

Formación Inicial Docente e Inclusión: Progresos, Retrocesos y Desafíos a 30 Años de la Declaración de Salamanca

archivos analíticos de
políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 34 Número 17

24 de febrero 2026

ISSN 1068-2341

De Salamanca al Presente: Configuraciones y Tensiones de la Formación Inicial Docente para la Inclusión¹

Javier Campos-Martínez
Universidad Austral de Chile

Constanza Herrera-Seda
Universidad de Santiago de Chile

Cecilia Millan
Universidad Arturo Prat

M. Beatriz Fernández
Universidad de Chile
Chile

Citación: Campos-Martínez, J., Herrera-Seda, C., Millan, C., & Fernández, M. B. (2026). De Salamanca al presente: Configuraciones y tensiones de la formación inicial docente para la inclusión. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 34(17). <https://doi.org/10.14507/epaa.34.10169>
Este artículo es parte del número especial, *Formación Inicial Docente e Inclusión: Progresos, Retrocesos y Desafíos a 30 Años de la Declaración de Salamanca*, editado por Javier Campos-Martínez, Constanza Herrera-Seda, Cecilia Millán, and María Beatriz Fernández.

¹ Se agradece el financiamiento otorgado por ANID Apoyo 2024 AFB240004.

Resumen: Este artículo introductorio examina los progresos, retrocesos y desafíos actuales de la formación inicial docente para la inclusión, a treinta años de la Declaración de Salamanca. A partir de informes internacionales recientes, documentos de política pública y estudios empíricos, el artículo ofrece una visión actualizada de los desafíos que enfrenta la formación docente, incluyendo las desigualdades persistentes y la escasa diversificación del profesorado. Sitúa la educación inclusiva como un campo en disputa, configurado por desarrollos normativos y respuestas institucionales desiguales en distintos contextos. El texto revisa desplazamientos conceptuales en la comprensión de la inclusión, desde enfoques centrados en la discapacidad hacia perspectivas más amplias, y analiza cómo estos cambios han redefinido las expectativas sobre la profesión docente. Asimismo, identifica limitaciones que persisten en la formación inicial docente, como los enfoques deficitarios y la fragmentación curricular. Finalmente, el artículo presenta y contextualiza los trabajos que componen el número especial, mostrando cómo cada uno aborda estos desafíos desde distintos contextos y enfoques analíticos.

Palabras-clave: formación inicial del profesorado; educación inclusiva; política educativa; justicia social

From Salamanca to the present: Configurations and tensions in initial teacher education for inclusion

Abstract: This introductory article examines advances, setbacks, and challenges in the programs of initial teacher education for inclusion, thirty years after the Salamanca Declaration. Drawing on recent international reports, policy documents, and empirical research, the article provides an updated overview of challenges facing teacher education, including persistent inequalities and the limited diversification of the teaching workforce. It situates inclusive education as a contested field shaped by policy developments and uneven institutional responses across contexts. The article reviews key conceptual shifts in the understanding of inclusion, moving beyond disability-centered approaches toward broader perspectives, and analyzes how these shifts have reshaped expectations of the teaching profession. It also identifies ongoing limitations within initial teacher education, such as deficit-based approaches and curricular fragmentation. Finally, the article introduces and contextualizes the contributions that compose the special issue, outlining how each article addresses these challenges from different contexts and analytical approaches.

Keywords: initial teacher education; inclusive education; educational policy; social justice

De Salamanca ao presente: Configurações e tensões da formação inicial de professores para a inclusão

Resumo: Este artigo introdutório examina os avanços, os retrocessos e os desafios atuais da formação inicial de professores para a inclusão, trinta anos após a Declaração de Salamanca. Com base em relatórios internacionais recentes, documentos de políticas públicas e estudos empíricos, o artigo oferece uma visão atualizada dos desafios enfrentados pela formação docente, incluindo desigualdades persistentes e a baixa diversidade do corpo docente. Situa a educação inclusiva como um campo em disputa, moldado por desenvolvimentos normativos e por respostas institucionais desiguais em diferentes contextos. O texto revisa deslocamentos conceituais na compreensão da inclusão, superando abordagens centradas exclusivamente na deficiência em direção a perspectivas mais amplas, e analisa como essas mudanças redefiniram as expectativas em relação à profissão docente. Também identifica limitações que persistem na formação inicial de professores, como abordagens deficitárias e fragmentação curricular. Por

fin, o artigo apresenta e contextualiza os trabalhos que compõem o número especial, mostrando como cada contribuição aborda esses desafios a partir de contextos e enfoques analíticos distintos.

Palavras-chave: formação inicial de professores; educação inclusiva; política educacional; justiça social

De Salamanca al Presente: Configuraciones y Tensiones de la Formación Inicial Docente para la Inclusión

La Inclusión y el Derecho a la Educación en un Escenario de Disputa

A tres décadas de la Declaración de Salamanca (1994), la inclusión en educación enfrenta un escenario adverso y casi inimaginable años atrás. El giro conservador de la política global, que avanza a través de elecciones democráticas, tensiona el progreso alcanzado en educación en materia de equidad y justicia social desde la década de 1990. La Declaración de Salamanca (1994) marcó el inicio del tránsito conceptual desde la integración hacia la inclusión, definiéndola como parte constitutiva del derecho a la educación y llamando a transformar los sistemas educativos nacionales para responder a la diversidad del estudiantado, poniendo fin a la segregación, en particular a la asociada a la discapacidad. Transcurridas tres décadas desde este hito, países de diferentes regiones experimentan retrocesos que afectan los avances en inclusión social y educativa. Este giro conservador se expresa en medidas institucionales y simbólicas que afectan directamente a estudiantes, docentes, familias y el currículum, creando barreras para el ejercicio efectivo del derecho a la educación.

En países como Estados Unidos, este giro se ha expresado mediante directrices federales orientadas a dismantelar programas de Diversidad, Equidad e Inclusión en agencias públicas y en el sistema educativo (U.S. Department of Education, 2025). Las instituciones de educación superior se han visto obligadas a cerrar unidades y cancelar programas orientados a la equidad, lo que afecta directamente a estudiantes, cursos, departamentos, líneas de investigación y las condiciones del trabajo académico. En Argentina, el gobierno anunció la prohibición del uso de lenguaje inclusivo y restricciones a la “perspectiva de género” en la administración pública, un gesto que dialoga con una agenda más amplia de disputa cultural sobre derechos y políticas de igualdad (El País, 2024; Ubilluz, 2024).

La impugnación a la inclusión también se ha desplazado con fuerza hacia los planos simbólico y curricular, particularmente en relación con el género y la orientación sexual. En países como Perú y El Salvador, se ha eliminado el “enfoque de género” en educación mediante la intervención directa en los contenidos y el lenguaje de los textos escolares del sistema público, mientras que el llamado “lenguaje inclusivo” ha sido prohibido en las escuelas públicas (Cuenca, 2025; Ubilluz, 2024). En algunas regiones de España, propuestas como el llamado “pin parental” permiten a los padres y cuidadores vetar la participación de sus hijos en actividades escolares relacionadas con la identidad de género, la educación afectivo-sexual o la diversidad (Gómez, 2022). En Brasil, la literatura ha documentado cómo coaliciones conservadoras y proyectos como *Escola sem Partido* han operado para remover los conceptos de “género” y “orientación sexual” de los planes educativos y para inhibir debates escolares sobre desigualdades, instalando marcos de vigilancia y denuncia que tensionan la autonomía docente (Lima et al. 2025; Rossi & Pátaro, 2020; Santos et al., 2021). El repliegue de la inclusión no adopta una forma única ni canónica en todos los países y contextos, pero se despliega con fuerza entre marcos normativos, institucionales y simbólico-curriculares, reconfigurando lo que se considera enseñable y decible, y redefiniendo el umbral de lo aceptado y lo posible en educación. Esto tiene consecuencias

prácticas para la vida de los miembros de las comunidades escolares, validando y permitiendo a algunos, y negando las particularidades o incluso la existencia de otros.

En contraste, los marcos internacionales continúan sosteniendo la inclusión como un principio inseparable de la educación democrática y del derecho a la educación. Las recomendaciones del Panel de Alto Nivel del Secretariado General de las Naciones Unidas sobre la Profesión Docente (2024) y los posicionamientos del sindicalismo docente global insisten en que la inclusión requiere capacidades institucionales, condiciones de trabajo dignas y entornos educativos seguros y no discriminatorios, y articulan la equidad como condición de posibilidad de la igualdad (Education International, 2024). La inclusión y el derecho a la educación se asocian a la idea de que garantizar trayectorias educativas exitosas para todo el estudiantado requiere sistemas educativos capaces de reconocer y abordar las diferencias vinculadas al género, al origen social, a la racialización, a la discapacidad, a la lengua y a la condición migratoria, entre otras dimensiones. La inclusión se plantea como el medio para alcanzar la igualdad, y la docencia se comprende como una profesión estratégica para cuestionar y remover barreras históricas de exclusión (Education International, 2024; Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente del Secretario General de las Naciones Unidas, 2024; UNESCO, 2025).

Diversidad, Preparación y Legitimidad: Tensiones en la Formación Inicial Docente para la Inclusión

La evidencia empírica reciente permite dimensionar la centralidad de la inclusión en la actividad docente. Las condiciones de trabajo del profesorado indican una mayor exigencia en esta área. Los resultados del Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS 2024) muestran que, en comparación con 2018, aumentó de manera sustantiva la proporción de docentes que trabajan con estudiantes refugiados, con alumnado que no domina la lengua de instrucción como primera lengua y con estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). En promedio, la proporción de docentes en escuelas con presencia de estudiantes refugiados aumentó en más de veinte puntos porcentuales en los países de la OCDE, mientras que la presencia de estudiantes con NEE y de aquellos con competencias lingüísticas distintas también se incrementó de forma sostenida (OECD, 2025). Estos datos muestran que la diversidad no es un dato al margen, sino una condición estructural del trabajo docente contemporáneo. Sin embargo, este aumento en la complejidad del aula no ha sido acompañado de una preparación equivalente en la formación inicial. TALIS 2024 indica que solo el 44% de los docentes nóveles se sienten preparados para apoyar el desarrollo social y emocional de sus estudiantes, y apenas el 33% declara sentirse capacitado para enseñar en contextos multiculturales o multilingües (OECD, 2025). La coexistencia de aulas más diversas y la sensación de una baja preparación para abordarlas intensifican las tensiones del ejercicio profesional, profundizando la percepción de desajuste entre lo que las instituciones formadoras ofrecen y lo que el trabajo docente inclusivo exige.

Este desajuste se vincula, además, con una cuestión estructural frecuentemente invisibilizada: la persistente baja diversidad del propio profesorado y el sentido común sobre quiénes pueden ser docentes legítimos (Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente del Secretario General de las Naciones Unidas, 2024; Madero, 2025). La formación docente inclusiva requiere, por tanto, problematizar quiénes pueden ingresar, permanecer y desarrollarse en la profesión. Los informes internacionales sobre el personal docente coinciden en que la composición social y cultural del profesorado no refleja la diversidad del estudiantado ni la de las comunidades a las que sirve. Además, se ha subrayado que atraer y sostener docentes provenientes de grupos históricamente subrepresentados es un componente central de las

estrategias de equidad educativa (Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente, 2024; UNESCO, 2025). La homogeneidad del profesorado limita la capacidad de los sistemas para responder a aulas cada vez más diversas y reproduce barreras estructurales en la profesión, afectando la pertinencia de la docencia y la garantía del derecho a la educación (UNESCO, 2025).

El desarrollo de la educación inclusiva a lo largo de las décadas ha venido de la mano de la discusión sobre la preparación que requiere el profesorado para asumir un rol protagónico en ella. En la actualidad, existe consenso en que la formación inicial docente constituye una etapa clave para que el profesorado asuma un enfoque inclusivo en su práctica docente (Echeita, 2019). Lo anterior ha propiciado la incorporación paulatina de la temática de la inclusión en las políticas educativas y en los programas de formación docente durante las últimas décadas (UNESCO, 2020). Las instituciones universitarias han abordado este desafío mediante diversas estrategias, que incluyen cursos universitarios, instancias de formación práctica en las escuelas o abordajes transversales en el currículum (Symeonidou, 2017). La incorporación de la educación inclusiva en los currículos de la formación docente ha venido de la mano de un crecimiento sostenido de la investigación sobre el tema (Khamzina et al., 2024). Sin embargo, todavía existen importantes desafíos en este ámbito, a los que este número especial pretende contribuir.

Por un lado, la investigación sobre la formación inicial docente para la inclusión se ha centrado en algunos territorios de Europa y de Estados Unidos, otorgando escasa atención a otros contextos (Cretu & Morandau, 2020). El presente número especial nos invita a explorar la formación docente en inclusión en diversos territorios, que están atravesados y tensionados por diferentes orientaciones nacionales e institucionales. Los autores nos acompañan en un recorrido en el que el contexto no se constituye como telón de fondo, sino que da forma a las experiencias del profesorado en formación a través de su expresión en condiciones sociales, culturales, políticas e institucionales. Comprender los matices que posee la formación docente para la inclusión en estos diversos territorios contribuye a superar los abordajes desenraizados tan comunes en la formación docente y a acercarnos a una comprensión más pertinente, que resulta especialmente importante para aquellos contextos alejados de los centros de poder en los que tradicionalmente se han sentado los lineamientos y políticas para la formación docente a nivel internacional (Herrera-Seda & Walton, 2025).

Por otro lado, la investigación sobre la formación docente en inclusión se ha centrado principalmente en el análisis de las actitudes o disposiciones de los futuros profesores respecto de la inclusión (Tristani & Bassett-Gunter, 2020). Este enfoque ha supuesto una simplificación de lo que implica la tarea docente en torno a la inclusión y una falta de consideración de las condiciones que inciden en la formación docente (Pugash et al., 2020). En este sentido, el presente número especial llama a explorar más allá de la visión cognitiva e individual de los sujetos para reconocer las diversas condiciones espaciales, culturales, experienciales, materiales, etc., con las que se vinculan las experiencias de formación en inclusión. Los autores nos permiten ampliar nuestra comprensión de este tema y reconocer la importancia de diversos espacios, temporalidades y agentes. Este abordaje más amplio, complejo y situado nos anima a superar la investigación que, desde hace décadas, se ha centrado en corroborar déficits, no solo en los estudiantes, sino también en los docentes (Slee, 2011). Además, nos abre nuevos horizontes de imaginación en las condiciones particulares en las que se desarrollan la formación y el ejercicio docente en cada territorio.

Los trabajos que integran este número especial comparten el supuesto de que, en el complejo momento que atravesamos, más que nunca, es necesaria una formación docente que no se limite a definirse “para” la inclusión, sino que, en sí misma, “sea” inclusiva, promueva el

pensamiento crítico y contribuya al bien común. Los artículos coinciden en plantear que no basta con prepararse para trabajar en aulas diversas, sino que también es necesario analizar cómo la formación docente produce identidades, espacios y posiciones dentro del sistema educativo. La inclusión no solo es un horizonte pedagógico, sino también la experiencia vivida, disputada y, en algunos casos, tensionada para quienes se forman como docentes. Esta experiencia no se desarrolla en el vacío, sino que está permeada por las políticas internacionales, nacionales e institucionales que definen qué se entiende por inclusión, quiénes son los llamados a ser incluidos, cómo debe abordarse la inclusión en la formación docente y para qué propósitos debe ser incorporada.

Acerca de los Trabajos de este Número

Este número especial aporta al debate sobre políticas de inclusión y formación docente desde diversas perspectivas empíricas y teóricas, situadas principalmente en América Latina, pero en conversación constante con debates internacionales.

El trabajo de Marta Infante y Martín Navarro-Ibáñez permite observar con especial nitidez las tensiones que se producen en los programas de formación inicial docente. Dichas tensiones emergen del análisis de documentos de política pública, narrativas y materiales expresivos, pero, sobre todo, de las experiencias de Ana y Paula, dos profesoras en formación en situación de discapacidad, pertenecientes a programas de pedagogía. El primer artículo de este número especial muestra que la formación docente, aun cuando pueda declarar retóricamente compromisos con la inclusión, en muchos espacios continúa organizada por expectativas alineadas con el productivismo y el rendimiento, que trasladan a las profesoras en formación la responsabilidad de ajustarse a dispositivos formativos diseñados para cuerpos y estudiantes “normales”.

Para Ana y Paula, su formación en inclusión se vive como un proceso ambivalente en el que, de manera discursiva, encuentran pertenencia simbólica y proyección profesional en los espacios de formación. Sin embargo, en la práctica cotidiana, vivencian la exigencia de un trabajo constante de traducción, adaptación y negociación individual frente a ritmos, evaluaciones y culturas académicas capacitistas. Utilizando una perspectiva teórica anclada en los estudios críticos de la discapacidad, el estudio, lejos de entender estas tensiones como fallas individuales, las devela como efectos estructurales de una formación que prepara para enseñar en contextos inclusivos sin transformar las condiciones institucionales que regulan los cuerpos que pueden habitar legítimamente la profesión docente. Aunque la inclusión educativa emerge históricamente como una respuesta a la exclusión de estudiantes con discapacidad, la formación inicial docente continúa reproduciendo marcos integradores o deficitarios que sitúan la discapacidad como excepción, problema a gestionar o campo especializado. Las teorías sociales y críticas de la discapacidad permiten mostrar que estas tensiones no se explican por actitudes individuales del profesorado en formación, sino por estructuras formativas, evaluativas y organizacionales que producen capacitismo, delimitan quiénes pueden ser reconocidos como docentes legítimos y naturalizan barreras dentro de la propia formación docente. En su artículo, queda claro que la inclusión emerge como efecto de las relaciones institucionales y no como atributo de sujetos individuales.

Reconociendo el riesgo de la inclusión de quedar reducida a una retórica bien intencionada, pero compatible con las estructuras que producen y reproducen exclusión, el artículo de Maria Mavrides Calderon e Isabel Mavrides-Calderon, plantea la inclusión como una responsabilidad transversal y recurre al marco de las teorías críticas de la discapacidad (disability justice) para interrogar la inclusión, no solo como principio normativo, sino como contenido

formativo en programas de formación docente generalista en Estados Unidos. Su punto de partida es la intersección entre el capacitismo y otros sistemas históricos de dominación social, entendidos como tramas que configuran y prescriben cuerpos, trayectorias y modos de aprender, que resultan legibles y valorados en la formación docente. En este marco, el posicionamiento de las autoras y su propia relación con la exclusión operan como antecedente biográfico central y como un lente analítico desde el cual se produce conocimiento. El artículo cuestiona definiciones capitalistas del valor humano que privilegian la productividad, el individualismo y la autosuficiencia, y que atraviesan silenciosamente la preparación del profesorado, explícitamente desde una biografía marcada por la discapacidad en el ámbito familiar, así como por experiencias de racialización y clasismo.

Mediante técnicas de análisis del discurso, sus hallazgos permiten comprender el tránsito de 78 docentes en formación en torno a los principios de la justicia de la discapacidad, en el contexto de un curso semestral de métodos de alfabetización. A medida que los marcos teóricos se articulan con experiencias concretas en el aula y con una práctica reflexiva sostenida, las autoras muestran cómo se produce un desplazamiento significativo desde miradas de inclusión centradas en el déficit hacia una comprensión relacional, fundada en la interdependencia, el reconocimiento y lo que las autoras conceptualizan como el afecto político. En este tránsito, el profesorado en formación reconfigura su comprensión del rol docente, asumiendo la inclusión como una obligación institucional y profesional, y no como un conjunto de ajustes individuales ni como una tarea circunscrita a la educación especial.

El artículo de Mauricio Vergara y Milena Vega Díaz permite profundizar en cómo la inclusión se vive y se significa a lo largo de la trayectoria formativa, más allá de los discursos curriculares. El estudio aborda un aspecto escasamente explorado: la dimensión espacial de la formación inicial docente. Desde una perspectiva de geografía humanística y hermenéutica, y mediante un enfoque fenomenológico-hermenéutico basado en la teoría del texto de Ricoeur, los autores analizan las experiencias de 16 docentes en formación de educación especial en Chile. Los resultados muestran una cartografía formativa compleja: la universidad aparece simultáneamente como lugar de pertenencia, reflexión y politización, y como un espacio tensionado por su énfasis académico y su distancia respecto de la realidad escolar. En la formación práctica, las escuelas especiales se viven como espacios de reconocimiento y colaboración profesional, mientras que las escuelas regulares se experimentan como lugares de invisibilización y desprofesionalización.

Este artículo nos permite reflexionar sobre el rol de la profesionalidad en una práctica docente inclusiva, destacando la importancia del reconocimiento y la agencia en trayectorias formativas atravesadas por la segregación, por la alternancia entre universidad y escuela y por disputas en torno al sentido público de la docencia. Este trabajo desplaza el foco desde la inclusión entendida como una competencia individual o como atributo del currículum hacia una lectura situada, relacional y material, donde los lugares que se habitan condicionan el ejercicio del trabajo docente y las posibilidades reales de ejercer prácticas inclusivas.

Por otro lado, el escenario descrito a lo largo de esta introducción no puede leerse únicamente como el efecto de un giro conservador reciente. Tal como advierten Waitoller et al. (2019), parte de la fragilidad actual de la inclusión se explica por su progresiva traducción en versiones despolitizadas y funcionales a marcos neoliberales de gobernanza educativa. En este proceso, la inclusión fue reducida a la gestión de la diversidad, al ajuste individual o al cumplimiento técnico, perdiendo su capacidad para interpelar las estructuras que producen exclusión y desigualdad. Estas formas “limpiadas” de inclusión, compatibles con la

estandarización, la rendición de cuentas y la neutralidad política, terminaron debilitando su potencia transformadora y dejando el campo abierto a su impugnación.

En esta línea, el trabajo de Pablo Barrientos-Saavedra ofrece una lectura especialmente iluminadora sobre cómo la inclusión se procesa —y también se neutraliza— en el nivel curricular. A partir de un estudio de caso cualitativo en dos programas de formación docente en educación primaria en Chile, el artículo analiza la transversalización de género y la inclusión LGBTIQ+ como un campo de disputa institucional más que como un problema de contenidos. El autor muestra que, aunque los programas declaran compromisos con la inclusión y los derechos, estos se traducen en racionalidades curriculares diferenciadas que pueden desactivar su poder político.

Por ejemplo, en uno de los programas estudiados por el autor se busca politizar la formación mediante un enfoque de derechos y justicia social, mientras que en el otro se basa en un encuadre de diagnóstico-solución que gestiona la diversidad como variable que afecta al aprendizaje. Además, las entrevistas semiestructuradas con actores clave, los grupos focales con estudiantes y el análisis documental de perfiles de egreso y de programas de asignatura permiten observar cómo el currículum opera como frontera de lo decible. El análisis revela que la inclusión puede reducirse a un “tema” curricular, compatible con lógicas tecnocráticas de gobernanza universitaria, sin alterar de manera sustantiva los dispositivos que reproducen jerarquías y normalizaciones en la formación docente.

El artículo de Amaia Alberdi-Ruiz de Alegría, Monike Gezuraga Amundarain y Ainara Imaz Agirre sitúa el rol docente en un contexto de mercantilización y vaciamiento de los significantes asociados a la educación para todas las personas, la inclusión y la justicia social. Su punto de partida es estratégico: si se pretende formar profesorado en pedagogías críticas y emancipatorias, es indispensable comprender qué conocimientos, posicionamientos y sentidos sostienen a quienes forman docentes. Las autoras desarrollan un estudio de caso mediante un cuestionario y grupos focales para examinar la producción discursiva de siete formadoras universitarias, en relación con sus sentidos sobre educación inclusiva y justicia social. Los hallazgos muestran un posicionamiento político explícito en favor de la transformación social, a menudo más enfatizado que la noción misma de inclusión entre las participantes.

Aparece, además, una diferenciación relevante: quienes cuentan con mayor trayectoria y formación tienden a enfatizar estrategias metodológicas y didácticas relacionadas con la inclusión. En cambio, quienes poseen una menor formación en pedagogías transformadoras se centran más en aspectos actitudinales. En común, las siete formadoras sostienen la justicia social como una cuestión ética de compromiso y responsabilidad. Además, convergen en la necesidad de una pedagogía más pausada, dialogante y complejizadora, capaz de resistir corrientes que reducen al profesorado a un técnico ejecutor de diseños ajenos. El artículo posiciona la inclusión crítica en la formación docente como proyecto estructural, no compensatorio ni individualizado, sino articulado al conocimiento pedagógico, en una comunidad formativa y con agencia colectiva, basado en la reflexión y anclado a los contextos concretos. El artículo muestra que dicho potencial no ignora las restricciones institucionales (curriculares, evaluativas o normativas), pero tampoco las acepta como un límite infranqueable. Por el contrario, evidencia cómo el trabajo colaborativo, la investigación-acción y el vínculo sostenido con comunidades escolares permiten abrir márgenes de acción pedagógica desde la formación inicial, posicionando al profesorado en formación no solo como ejecutor de programas, sino también como productor de currículum con sentido público y compromiso social.

En esta línea, el artículo de María Gimena San Martín, junto a Fabiana Sacchi, Melina Porto y Dario Luis Banegas, ofrece un ejemplo robusto de cómo la formación inicial docente

puede vehicular inclusión y justicia social desde el corazón mismo de la enseñanza. El artículo analiza la asignatura de inglés en la escuela secundaria como un espacio de intervención pedagógica y política, y se desmarca de enfoques que conciben el currículum como un contenedor neutral o meramente técnico. Su estudio se apoya en una investigación-acción colaborativa longitudinal (2022–2023) realizada en seis escuelas secundarias públicas de dos ciudades argentinas. En el estudio participaron cinco profesoras de inglés en formación y comunidades escolares amplias que incluyen 178 estudiantes adolescentes y 42 personas adultas. La investigación se organizó en tres ciclos iterativos (planificación, acción, observación y reflexión) e integró múltiples instrumentos: encuesta cualitativa inicial, diseño de materiales y secuencias didácticas, observaciones de clase y entrevistas semiestructuradas al cierre de cada etapa. Los resultados muestran que la inclusión no se produce mediante la adición discursiva, sino mediante la reorientación de las finalidades curriculares. El diseño de materiales, la selección de temas socialmente relevantes y la apertura a las experiencias de las comunidades permiten transformar la clase de inglés en un espacio de participación, reconocimiento cultural y deliberación democrática. La enseñanza se concibe como práctica situada, capaz de articular lenguajes, saberes y realidades locales, y de cuestionar la reproducción de repertorios culturales estrechos o descontextualizados.

En conjunto, los artículos que forman parte de este número especial permiten avanzar en una lectura que pone más exigencia en la formación inicial docente para la inclusión, desplazándose desde el plano declarativo hacia las condiciones materiales, curriculares y experienciales en las que se produce. Mostrando, mediante distintos registros analíticos, que la inclusión no puede comprenderse únicamente como horizonte normativo ni como repertorio de estrategias pedagógicas, sino como una práctica situada que se juega en diseños curriculares, en trayectorias formativas concretas y en la posibilidad efectiva de pertenecer, enseñar y proyectarse profesionalmente. La diversidad aparece, así, no como excepción, sino como condición estructural del trabajo docente contemporáneo, y la formación inicial como un espacio clave —aunque tensionado— para disputar su sentido.

También los artículos invitan a pensar la formación inicial docente para la inclusión, más allá de soluciones prescriptivas o de enfoques instrumentales. El número especial propone comprenderla como un campo atravesado por disputas conceptuales, condiciones estructurales y experiencias formativas que inciden directamente en la manera en que la inclusión se materializa —o se diluye— en los sistemas educativos. Al hacerlo, busca contribuir a un diálogo crítico y situado sobre los progresos, retrocesos y desafíos que persisten a tres décadas de Salamanca, poniendo en el centro a quienes se forman como docentes y a las instituciones responsables de acompañar ese proceso.

Observamos también vacíos temáticos, en particular en relación con el papel de las tecnologías digitales en la formación inicial docente para la inclusión. En un contexto marcado por la expansión de plataformas, la inteligencia artificial, la educación híbrida y la vigilancia digital, resulta llamativa la ausencia de trabajos que interroguen cómo estas tecnologías reconfiguran —o profundizan— las desigualdades, los accesos, las formas de evaluación y los modelos de profesionalidad docente. Este silencio adquiere mayor peso si se considera que las tecnologías se presentan cada vez más como soluciones neutrales o inevitables, sin una discusión sistemática sobre sus implicancias para la inclusión y la justicia social.

Desde el punto de vista metodológico, si bien el número destaca por la densidad cualitativa y la sofisticación teórica de los estudios, se advierte una concentración en enfoques de estudio de caso, narrativos y hermenéuticos. Esto constituye una fortaleza para comprender experiencias y significados, pero deja abierto el desafío de articular estos enfoques con diseños

comparativos interregionales, estudios longitudinales de mayor escala o metodologías mixtas que permitan rastrear las transformaciones institucionales en el tiempo. Asimismo, la centralidad de las muestras pequeñas y situadas, coherente con los marcos teóricos utilizados, invita a seguir reflexionando sobre cómo dialogar con las arenas de la política pública sin perder complejidad analítica.

Proyectar la Formación Docente para la Inclusión en un Escenario de Disputa

Los hallazgos de estos estudios deben leerse a la luz de las condiciones históricas del presente. El avance del conservadurismo, la impugnación de las agendas de diversidad, género y derechos, y la reconfiguración de la educación bajo lógicas de control, estandarización y neutralización del conflicto atraviesan directamente la formación docente inclusiva. Aunque varios artículos dan cuenta de estas tensiones, queda abierto el desafío de analizar de manera más específica cómo impactan los retrocesos políticos en los currículos de formación docente, en las condiciones de trabajo académico, en la producción de conocimiento y en los márgenes de acción de los formadores docentes. En este sentido, los hallazgos y reflexiones de los artículos de este número especial no pretenden clausurar el debate, sino abrir un campo de problemas. Sus aportes muestran que la inclusión en la formación inicial docente es, hoy más que nunca, una disputa estructural: por quiénes pueden ser docentes, qué saberes cuentan, qué prácticas se legitiman y qué futuros se vuelven posibles. Los silencios identificados no debilitan el conjunto; por el contrario, señalan la urgencia de ampliar miradas, territorios y preguntas en un momento histórico en el que la inclusión, lejos de estar asegurada, se encuentra nuevamente bajo amenaza.

El avance contemporáneo del conservadurismo no enfrenta un proyecto inclusivo robusto y articulado, sino un entramado previamente erosionado, en el que la inclusión ha sido separada de las luchas por la justicia social, la redistribución y el reconocimiento. La censura curricular, la prohibición de lenguajes, el cuestionamiento de enfoques de género o de discapacidad y la despolitización de las políticas de equidad no operan en el vacío, sino sobre una perspectiva de inclusión que fue progresivamente desanclada del conflicto y del debate democrático. En este contexto, la formación inicial docente adquiere un lugar estratégico que trasciende con creces la mera transmisión de competencias pedagógicas. Recentrar la inclusión como proyecto radical implica concebir la formación docente como un espacio de producción crítica de sentido, en el que se discutan las condiciones estructurales de la exclusión, se aborden teorías críticas para comprender la discapacidad y otras desigualdades, se desarrollen experiencias inclusivas y se fortalezca una comprensión del trabajo docente como práctica situada, colectiva y políticamente implicada. No se trata de formar docentes “preparados” para gestionar aulas diversas, sino de formar profesionales capaces de contribuir a reconocer, disputar, abordar y transformar las condiciones que producen desigualdad dentro y fuera de la escuela.

Los artículos que integran este número especial se sitúan precisamente en ese esfuerzo. Lejos de ofrecer soluciones prescriptivas, muestran cómo la formación inicial docente es un campo atravesado por disputas políticas, epistémicas, institucionales y experienciales, donde la inclusión puede vaciarse de elementos críticos o rearticularse como proyecto de justicia social. Al posicionar la formación inicial docente en el centro, este número especial contribuye a la reconstrucción de una inclusión capaz de resistir su captura neoliberal y su impugnación conservadora, recuperando su sentido histórico como parte constitutiva del derecho a la educación.

References

- 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>
- Cuenca, R. (2025). “Prohibido rendirse”: La irrupción de la agenda conservadora en la educación, 2016–2024. En R. Cuenca (Ed.), *La sociedad desde la educación*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Education International. (2024). *Toolkit on the UN high-level panel recommendations on the teaching profession*. <https://www.ei-ie.org/en/item/28715/toolkit-on-the-un-high-level-panel-recommendations-on-the-teaching-profession>
- El País. (2024, febrero 27). *Milei anuncia la prohibición del lenguaje inclusivo y de “todo lo referente a la perspectiva de género”*. <https://elpais.com/argentina/2024-02-27/milei-anuncia-la-prohibicion-del-lenguaje-inclusivo-y-de-todo-lo-referente-a-la-perspectiva-de-genero.html>
- Gómez, L. (2022). Apuntes constitucionales sobre el pin parental. *Revista Española de Derecho Constitucional*, (124), 203–225. <https://doi.org/10.18042/cepc/redc.124.07>
- Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente del Secretario General de las Naciones Unidas. (2024). *Transformar la profesión docente: Recomendaciones y resumen de las deliberaciones*. Oficina Internacional del Trabajo. <https://www.ilo.org/global/high-level-panel-on-teaching-profession>
- Herrera-Seda, C., & Walton, E. (2025). Teacher education for inclusive education: A scoping review of Global South scholarship. *Journal of Education for Teaching*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/02607476.2025.2520792>
- Khamzina, K., Stanczak, A., Brasselet, C., Desombre, C., Legrain, C., Rossi, S., Guirimand, N., & Cilia, F. (2024). Designing effective pre-service teacher training in inclusive education: A narrative review of the effects of duration and content delivery mode on teachers’ attitudes toward inclusive education. *Educational Psychology Review*, 36(1). <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09851-8>
- Lima, I., Dalmaso-Junqueira, B., Ferreira, J., Santos, G., & Braga, W. (2025). O vocabulário do conservadorismo na educação brasileira: Um glossário em construção. *Curriculo sem Fronteiras*, 25. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v25.1140>
- Madero, C. (2025). *Atraer y retener docentes en Chile: Desafíos y propuestas para fortalecer la profesión docente*. UNESCO.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2025). *Results from TALIS 2024: The state of teaching*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>
- Pugach, M. C., Blanton, L. P., Mickelson, A. M., & Boveda, M. (2020). Curriculum theory: The missing perspective in teacher education for inclusion. *Teacher Education and Special Education*, 43(1), 85–103. <https://doi.org/10.1177/0888406419883665>
- Rossi, J. P., & Pátaro, R. F. (2020). A “Lei da Mordaca” na literatura científica: Um estado da arte sobre o movimento escola sem partido. *Educação em Revista*, 36, e221565. <https://doi.org/10.1590/0102-4698221565>
- Santos, M. S. B., Miesse, M. C., De Carvalho, F. A., Cordeiro De Queiroz, L., & Matias De Souza, V. D. F. (2021). Escola sem Partido e as discussões de gênero e sexualidade: Impactos curriculares. *Linhas Críticas*, 27, 1-22. <https://doi.org/10.26512/lc27202135543>
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.

- 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>
- Ubilluz, J. C. (2024). De cómo la singularidad de la derecha radical populista en América Latina permite repensar a la derecha radical populista global. *Letras (Lima)*, 95(141), 12-39. <https://doi.org/10.30920/letras.95.141.2>
- UNESCO. (1994). *Declaración sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad de Salamanca*. Autor.
- UNESCO. (2020). *Teacher education for inclusion: Five countries across three continents*. Autor.
- United State Department of Education. (2025). *U.S. Department of Education takes action to eliminate DEI*. <https://www.ed.gov/about/news/press-release/us-department-of-education-takes-action-eliminate-dei>
- Waitoller, F. R., Beasley, L., Gorham, A., & Kang, V. Y. (2019). Hacia una educación inclusiva interseccional: El caso de los estudiantes afroamericanos y latinos con discapacidades en Chicago. *Publicaciones*, 49(3), 37–55. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11403>

Sobre los Autores/Editores

Javier Campos-Martínez

Universidad Austral de Chile

javier.campos@uach.cl

<https://orcid.org/0000-0002-2695-8896>

Doctor en Educación por la Universidad de Massachusetts Amherst y Licenciado en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Actualmente se desempeña como Profesor Asistente en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Austral de Chile, en Valdivia. Su investigación examina las intersecciones entre educación y justicia social, con énfasis en las desigualdades educativas, el trabajo docente y los procesos de inclusión y exclusión en escuelas e instituciones de educación superior. Ha liderado y colaborado en proyectos de investigación financiados por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile, y ha publicado sobre pedagogías inclusivas, formación docente y las dimensiones políticas de las reformas educativas en América Latina.

Constanza Herrera-Seda

Universidad de Santiago de Chile

constanza.herrera.s@usach.cl

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

Psicóloga, Magíster en Investigación Social y Desarrollo y Doctora en Psicología de la Universidad de Concepción. Académica del Departamento de Educación de la Universidad de Santiago de Chile, donde se desempeña en 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. Ha desarrollado diversos trabajos de investigación en el ámbito de la formación inicial y continua del profesorado para abordar la educación inclusiva, con especial énfasis en un enfoque experiencial, crítico, centrado en los recursos y la complejidad de una práctica docente situada.

Cecilia Millán La Rivera

Universidad Arturo Prat

ceciliapazmlarivera@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1148-8406>

Investigadora y docente perteneciente al Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL) de la Universidad Autónoma de México y del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS) en Chile. Se ha especializado en la formación inicial en interculturalidad, inclusión, equidad y diversidad. Creadora de dos juegos didácticos, juegos serios, para formar en diversidad (género-migración-clase social-pueblos originarios) e interculturalidad en territorios, escuelas y universidades. Con formación en gamificación, inteligencia artificial y creatividad para educadores. Tiene publicaciones en temas de formación de docentes en diversidad e interculturalidad, desigualdad, formación ciudadana, entre otros.

María Beatriz Fernández

Instituto de Estudios Avanzados en Educación y CIAE, Universidad de Chile

mbeatriz.fernandez@uchile.cl

<https://orcid.org/0000-0001-7639-2811>

Ph.D. en curriculum & instruction de Boston College y psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Profesora asociada del Instituto de Estudios Avanzados de Educación e investigadora del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile. Sus intereses de investigación se centran en políticas de formación docente, investigación acción en la formación docente y justicia social en la misma área. Ha dirigido cuatro estudios, con financiamiento externo, relacionados con políticas de formación docente en Chile y a nivel internacional. Participa además como co-investigadora en proyectos relacionados con el análisis de políticas educacionales y proyectos de innovación en la formación docente. Cuenta con numerosas publicaciones nacionales e internacionales, y es editora coordinadora de la sección en español de América Latina de la revista *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Ha sido jefa de carrera de programas de pedagogía y actualmente es directora de Postgrado y Postítulo del Instituto al que pertenece.

**Formación Inicial Docente e Inclusión:
Progresos, Retrocesos y Desafíos a 30 Años de la
Declaración de Salamanca**

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 34 Número 17

24 de febrero 2026

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud

América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu
