleza compleja, dinámica y siempre en disputa. Asimismo, es un proceso que debe ser comprendido y abordado desde el reconocimiento de las particularidades que tienen las situaciones de exclusión en cada contexto de práctica.

Lo anterior nos invita a preguntarnos: si la educación inclusiva es relacional,



REFERENCIAS SUGERIDAS

1. Haegele, J. A., & Maher, A. J. (2023). Toward a conceptual understanding of inclusion as intersubjective experiences. *Educational Researcher*, 52(6), 385–393. <https://doi.org/10.3102/0013189X231176287>
2. Harré, R., Moghaddam, F. M., Cairnie, T. P., Rothbart, D., & Sabat, S. R. (2009). Recent advances in positioning theory. *Theory & Psychology*, 19(1), 5–31. <https://doi.org/10.1177/0959354308101417>
3. Herrera-Seda, C., Cárdenas, C. y Navarro, H. (2025). *Tejer la formación inicial de profesorxs para la inclusión desde los relatos de experiencias*. En S. Contreras, C. García, F. Ferrada y S. Galdames. *Experiencias transformadoras para la escuela y la formación docente en Educación Básica* (99–118). Editorial USACH. <https://fahu.usach.cl/site-assets/uploads/2025/05/Experiencias-transformadoras-PEGB.pdf>
4. Leiva, R., Herrera, C., Núñez, M. y Gallego, C. (2022). Diversidad e inclusión: Experiencias biográficas y cuestionamiento a la formación inicial docente. *Human Review*, 13(2), 1–17. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4022>

política y situada, ¿qué ideas y prácticas habituales en la formación docente deberíamos revisitar? ¿qué nuevas formas de acompañamiento deberíamos propiciar en este espacio? Al mismo tiempo, nos anima a interrogarnos cómo las narrativas que reproducimos en dicha formación están afectando a los/as docentes y cómo podemos desmantelar aquellos discursos que están contribuyendo a que estos se perciban como incapaces o actores secundarios en la construcción de escuelas más inclusivas.

NOTA

Este trabajo fue publicado originalmente como artículo de conferencia, ver Herrera-Seda, C., & Cárdenas-Alarcón, C. (2025). *Positioning as teachers for inclusion: A narrative study based on practical experiences of Chilean schools. Paper to be presented at the 2025 Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA)*, Denver, CO, United States.



Constanza Mabel Herrera Seda. Es Psicóloga, Magíster en Investigación Social y Desarrollo y Doctora en Psicología de la Universidad de Concepción. Es académica del Departamento de Educación de la Universidad de Santiago de Chile, donde desarrolla docencia, investigación y formación de profesores. Además, es investigadora asociada a IESED-Chile y a la Cátedra UNESCO en Formación de Profesores para la Diversidad y el Desarrollo de la Universidad de Witwatersrand. Sus intereses de investigación incluyen educación inclusiva, formación inicial docente y la agencia docente.

correo de contacto: constanza.herrera.s@usach.cl

Constanza Andrea Cárdenas Alarcón. Es Fonoaudióloga de la Universidad de Concepción, Magíster en Currículum y Comunidad Educativa de la Universidad de Chile y estudiante de Doctorado en la Escuela de Educación de la Universidad de Glasgow. Ha trabajado en ámbitos educativos vinculados a la educación inclusiva, integrando experiencias docentes y de investigación para la formación del profesorado en el tema. Sus intereses de investigación incluyen currículum, la educación inclusiva y la formación docente inicial y continua.

correo de contacto: c.cardenas-alarcon.1@research.gla.ac.uk