

**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 23

24 de febrero 2026

ISSN 1068-2341

**Propiciar la Inclusión desde la Asignatura ‘Inglés’ en la
Escuela Secundaria en Argentina: Desafíos y Posibilidades
para la Formación Docente Inicial**

María Gimena San Martín

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba
Argentina

Fabiana Sacchi

Universidad Nacional de Río Cuarto
Argentina

Melina Porto

Universidad Nacional de La Plata y CONICET
Argentina



Dario Luis Banegas

University of Edinburgh
Reino Unido

Citación: San Martín, M. G., Sacchi, F., Porto, M., & Banegas, D. L. (2026). Propiciar la inclusión desde la asignatura ‘Inglés’ en la escuela secundaria en Argentina: Desafíos y posibilidades para la formación docente inicial. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 34(23).

<https://doi.org/10.14507/epaa.34.8968> Este artículo es parte del número especial, *Formación Inicial*

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAAPE

Bluesky: @epaa.bsky.social

Artículo recibido: 26-02-2025

Revisiones recibidas: 12-09-2025

Aceptado: 30-09-2025

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.

Resumen: Esta investigación se propuso vehicular una agenda de justicia social e inclusión desde la formación docente inicial del futuro profesorado de inglés. A partir de una investigación-acción colaborativa llevada a cabo en 2022–2023 en escuelas secundarias públicas en dos ciudades de Argentina, se intenta responder la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo puede contribuir el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de inglés en la escuela secundaria pública en Argentina a la preparación de futuro profesorado para la inclusión y la justicia social? Los resultados indican que las participantes—profesoras de inglés en formación—se veían a sí mismas como defensoras de la justicia social y la inclusión a través de sus prácticas pedagógicas situadas. Decidieron rediseñar el currículo de la asignatura Inglés para propiciar la inclusión social a través de: a) materiales didácticos situados; b) pedagogías relevantes desde el punto de vista lingüístico y cultural, y c) proyectos de activismo. La sinergia entre las conceptualizaciones, reflexiones y acciones de las participantes impulsó y guio procesos de agencia crítica y desarrollo profesional para la inclusión en la formación docente inicial en la enseñanza del inglés. Este estudio tiene implicancias para programas de formación docente, desarrollo profesional continuo y políticas educativas.

Palabras clave: currículo; escuela secundaria; formación docente inicial; inclusión; inglés

Promoting inclusion in the English language class in Argentine secondary education: Challenges and opportunities for initial teacher education

Abstract: This study aimed to promote a social justice and inclusion agenda in initial English language teacher education. Framed within a collaborative action research project conducted in 2022–2023 in state secondary schools in two Argentine cities, it seeks to answer the following research question: How can designing teaching materials for English language teaching in Argentine state secondary schools contribute to preparing future teachers for inclusion and social justice? Findings indicate that the participants—pre-service English language teachers—perceived themselves as advocates for social justice and inclusion through their situated pedagogical practices. They decided to redesign the English language curriculum to foster social inclusion through: (a) context-responsive teaching materials; (b) linguistically and culturally relevant pedagogies; and (c) local activism projects. The synergy between participants' conceptualisations, reflections, and actions fostered and guided processes of critical agency and professional development for inclusion within initial English language teacher education. This study has implications for teacher education programmes, continuing professional development, and educational policy.

Key words: curriculum; secondary education; initial teacher education; inclusion; English

Promovendo a inclusão na matéria de Inglês das escolas da Argentina: Desafios e possibilidades para a formação inicial de professores

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo promover uma agenda de justiça social e inclusão na formação inicial de professores de inglês. A partir de uma pesquisa-ação colaborativa realizada em 2022–2023 em escolas públicas de duas cidades da Argentina, buscou-se responder à seguinte pergunta de pesquisa: Como a criação de materiais didáticos de inglês para o ensino fundamental 2 e para o ensino médio de escolas públicas na Argentina pode contribuir com a preparação de futuros professores para a inclusão e a justiça social? Os resultados indicam que as participantes—professoras de inglês em formação—se enxergavam como defensoras da justiça social e da inclusão por meio de suas práticas pedagógicas situadas. Elas decidiram redesenhar o Programa de

Ensino da matéria de Inglês para promover a inclusão social por meio de: (a) materiais didáticos contextualizados; (b) pedagogias linguística e culturalmente relevantes; e (c) projetos de ativismo. A sinergia entre as conceitualizações, reflexões e ações das participantes impulsionou e orientou processos de agência crítica e desenvolvimento profissional voltados para a inclusão na formação inicial de professores de inglês. Este estudo traz implicações para programas de formação docente, desenvolvimento profissional contínuo e políticas educacionais.

Palavras-chave: programa de ensino; ensino fundamental 2 e médio; formação inicial de futuros professores; inclusão; inglês

Propiciar la Inclusión desde la Asignatura ‘Inglés’ en la Escuela Secundaria en Argentina: Desafíos y Posibilidades para la Formación Docente Inicial

En la actualidad, las infancias y las juventudes, sus familias y sus comunidades enfrentan desafíos sin precedentes de diversa índole que aparecen en forma combinada (De Costa, 2018). Pueden ser desafíos materiales como la pobreza, las enfermedades prevenibles, la desnutrición, el trabajo infantil, el embarazo adolescente, el desempleo y el analfabetismo. A veces son sociopolíticos como el uso de drogas, la violencia social e intrafamiliar, la migración forzada y el racismo estructural. En otros casos, se presentan desafíos planetarios que comprenden la depredación ambiental y el cambio climático. Estos desafíos representan condiciones de injusticia social en muchas partes del mundo. En el Sur Global, estas condiciones se ven particularmente exacerbadas y se caracterizan por la alta precariedad y vulnerabilidad dentro de un contexto colonial (Gluz & Rodríguez Moyano, 2018; Kuchah Kuchah & Shamim, 2018). Docentes y estudiantes operan en condiciones extremas en estas regiones—condiciones que son, en general, poco comprendidas en otros lugares y, a su vez, invisibilizadas en la literatura académica (Kuchah Kuchah & Shamim, 2018). En Argentina, donde se desarrolló el presente estudio, estas condiciones comprenden bajos salarios docentes, ausentismo de estudiantes y docentes, huelgas docentes, infraestructura escolar deficiente, aulas con recursos insuficientes, vivienda inadecuada, familias numerosas, segregación geográfica, pobreza, entre otras (Gluz & Rodríguez Moyano, 2018). Según Gluz y Rodríguez Moyano (2018), estas circunstancias reproducen la exclusión escolar y limitan severamente las posibilidades de realización de las infancias y las juventudes en estos entornos educativos y sociales.

En los últimos años, varios países han liderado políticas educativas y lingüísticas que abordan dichos problemas globales de exclusión y segregación social y educativa por medio de agendas para la inclusión y la justicia social (Ortaçtepe Hart, 2023; Pantić et al., 2021). Sin embargo, existen dificultades estructurales, curriculares y metodológicas, entre otras, comprendidas en la formación docente para la inclusión (de Oña et al., 2024), particularmente en el Sur Global (Diaz Maggioli, 2022). En general, la provisión de experiencias de aprendizaje significativas y relevantes en los planos cultural y lingüístico no suele ser preponderante (Miguez, 2023; Tikly & Barrett, 2011).

El contexto educativo argentino en el que se enmarca este estudio presenta además dificultades y características singulares. Por ejemplo, en 2010 el Ministerio de Educación fijó políticas prioritarias para la educación con planes de acción concretos, reconociendo el rol central del estado para garantizar la calidad de la educación. Estas comprenden, entre otras: acciones por la justicia social, la inclusión e igualdad; la atención a trayectorias educativas irregulares; la creación de políticas dirigidas a poblaciones socialmente vulnerables, la capacitación en servicio, y la formación profesional para docentes y equipos de gestión (Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación Argentina, 2010). A pesar de ello, las personas en edad escolar en contextos sociales de alta vulnerabilidad sufren la exclusión educativa, viéndose disminuidas sus condiciones de posibilidad (Gluz et al., 2018; Riquelme et al., 2018).

La presente investigación cualitativa se propuso entonces desafiar estas condiciones de posibilidad por medio de una investigación-acción colaborativa (IAC) longitudinal con profesoras de inglés llevada a cabo en 2022–2023, orientada a transformar la formación docente inicial en el área de inglés y de este modo, promover la capacidad de un grupo de estudiantes de escuelas secundarias públicas en dos ciudades de Argentina de transformar sus propias realidades para mejorar su vida familiar, la de su comunidad y el planeta en general. Este objetivo representa una agenda de justicia social e inclusión (Luke, 2018) para la enseñanza del inglés (Wesely et al., 2016). La pregunta de investigación fue: ¿cómo puede contribuir el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de inglés en la escuela secundaria pública en Argentina a la preparación de futuro profesorado para la inclusión y la justicia social? Luego de la presentación del marco conceptual y la metodología, se describen los resultados obtenidos a partir del análisis temático reflexivo realizado (Braun & Clarke, 2022). Los hallazgos muestran que las docentes en formación se identificaban como defensoras de la justicia social y la inclusión a través de sus prácticas pedagógicas situadas.

Marco Conceptual y Breve Revisión de la Literatura: Una Perspectiva de Justicia Social para la Inclusión

La educación para la justicia social y la inclusión es una respuesta pedagógica habitual frente a los diversos desafíos y dificultades mencionados anteriormente. Este tipo de educación se orienta en torno a cuatro principios, a saber, igualdad, equidad, diversidad e inclusión (Lamb et al. 2019; Okan, 2019). En la formación docente inicial, este posicionamiento puede contribuir al diseño de prácticas inclusivas (Ortaçtepe Hart, 2023; Peña-Pincheira & De Costa, 2020) que ayuden a la comunidad educativa a enfrentar condiciones adversas como pobreza, ausentismo escolar, entre otras (Gluz et al., 2018). Además, la enseñanza del inglés puede colaborar en el abordaje de este propósito (Wesely et al., 2016).

Este estudio cualitativo se basa en las tres dimensiones de justicia social en la educación propuestas por Tikly y Barrett (2011): inclusión, relevancia y democracia. Según los autores, la inclusión comprende la redistribución y el acceso, por ejemplo, a la educación, la infraestructura, los recursos, los materiales y las oportunidades de aprendizaje. También refiere al diseño e implementación de prácticas inclusivas como el translenguaje pedagógico, entendido como el empleo intencional y planificado de dos o más lenguas para la enseñanza y el aprendizaje (Bonacina-Pugh et al., 2021). En términos de inclusión, el translenguaje permite al estudiantado acceder al currículo. La relevancia se refiere al reconocimiento; implica reconocer a grupos desfavorecidos y minorizados, honrar sus diversos orígenes y situaciones específicas, acoger el conocimiento local y los diferentes modos de pensar, aprender y ser, y proporcionar experiencias de aprendizaje significativas y relevantes, tanto cultural como lingüísticamente. Estos ejemplos ilustran prácticas pedagógicas situadas e inclusivas. Finalmente, la democracia se refiere a la participación, es decir, la intervención de grupos minorizados en las decisiones relativas a su educación, por ejemplo, a través del currículo participativo o la participación en ONG. En la formación docente, la democracia se refiere a la participación del profesorado en prácticas de desarrollo curricular, el diseño de materiales y el diseño de cursos que respondan al contexto particular.

En lo que respecta a la dimensión de la inclusión (Tikly & Barret, 2011), la cuestión del acceso merece una mención especial. Implica que el estudiantado tenga acceso a la infraestructura escolar, a recursos inclusivos, y a oportunidades de aprendizaje diversas y puedan acceder a conocimientos considerados dominantes de modo de no ser marginados por carecer de dichos conocimientos (Luke, 2018). Es importante destacar que una educación que se preocupa únicamente por la equidad de acceso solo puede considerarse socialmente justa (Moje, 2007), y esto se diferencia

de la educación para la justicia social, la cual incluye prácticas críticas e inclusivas. Para implementar la educación para la justicia social, se deben entender y abordar los efectos materiales de la injusticia social en las vidas de diferentes estudiantes, las comunidades en las que habitan y sus realidades históricas (De Costa, 2018). De esta forma, el objetivo es adaptar la enseñanza en respuesta a las circunstancias del alumnado y de sus contextos locales. Para lograr este objetivo, el enfoque debe estar en el desarrollo de la persona, el aprendizaje permanente, los vínculos comunitarios y los valores democráticos para que cada estudiante pueda participar en su propia transformación y, al hacerlo, comenzar la transformación de su entorno social (De Costa, 2018). Las posibilidades de transformación son la base de la educación para la justicia social y la inclusión, a diferencia de la educación socialmente justa (Moje, 2007). Siguiendo a Banegas y Sanchez (2023), esta visión de la educación para la justicia social y la inclusión se convierte así en una filosofía de la educación.

En términos de definiciones, una agenda de justicia social e inclusión es “una empresa orientada a ayudar a cada ser humano a alcanzar la plenitud de su humanidad, invitando a las personas a un viaje para volverse más reflexivas y más capaces, más poderosas y valientes” (Ayers et al., 2009, p. 725). Estas teorizaciones no están libres de tensiones; las conceptualizaciones del profesorado y su praxis de la educación para la justicia social y la inclusión tienden a ser imprecisas y poco claras (McDonald & Zeichner, 2009), y están sustentadas en marcos teóricos que presentan desafíos y contradicciones (Struthers Ahmed, 2020), como, por ejemplo, la incompatibilidad de dichos marcos de justicia social e inclusión con la educación neoliberal que domina muchos contextos. Particularmente en la enseñanza del inglés, las dificultades específicas están relacionadas con el conocimiento pedagógico profesional insuficiente (Barahona & Ibaceta-Quijanes, 2022) y la falta de materiales didácticos adecuados, entre otras.

En América Latina, las investigaciones sobre inclusión y justicia social se han focalizado en la formación docente, las políticas educativas y la investigación educativa, entre otras dimensiones. Por ejemplo, en cuanto al estudio de la formación docente para la inclusión educativa en la región, Soto (2023) realizó una revisión bibliográfica sistemática de distintas estrategias implementadas en cuatro países: México, Colombia, Chile y Argentina. Los resultados muestran que, a pesar de la gran relevancia y desarrollo de la temática en la región, es necesario fortalecer la formación docente y promover la colaboración y el intercambio de experiencias entre países. Por su parte, Cretu y Morandau (2020) remarcan los desafíos de encontrar formas de preparar docentes capaces de abordar las diversas necesidades de cada estudiante de modo de fortalecer el compromiso con políticas y prácticas inclusivas dentro de los sistemas educativos en el plano internacional. Realizaron una revisión de la literatura sobre la formación docente inicial para la educación inclusiva basada en 440 documentos indexados por Web of Science (WoS). Los resultados revelan que, si bien la cantidad de trabajos publicados ha aumentado significativamente a lo largo de los últimos años, las contribuciones han sido modestas y muestran escasa colaboración entre países, por lo cual remarcan la necesidad de ampliar la investigación transnacional. En la misma línea, pero ya desde la política educativa y la investigación educativa, Castillo-Paredes et al. (2022) realizaron otra revisión bibliográfica en el contexto chileno. El análisis revela la necesidad de mejorar la formación inicial no solo a nivel institucional sino también a nivel de la política educativa, y brindar un apoyo integral a la comunidad docente para que puedan tomar decisiones tendientes a asegurar la inclusión.

Específicamente en lo que refiere a la enseñanza de lenguas para la justicia social y la inclusión en América Latina, las investigaciones se han hecho eco de las especificidades y dificultades de las circunstancias locales (Romero, 2023), donde las condiciones de acceso son particularmente críticas (Riquelme et al., 2018), aunque el acceso suele ser atendido por medio de las políticas educativas (Gluz et al., 2018). Además, la región tiene otras idiosincrasias relacionadas con las necesidades de las poblaciones indígenas (Banegas, 2022), docentes y estudiantes en entornos

comunitarios y contextos de aprendizaje informal (Guelman et al., 2020; Suárez et al., 2015) y en contextos rurales (Álvarez-Álvarez & García-Prieto, 2022; Andrade et al., 2022).

Las experiencias empíricas de enseñanza del inglés (ELT) para la inclusión en América Latina incluyen, entre otras, a Ortega (2019), quien ilustra cómo se reconocieron los repertorios lingüísticos de estudiantes en Colombia o Porto et al. (2022), quienes exponen el papel de las pedagogías basadas en las artes creativas y las experiencias de aprendizaje al aire libre en comunidades nativas mapuches en Argentina para atender el principio de relevancia. En Brasil, Rodrigues y Duboc (2022) se centran en la importancia de incluir temas culturalmente sensibles y socialmente relevantes en ELT, mientras que, en México, López-Gopar y Sughrua (2023) abordan la cuestión de combinar contenido socialmente relevante con la integración del lenguaje. En el contexto colombiano, Garzón-Díaz (2021) utiliza un enfoque de translenguaje para habilitar y maximizar los recursos multilingües del estudiantado para la comunicación y la expresión. Asimismo, Duque Salazar et al. (2024) destacan la importancia del translenguaje en las comunidades rurales marginadas de la región. Por otra parte, Mora et al. (2019) analizan las políticas de bilingüismo en Colombia y cómo estas han afectado a poblaciones vulnerables y comunidades migrantes. Los autores destacan la disparidad en los objetivos de aprendizaje del inglés y las metodologías propuestas y la falta de consideración de las necesidades de dichas comunidades. El estudio sugiere la importancia de marcos más relevantes y sostenibles para una inclusión significativa de estas comunidades. En lo que respecta a la formación de profesores de lenguas, Banegas (2022), Díaz Maggioli (2022) y Porto (2022) exploran cómo se pueden fomentar los principios de justicia social e inclusión en los programas de formación docente de la región e identifican tanto los desafíos como las posibilidades. En términos de desafíos, se destacan la falta de coherencia en las políticas educativas, deficiencias en la formación docente inicial y continua, y dificultades prácticas de implementación en el aula vinculadas a limitaciones de tiempo, recursos y apoyo institucional. En cuanto a las posibilidades, mencionan las reformas curriculares situadas, el diseño colaborativo de materiales, la colaboración interinstitucional y la investigación aplicada como una forma de reflexionar acerca de la propia práctica profesional.

Por último, los dos principios rectores de esta investigación, la inclusión y la problematización de la enseñanza del inglés en contextos vulnerables, no aportan suficiente profundidad a una cuestión central: una mirada crítica sobre la hegemonía del inglés en la región y su relación con las políticas lingüísticas nacionales y regionales. Esta investigación reconoce tensiones referidas a las implicancias políticas de enseñar inglés en comunidades marginadas. ¿Puede el inglés ser una herramienta de empoderamiento sin reforzar al mismo tiempo estructuras de exclusión global y colonialismo lingüístico? ¿Cómo se posicionan las políticas educativas argentinas, y las de la región, en relación con estas tensiones? Teniendo en cuenta la expansión del inglés como lengua global y lengua franca, como así también la cuestión de la descolonización en la enseñanza de lenguas extranjeras, esta investigación adopta un posicionamiento crítico frente a la anglo-normatividad (McKinney, 2017) que asume que la enseñanza del inglés siempre será positiva y enriquecedora.

Metodología

Este estudio cualitativo adoptó un enfoque de investigación-acción colaborativa (IAC) de carácter longitudinal desarrollado durante 2022–2023. La IAC es un enfoque crítico de investigación educativa que posibilita a los participantes la reflexión sobre las prácticas educativas y la agencia para transformarlas desde sus propias perspectivas y de manera situada (Burns & Dikilitaş, 2025). Además, combinada con pedagogías críticas, la IAC permite el desarrollo de justicia social, ya que es una metodología educativa que favorece la participación activa, la equidad y la inclusión del

estudiantado diverso. Cabe mencionar que, para generar cambios sistémicos, las transformaciones que se logran con la IAC dependen del apoyo de políticas institucionales y educativas amplias.

Contexto

El estudio se llevó a cabo en seis escuelas secundarias públicas de dos ciudades de la provincia de Córdoba en Argentina; la distribución fue de tres escuelas por ciudad. En cinco de estas escuelas asistían estudiantes de entre 12 y 18 años y las clases se desarrollaban en el turno mañana o en el turno tarde. La otra escuela era un centro educativo para jóvenes y adultos que buscaban finalizar sus estudios secundarios y las clases se dictaban en el turno noche. En Argentina, la educación secundaria para adolescentes tiene una duración de seis años y la educación secundaria para adultos, de tres años. Las seis escuelas públicas en las que se llevó a cabo la investigación estaban ubicadas en barrios con características socioeconómicas diversas, algunos en condiciones de mayor vulnerabilidad que otros. En algunas escuelas, el alumnado proviene de familias de sectores socioeconómicos medios, tiene trayectorias escolares relativamente estables y cuenta con materiales educativos y recursos tecnológicos. En otras, el estudiantado pertenece a familias que atraviesan contextos más complejos, con trayectorias educativas más fragmentadas (mayor grado de ausentismo y deserción escolar) y acceso limitado a materiales básicos como libros de texto o recursos tecnológicos.

La asignatura Inglés forma parte del currículo oficial de la escuela secundaria en la provincia de Córdoba, con una carga horaria semanal promedio de dos horas reloj de clases en la escuela secundaria para adolescentes y una hora reloj en la escuela para adultos. Los lineamientos curriculares nacionales y provinciales para la enseñanza del inglés en la escuela secundaria para adolescentes promueven el enfoque comunicativo y la enseñanza plurilingüe e intercultural, mientras que en la escuela para adultos se promueve el desarrollo de habilidades de lectura comprensiva (Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, 2010). Aunque existen estas orientaciones curriculares, las prácticas pedagógicas varían ampliamente en función de los recursos disponibles, la formación docente y el contexto institucional.

Participantes

En el estudio participaron cinco profesoras de inglés en formación, seis profesoras de inglés en servicio y 220 estudiantes: 178 adolescentes entre 12 y 18 años y 42 adultos entre 18 y 72 años. Del total de participantes estudiantes, el 53% se identificó como de género femenino y el 47% como de género masculino, con una mayor proporción de mujeres en la escuela para adultos (60%). Si bien el trabajo empírico involucró a profesoras de inglés en servicio y a profesoras de inglés en formación, este trabajo se centra en el segundo grupo dado el interés global del *Special Issue*. Las participantes eran estudiantes de grado de programas de formación docente en inglés de dos universidades nacionales públicas ubicadas en las ciudades donde se llevó a cabo el estudio. Tres participantes estaban cursando el último año de la carrera y dos estaban en su penúltimo año (Tabla 1).

La selección de participantes mujeres responde a la tendencia demográfica en los profesorados de inglés en Argentina, con matrícula predominantemente femenina. Cabe aclarar que la IAC se desarrolló como un proyecto externo a los programas de formación docente inicial de estas universidades, por lo que no hubo asignaturas que formaban parte de esta IAC.

Tabla 1
Profesoras de inglés en formación participantes

Participante	Edad	Nacionalidad	Programa de formación docente inicial	Curso/s de escuela secundaria para los cuales codiseñó materiales didácticos
Alba	36 años	argentina	Universidad en ciudad 1	1er año (12-13 años) 2do año (13-14 años) 4to año (14- 15 años) 6to año (17-18 años)
Santana	23 años	argentina	Universidad en ciudad 1	2do año (13-14 años) 3er año (14-15 años) 4to año (15-16 años)
Camila	25 años	argentina	Universidad en ciudad 1	2do año (13-14 años) 3er año (14-15 años) 5to año (16-17 años)
Jorgelina	22 años	argentina	Universidad en ciudad 2	1er año (12-13 años) 6to año (17-18 años)
Roxana	22 años	argentina	Universidad en ciudad 2	1er año (12-13 años) 2do año (adultos) 3er año (adultos)

Nota: Elaboración propia

Investigadores

Como investigadores asumimos diferentes roles en la IAC. Dos de las investigadoras eran profesoras en los programas de formación docente donde estudiaban las docentes en formación y residían en las ciudades donde se realizó el estudio. Estuvieron en contacto directo con ellas y asumieron el rol de colegas críticas, lo que implicó un acompañamiento en las planificaciones de secuencias didácticas, además de realizar la recolección de datos y participar en el análisis. Dado que este estudio de investigación se desarrolló como un proyecto externo a las universidades, los datos se recolectaron por fuera de los programas de formación docente, aunque reconocemos que el doble rol como docentes formadoras e investigadoras permitió mayor cercanía con las participantes y conocimiento de sus trayectorias de formación inicial. Por su parte, el resto del equipo de investigación (dos integrantes) pertenecía a otros programas de formación docente (en Argentina y el Reino Unido), desempeñó el rol de acompañamiento crítico, trabajó en la elaboración de los instrumentos de recolección de datos y participó del análisis. La complementariedad de roles y la distancia contextual de dos investigadores con respecto a las participantes agregó una perspectiva externa que contribuyó a enriquecer el desarrollo de la IAC.

Recolección de Datos

La IAC comprendió tres ciclos (uno en el año lectivo 2022 y dos en el año lectivo 2023) en los que se llevaron a cabo cuatro etapas interrelacionadas: planificación, acción, implementación y evaluación.

Luego de formar pares de trabajo compuestos por una profesora en formación y una profesora en servicio, en la primera etapa las docentes en servicio administraron una encuesta en cada curso para indagar sobre los intereses del estudiantado respecto de distintas temáticas

relacionadas con la justicia social que podrían ser incluidas como contenido en el curso. En la etapa de acción cada pareja pedagógica trabajó colaborativamente en la selección y adaptación de materiales y el diseño de secuencias didácticas específicas para cada curso. Este trabajo se realizó de manera asincrónica a través de la plataforma Google Drive. Posteriormente, en la etapa de implementación, las profesoras en servicio pusieron en práctica las secuencias diseñadas para cada curso y las investigadoras residentes en cada ciudad realizaron observaciones de clase. Finalmente, en la etapa de evaluación, se realizaron entrevistas a cada pareja pedagógica y encuestas individuales o entrevistas grupales al estudiantado. Esto permitió analizar el desarrollo de cada ciclo y establecer líneas de acción para los ciclos siguientes. En la Tabla 2 se resume el desarrollo de la IAC.

Tabla 2*Etapas de la IAC*

Ciclo	Planificación	Acción	Implementación	Evaluación
Ciclo 1 (agosto a noviembre de 2022)	Encuesta a profesoras (en formación y servicio) sobre la educación para la justicia social en la clase de inglés Encuesta a estudiantes sobre temas de interés relacionados con la justicia social para trabajar en el ciclo	Diseño colaborativo de secuencias didácticas y materiales (en pareja pedagógica)	Puesta en práctica de secuencias didácticas (profesora en servicio) Observación de clase (realizada por investigadora residente en la misma ciudad)	Entrevista a cada pareja pedagógica Encuesta a estudiantes de cada curso
Ciclo 2 (marzo a junio de 2023)	Encuesta a estudiantes sobre intereses para trabajar en los ciclos 2 y 3	Diseño colaborativo de secuencias didácticas y materiales	Puesta en práctica de secuencias didácticas Observación de clase	Entrevista a pares docentes Encuesta a estudiantes
Ciclo 3 (agosto a noviembre de 2023)	Selección de temas a partir de los intereses de estudiantes relevados en el ciclo anterior	Diseño colaborativo de secuencias didácticas y materiales	Puesta en práctica de secuencias didácticas Observación de clase	Entrevista a pares docentes Entrevista grupal a estudiantes de cada curso

Nota: Elaboración propia

Los datos que se reportan en este trabajo se recolectaron usando los siguientes instrumentos: Encuesta cualitativa: al inicio de la IAC, se administró de manera digital a las profesoras en formación y en servicio e incluyó ítems abiertos sobre sus percepciones respecto de la educación para la justicia social en la enseñanza del inglés, por ejemplo, “cuando pienso en la justicia social en el aprendizaje y la enseñanza del inglés pienso en...”

Materiales y secuencias didácticas: cada pareja pedagógica diseñó y adaptó materiales de manera colaborativa. Para cada curso se diseñaron entre 1 y 3 secuencias didácticas por ciclo de IAC. **Evidencias del trabajo del estudiantado:** se guardó registro de las actividades realizadas durante las clases y producciones finales de cada ciclo como posters digitales, videos, entre otras producciones. **Observaciones de clase:** la investigadora residente en la ciudad en la que estaba la escuela realizó una observación de clase por ciclo de IAC en cada curso. Su rol fue el de observadora participante, con algunas intervenciones mínimas en la dinámica de la clase en forma de comentarios o respuestas a preguntas que le formulaba el estudiantado. Se utilizó una guía de observación para registrar información sobre la implementación de las secuencias didácticas.

Entrevistas semiestructuradas: al final de cada ciclo de IAC, se realizó una entrevista con cada pareja pedagógica para conocer sus perspectivas sobre el desarrollo del trabajo en el ciclo en particular y en el proyecto en general. Las entrevistas se realizaron de manera virtual, tuvieron una duración aproximada de 30–40 minutos, se grabaron y se transcribieron para su análisis. Es importante señalar que la participación en este estudio fue voluntaria. Antes de comenzar el proceso de recolección de datos, se obtuvieron los permisos correspondientes de las escuelas y consentimientos de los participantes mayores de edad y de los tutores de los participantes menores de edad, para garantizar los principios éticos de la investigación.

Análisis de Datos

Los datos recolectados en cada ciclo de la IAC se analizaron usando el análisis temático reflexivo (RTA) (Braun & Clarke, 2022). Este implica un proceso recursivo y flexible de identificación y construcción de temas. Primero, cada integrante del grupo investigador leyó detenidamente los datos recolectados de todas las fuentes para familiarizarse con ellos y hacer una codificación inicial de manera inductiva e identificar patrones significativos recurrentes. Seguidamente, compararon los análisis individuales, ajustaron los códigos e identificaron los temas que fueron ajustados en sucesivas revisiones y que se reportan en la siguiente sección.

Resultados

Los resultados aquí compartidos se orientan a responder la pregunta: ¿cómo puede contribuir el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de inglés en la escuela secundaria pública en Argentina a la preparación de futuro profesorado para la inclusión y la justicia social? Es importante destacar que el recorrido de estos resultados busca resaltar las formas en que la práctica situada puede informar y ampliar la formación inicial.

Mediante el análisis temático, se identificaron las siguientes categorías: (a) la justicia social como un espacio para la integración, y (b) dispositivos de acción organizados en una tríada conformada por materiales didácticos situados, pedagogías relevantes y proyectos de activismo. Para ilustrar dichas categorías, se incluyen extractos de entrevistas sin editar (con nuestro énfasis en cursiva) y ejemplos de las actividades diseñadas para las clases de inglés en las escuelas secundarias participantes. Es importante reconocer que, si bien se trató de una investigación longitudinal, no se identificaron cambios en las reflexiones y materiales de las participantes. En consecuencia, el factor temporal no ha sido contemplado en la presentación y selección de los resultados incluidos.

La Justicia Social como un Espacio para la Integración

Al inicio del proyecto, las cinco profesoras en formación coincidieron en mencionar que, si bien en algunos casos tuvieron sesiones sobre la justicia social en su formación de grado, existieron pocas o nulas posibilidades de pensar y vehicularla a través de la enseñanza del inglés. Dicha ausencia curricular, creemos, permite dar valor a la investigación llevada a cabo, debido a que

permitió a las participantes construir nuevas experiencias en la formación docente. Las profesoras en formación coincidieron en apreciar la justicia social tanto como un enfoque pedagógico para la integración de temas sociales y desarrollo de prácticas del inglés, como un espacio seguro atravesado por una búsqueda del desarrollo del pensamiento crítico en el cual compartir vivencias y miradas desde el respeto. Por ejemplo, Alba expresó:

Incorporando contenido de índole “justicia social”, voy a tratar de romper el estereotipo instaurado con respecto a las *clases de inglés y lo poco reales que son para estudiantes de escuelas estatales*. (Extracto 1, Alba, encuesta, septiembre de 2022)

El Extracto 1 pone en discusión la creencia (y la posible práctica) de que la asignatura Inglés en la escuela secundaria se encuentra desvinculada de los contextos reales en los que se usa la lengua. Desde este punto de partida, las participantes se aproximaron a la justicia social como un enfoque para impregnar el currículo de temas socialmente relevantes, como muestran las voces de Santana y Camila:

Pienso a la justicia social como un enfoque para la creación de oportunidades para que todos los alumnos participen, se sientan motivados y aprendan a partir de una diversidad de temas, materiales y actividades relativos a la justicia social; en la generación de un espacio de debate y reflexión para tratar cuestiones relevantes para ellos en tanto miembros de esta sociedad; en la realización de actividades para resaltar / rescatar ciertos valores e indagar en determinados temas, *a la vez que se les facilitan los recursos lingüísticos y desarrollan las estrategias y habilidades orales y escritas requeridas para cada situación*. (Extracto 2, Santana, encuesta, agosto de 2022)

Promover *la conversación* de situaciones en donde no se asegura la justicia hacia distintos grupos sociales, así como fomentar el análisis crítico de estas situaciones; *lectura comprensiva* de textos en donde los/las estudiantes puedan apreciar realidades distintas a las suyas. (Extracto 3, Camila, encuesta, agosto de 2022)

Es importante destacar que las aproximaciones de las participantes integraron contenido y prácticas (“habilidades orales y escritas”, “conversación”, “lectura comprensiva”) del lenguaje. En otras palabras, la justicia social puede ser contenido y contexto para prácticas socialmente relevantes de enseñanza y aprendizaje del inglés.

Como se ha mencionado, las participantes también integraron una mirada de la educación para la justicia social al vislumbrar el proyecto como una oportunidad para crear espacios relacionales seguros para los estudiantes. Por ejemplo, Jorgelina y Alba expresaron:

Cuando pienso en la justicia social en la enseñanza y aprendizaje del inglés, pienso en un espacio de igualdad, de respeto y comprensión, donde la relación docente-alumno sea positiva en cuanto al aporte que cada uno tiene para dar. (Extracto 4, Jorgelina, encuesta, agosto de 2022)

Pienso en poder convertir el aula en un *espacio seguro* para todxs lxs estudiantes, donde tengan su *lugar para compartir sus sentires y se sientan escuchadxs*, donde el contenido que se aprenda acompañe su curiosidad y lxs interpele. (Extracto 5, Alba, encuesta, septiembre de 2022)

Mediante dichas concepciones, las participantes hacen hincapié no solamente en el principio de relevancia (Tikly & Barrett, 2011) sino también en el de inclusión de género al emplear el signo

lingüístico “x” como marca escrita de lenguaje inclusivo aun cuando en posición inter-consonántica no puede ser pronunciado (Banegas & López, 2021).

Las percepciones esbozadas hasta aquí permiten describir a las profesoras en formación como interesadas en dotar a la enseñanza del inglés de una corriente transformadora mediante la incorporación de contenidos y prácticas que promuevan la relevancia, la inclusión, y la participación; se propusieron que el estudiantado pueda sentirse seguro de compartir experiencias y miradas sobre cuestiones que los atraviesan como agentes políticos.

Dispositivos de Acción

La categoría “dispositivos de acción” busca destacar los tres aportes concretos realizados por las participantes que permitieron el rediseño del currículo de la asignatura Inglés para propiciar la inclusión social.

Materiales Didácticos Situados

En este proyecto, las profesoras en servicio se encargaron de liderar el diseño de secuencias didácticas con sus respectivos objetivos y propósitos, basadas en tópicos como derechos humanos, discriminación por clase social, identidad de género, entre otros, sugeridos por el estudiantado. Por su parte, las profesoras en formación diseñaron materiales didácticos situados, es decir, materiales sobre temas sociales creados (o adaptados) por ellas mismas que fueron adecuados tanto al contexto escolar como a la población destinataria.

Por ejemplo, para una clase sobre las condiciones de injusticia que rodean el acceso a una escuela, Camila eligió el tráiler de la película documental “Camino a la escuela” [Sur le chemin de l'école] (Plisson, 2014) que incluye un caso argentino. El estudiantado del tercer año vio el tráiler para completar una serie de actividades (Figura 1).

Figura 1

Actividad basada en el contexto argentino



After completing the chart, the T will guide the students through the questions to spot similarities and differences among the kids in the trailer and among themselves. She will finally ask them: how do they overcome those difficulties/dangers? Do you overcome any of those or any other difficulties in your daily life? |

Nota: extracto de material didáctico sobre la temática de acceso a la educación, elaborado a partir de una fotografía de una escuela secundaria ubicada en una zona de montaña de Argentina. De *Colegio secundario albergue de montaña El Alfarvito N° 8214* [Fotografía], por S. Barboza, 2018, [Wikimedia Commons](#).

En la entrevista final del segundo ciclo de IAC, en la que se reflexionó sobre la clase mencionada en el párrafo anterior, Camila comentó:

Creo que ha sido súper motivador para mí poder proponer materiales en esta clase y otras que invitan a la discusión del “acceso a...” porque me permitieron crear materiales que llevan a *pensar en chicos de Argentina, en ellos mismos*, para *ser críticos* de lo que tienen y lo que no, pero desde un lugar que luego digan, bueno *¿qué cosas podemos hacer* para generarnos, por ejemplo, una educación de calidad? (Extracto 6, Camila, entrevista, junio de 2023)

La Figura 1 y el Extracto 6 resaltan la intencionalidad de Camila de crear materiales didácticos basados en recursos auténticos (película documental y fotografía de una escuela en Argentina), es decir, no producidos únicamente con fines de enseñanza del inglés. Esa autenticidad permitió a Camila diseñar actividades orientadas a contextualizar y andamiar la función discursiva de describir rutinas de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad y discutir acciones de cambio. Asimismo, es importante destacar la selección de materiales multimodales diversos (película, diario, fotografías), la cual contribuyó a la localización (principio de relevancia) de los contenidos abordados.

Mientras que el ejemplo reportado en la Figura 1 ejemplifica el uso del translenguaje (Garzón-Díaz, 2021) con el video en español, otras participantes crearon materiales que ofrecían el “input” en inglés. Por ejemplo, en una secuencia didáctica sobre equidad en la sociedad diseñada para un tercer año de estudiantes secundarios adultos, Roxana creó una actividad con foco en la pobreza a partir de un artículo publicado en el diario Buenos Aires Herald (Figura 2).

Como en el ejemplo anterior (Figura 1), Roxana propició una experiencia de aprendizaje localizada a partir de la elección de una noticia sobre Argentina. El artículo actuó como disparador para una actividad grupal que invitaba al alumnado a compartir ejemplos de vulneración de derechos y resumir sus interacciones en una nube de palabras. A continuación, otra actividad proponía pensar la inequidad con respecto a vivienda, salud, educación y servicios en el contexto de la ciudad. Como en Garzón-Díaz (2021), para realizar estas actividades, el estudiantado pudo hacer uso de su repertorio lingüístico (translenguaje). Respecto de estas actividades (Figura 2), Roxana comentó:

Me parece que *fue importante que nosotras* [la docente a cargo de la clase y la docente en formación] *agregáramos también preguntas de reflexión* porque nos podemos quedar solamente a nivel textual, a nivel entender lo que estoy leyendo y nada más. Al nosotras agregarles preguntas para que los chicos reflexionen, creo que ahí *pudimos expandir un poco más*. (Extracto 7, Roxana, entrevista, diciembre de 2023)

Las Figuras 1 y 2 y los Extractos 6 y 7 no solamente ilustran la localización, sino también las maneras en las que el aprendizaje de la lengua puede desarrollarse en simultáneo con la reflexión, un aspecto fundamental para orientar la acción.

Pedagogías Relevantes

Los materiales situados desarrollados por las propias participantes formaron parte de un universo pedagógico con enfoques relevantes tanto lingüística como culturalmente. Dichos enfoques estaban enmarcados en una enseñanza de la lengua basada en significados—sin obliterar las formas lingüísticas—para la concientización crítica en torno a temas sociales relevantes y el activismo en configuraciones socioculturales directamente vinculadas a las trayectorias escolares y comunitarias del alumnado. Por ejemplo, en una secuencia didáctica sobre discriminación debido a las identidades de género, Alba propuso al curso de sexto año realizar un video exponiendo situaciones de inequidad, articuladas lingüísticamente a través de cláusulas condicionales en inglés (Figura 3).

Figura 2

Actividad diseñada a partir de una noticia en inglés

1) Read this article (Taken from <https://buenosairesherald.com/society/argentine-poverty-reaches-40-1>)

Thursday, September 28, 2023

Argentine poverty reaches 40.1%

The figure is the highest since the first semester of 2021

Argentina's poverty rate reached 40.1% in the first semester of 2023 — affecting 11.8 million people — according to a report by the National Institute for Statistics and Census (INDEC) released on Wednesday

The number is 3.6 percentage points higher than in the same period last year, meaning that 1.2 million more people live under the poverty line. The INDEC highlighted that 56.2% of children under 14 are poor, according to the latest figures.

The INDEC considers that a family is “destitute” when their monthly income is less than the basic food basket. A family is considered to be in poverty if they earn less than the basic food basket plus services, known as the total basic basket.

“Since the price of food determines the cost of the food basket and, to a large extent, of the total basic basket, a significant increase in food inflation implies upward pressure on the destitution rate and, in part, of the poverty rate,” the report said.

Salaries also explain the growth in poverty. The CEPA report mentioned an increase in the phenomenon of “poor workers.” In August 2023, the median wage only covered 85.6% of the basic basket, meaning that full-time registered workers can also be under the poverty line.

Unemployment in the second quarter of 2023 was a record-low 6.2%, according to an INDEC report published last week.

<https://buenosairesherald.com/society/argentine-poverty-reaches-40-1>

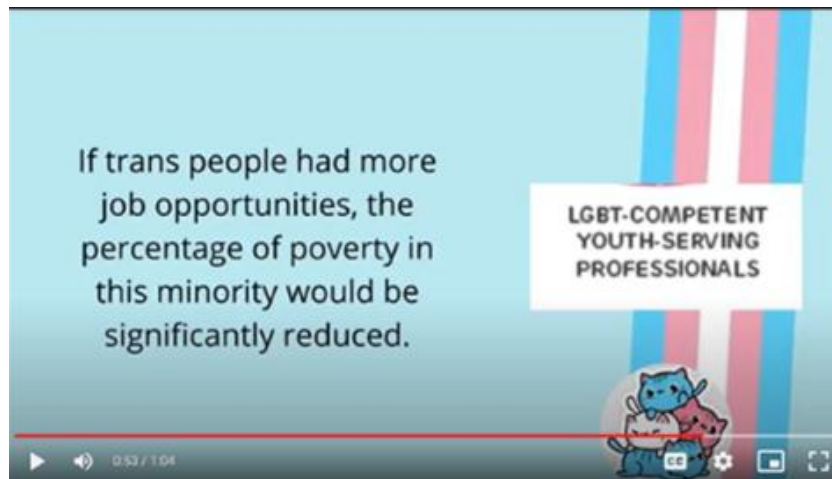
2) Work in groups and discuss: What social-economic aspects/services/goods are violated nowadays?

3) Based on your discussion, make a word cloud to share with the rest of the class. Make sure you use key words.

Nota: Adaptado de [“Argentine poverty reaches 40.1%”](https://buenosairesherald.com/society/argentine-poverty-reaches-40-1) (Buenos Aires Herald, 2023).

Figura 3

Captura de pantalla de video realizado por estudiantes



Nota: Extracto de video sobre discriminación e inequidades hacia diversas identidades de género, realizado por estudiantes de sexto año de una escuela secundaria.

En relación a la implementación de pedagogías relevantes para la justicia social en la clase de inglés, Alba expresó:

Es inspirador y motivante ser parte de este cambio en la manera en que enseñamos inglés. No es la regla gramatical por la regla misma, o el diálogo supuestamente comunicativo para hablar de cuestiones irrelevantes. Este proyecto me da la posibilidad de crear clases y espacios para que podamos *integrar la clase en la sociedad*, y la sociedad en la clase. (Extracto 8, Alba, entrevista, octubre de 2023)

En consonancia con lo expuesto por Alba, el poder “integrar la clase en la sociedad” refiere a la puesta en acción de una pedagogía de la justicia social para la enseñanza de la lengua inglesa que, a partir del principio de relevancia (Tikly & Barrett, 2011), entrelaza fines culturales y lingüísticos con el énfasis en la construcción de significado, y permite al estudiantado reconocer injusticias y plantear posibilidad de cambio.

Proyectos de Activismo

Durante los dos años del proyecto, las participantes diseñaron e implementaron una serie de proyectos áulicos basados en el activismo, el compromiso cívico y la acción social—conceptos potentes vinculados no solamente a la matriz conceptual de la justicia social sino a la IAC en tanto metodología de investigación social y políticamente comprometida con la equidad y la inclusión.

La reflexión de las profesoras en formación esbozada en los extractos anteriores estuvo movilizadora por la búsqueda de una transformación hacia la inclusión desde la asignatura Inglés y llevó a las participantes a ahondar en pedagogías relevantes mediante la implementación de proyectos orientados al activismo para así articular los principios de relevancia y participación (Tikly & Barrett, 2011). A continuación, se describen algunos ejemplos de proyectos.

Alba codiseñó un proyecto sobre *bullying*, un tema acuciante en una de las escuelas participantes. El alumnado de primer año creó posters (Figura 4), que fueron exhibidos en los pasillos de la escuela.

Figura 4

Póster sin editar producido por estudiantes



Nota: póster sobre bullying, realizado por estudiantes de primer año de una escuela secundaria.

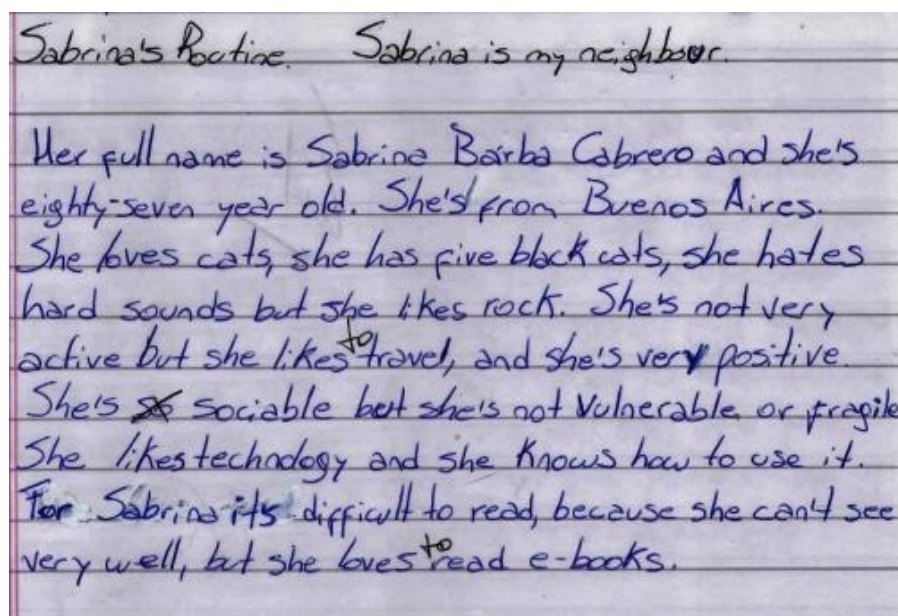
Alba evaluó el proyecto como empoderante:

El *bullying* es un gran problema en esta escuela, y tenemos todos que hacer algo para reducirlo. Creo que el proyecto es mi manera de hacer para que ellos [los estudiantes] también se involucren activamente. (Extracto 9, Alba, entrevista, junio de 2023)

En otro caso, un grupo de estudiantes de segundo año llevó a cabo un proyecto sobre discriminación por razones de edad. Entrevistaron a personas mayores sobre sus rutinas diarias (actividad que también tiene claros fines lingüísticos, como lo es la función discursiva de la descripción y el uso de tiempos verbales en el presente; Figura 5).

Figura 5

Extracto de la rutina de una vecina mayor escrito por estudiante



Nota: extracto de una producción escrita sobre la rutina de una persona mayor enmarcada en materiales didácticos sobre discriminación por razones de edad, realizada por estudiante de segundo año de una escuela secundaria.

Luego del proyecto, el alumnado debatió las formas en las que podrían ayudar a personas mayores a manejar la tecnología, o como podrían pasar más tiempo con ellas. Con respecto a este proyecto, Camila expresó:

Ya la misma actividad de la entrevista los puso en acción, en pasar tiempo con sus abuelos. Los hizo apreciar las experiencias y años de sus abuelos y vecinos. (Extracto 10, Camila, entrevista, junio de 2023)

Otros proyectos se concentraron en promover la concientización sobre obras de caridad y activismo local. Por ejemplo, un grupo de estudiantes de sexto año se puso en contacto con voluntarios de organizaciones no gubernamentales (por ejemplo, una ONG enfocada en prevenir el maltrato animal e incentivar la adopción de animales) a través de las redes sociales. Con respecto al proyecto, Alba reflexionó:

El hecho de que no hubiera detalles en internet sobre estas organizaciones los llevó a buscar la información directamente de la fuente. Fue muy relevante y movilizante para ellos porque pudieron compartir contenido genuino en respuesta a la justicia social a la vez que aprenden inglés. (Extracto 11, Alba, entrevista, noviembre de 2022)

Los resultados de los proyectos de activismo destacan la capacidad de reflexión y acción de las participantes, esta última en estrecha vinculación con la agencia de docentes y estudiantes. La agencia docente fue central en la construcción de experiencias de aprendizaje orientadas a la toma de conciencia y a la puesta en marcha de acciones concretas para la promoción de la inclusión. Asimismo, y como se menciona anteriormente, los proyectos permitieron la localización del currículo, como otra manera de favorecer la inclusión.

Discusión e Implicancias

A partir de una IAC, este estudio examinó el diseño, implementación y evaluación de materiales didácticos para abordar temáticas relacionadas con la justicia social en el nivel secundario. De manera subsidiaria, permitió interrogar la formación docente inicial del profesorado de inglés en lo que respecta a la inclusión educativa. En este marco, se propuso responder a la siguiente pregunta: ¿cómo puede contribuir el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de inglés en la escuela secundaria pública en Argentina a la preparación de futuro profesorado para la inclusión y la justicia social?

Los datos obtenidos muestran que el proceso cíclico de diseño de materiales didácticos en colaboración con profesoras en servicio en el contexto de una IAC ayudó a las profesoras en formación a validar sus conceptualizaciones previas de la justicia social y ejercitar su agencia docente por medio del rediseño del currículo. En otras palabras, el diálogo sinérgico entre sus reflexiones sobre sus propias visiones y sus acciones durante el diseño de materiales didácticos contribuyó a que las participantes pudieran construir nuevas experiencias formativas para una pedagogía inclusiva en su preparación docente inicial, aun cuando la IAC era una iniciativa externa a sus programas de formación de grado.

Al inicio de la IAC, las futuras docentes verbalizaron su visión de la justicia social como filosofía de la educación (Banegas & Sanchez, 2023), ya que este enfoque de enseñanza ayuda al estudiantado a no solo desarrollar prácticas discursivas, sino también debatir temas relevantes de la sociedad que habitan (Extracto 2) y reflexionar de manera crítica sobre otras realidades (Extracto 3). En este sentido, resulta claro que las participantes conciben el principio de relevancia como inherente a la justicia social (Tikly & Barrett, 2011). Además, según las expresiones de las participantes docentes, el enfoque de justicia social fomenta un espacio seguro de validación de experiencias personales (Extracto 5) desde el respeto y la reciprocidad (Extracto 4) donde todas las voces pueden ser escuchadas, por lo que las prácticas y los contenidos basados en la justicia social contribuyen a poner en acto la inclusión y la participación (Tikly & Barrett, 2011). De lo anterior se desprende que las participantes pusieron en tensión el rol de la asignatura Inglés para desafiar las condiciones de posibilidad del estudiantado (Gluz et al., 2018; Riquelme et al., 2018), como muestra el Extracto 1. Pudieron vislumbrar los aportes que se pueden hacer desde el currículo de inglés (Ortaçtepe Hart, 2023; Peña-Pincheira & De Costa, 2020) para la formación integral y ciudadana del estudiantado y su participación en deliberaciones éticas y toma de decisiones informadas (Machado de Almeida Mattos, 2015). Las reflexiones de las participantes en torno a pensar los procesos educativos y las prácticas pedagógicas situadas como generadores de transformaciones sociales y promotores de una ciudadanía crítica se alinean con el concepto de educación para la justicia social, tal como Moje (2007) lo diferencia del de educación socialmente justa.

Además de la examinación crítica de la justicia social y sus manifestaciones en términos de inclusión, relevancia y participación, las profesoras en formación realizaron acciones concretas con el fin de diseñar prácticas inclusivas. El análisis de los datos reveló tres estrategias que propiciaron un currículo en lenguas para la justicia y la inclusión social, en concordancia con sus conceptualizaciones de la justicia social. El desarrollo de materiales didácticos situados se centró en la localización de temas y actividades y el uso de recursos auténticos (Figuras 1 y 2). Esta acción se encuadró dentro de pedagogías relevantes desde el punto de vista lingüístico y cultural, las cuales contextualizaron la enseñanza de formas lingüísticas en escenarios significativos (Figura 3) y entrelazaron el inglés con temáticas socialmente justas y culturalmente relevantes (Extracto 8). En particular, se observaron pedagogías críticas, pedagogías basadas en las artes, pedagogías de aprendizaje en, con y para la comunidad, translenguaje y multimodalidad. Finalmente, los proyectos de activismo actuaron como motor de cambio en tanto motivaron las competencias cívicas, la responsabilidad social (Figuras 4 y 5) y el accionar con la comunidad (Extractos 9, 10 y 11). Las tres acciones mencionadas se ajustan a un currículo en lenguas para la justicia social, ya que, de acuerdo con Ortaçtepe Hart (2023), las participantes centralizaron la justicia social como objetivo en la planificación, cultivaron el activismo del estudiantado responsable y comprometido, y reconstruyeron y adaptaron materiales para atender a la equidad, la igualdad, la diversidad y la inclusión.

La sinergia fluida y dialógica entre las conceptualizaciones y las acciones de las participantes alimentó la agencia docente, lo que las impulsó a movilizar cambios curriculares. Desde una perspectiva ecológica, la capacidad de las profesoras en formación de pensar críticamente y actuar de manera sensible al contexto áulico, institucional y sociocultural se interconectó con sus visiones sobre la educación y logró así poner en acto las dimensiones práctica-evaluativa y proyectiva de la agencia docente (Biesta et al., 2015). Al mismo tiempo, las futuras profesoras ejercieron la agencia a través de la interacción dialógica con pares (Pantić et al., 2021), al trabajar de manera colaborativa con profesoras en servicio en el desarrollo de materiales durante la IAC. La reflexión sobre sus visiones de la justicia social, la acción y la interacción se constituyeron en aspectos concomitantes de la multidimensionalidad de la agencia docente (Khosronejad, et al., 2023) para una pedagogía inclusiva.

Numerosos estudios han documentado los procesos de agencia docente y proveen evidencia acerca de su rol para generar cambios (Pantić et al., 2021), y, en consecuencia, fomentar el desarrollo profesional del profesorado en todas las disciplinas (Davis & Howlett, 2022). Si la agencia docente se orienta a promover prácticas educativas que contribuyen a problematizar y terminar las injusticias y la exclusión, atender a la diversidad a través de aprendizajes significativos, contextualizados y proactivos, y mejorar la formación ciudadana, crítica y comprometida del estudiantado, la comunidad docente se convierte en agentes de cambio para la transformación social. De esta manera, la agencia docente es una fuerza impulsora y un dispositivo organizador de la profesionalización docente, y, como tal, un recurso esencial a desarrollar desde la formación docente inicial.

A pesar de los hallazgos alentadores de este estudio respecto de la agencia docente para la justicia social y la inclusión durante la formación inicial, la discusión sobre estos marcos conceptuales y la reflexión sobre las implicancias para la práctica pedagógica constituyen un área de vacancia en la formación docente. Esta situación ya había sido advertida por la literatura en el contexto de América Latina (Banegas, 2022; Díaz Maggioli, 2022; Porto, 2022). Los datos reafirman que la justicia social ocupa un lugar marginal en los programas de formación docente con instancias formativas solo de carácter cosmético (Romero, 2023), por lo que se evidencia una escasa o nula articulación orgánica y sistemática a nivel curricular, sin alcanzar el cambio de paradigma requerido. Como ya fue reportado en otro estudio (Banegas et al., 2024), las tensiones exhibidas por docentes

en servicio al integrar temáticas controvertidas o sensibles en sus clases pueden también explicarse por el impacto, quizás inhibitorio, de las instancias de formación docente y desarrollo profesional. Aún en casos de programas de formación docente que adoptan una perspectiva transversal de justicia social, el profesorado en formación exhibe niveles dispares de responsabilidad pedagógica profesional (Barahona & Ibaceta-Quijanes, 2022).

Lo expresado anteriormente conlleva importantes implicancias al interior de los programas de formación docente y, por ende, de las políticas educativas: ¿qué tipo de formación docente es necesaria para promover agentes de cambio capaces de impulsar transformaciones educativas y sociales?, ¿qué políticas educativas son necesarias para iniciar y fortalecer una formación docente con conciencia social? En consonancia con Soto (2023), Cretu y Morandau (2020) y Castillo-Paredes et al. (2022), resulta imperativo fortalecer la formación docente inicial a nivel estructural, curricular y metodológico con el apoyo explícito de políticas educativas inclusivas y sustentables para atender a la inclusión en y desde la educación superior (de Oña et al., 2024) de manera integral. En el caso particular de la formación de futuros profesionales de lenguas, esto supone complementar los propósitos instrumentales del aprendizaje del inglés con fines educativos y así vehiculizar una agenda sociopolítica de justicia social como parte consustancial de la educación. La presente investigación desempeñó un rol fundamental en esta dirección, ya que contribuyó a que las profesoras en formación se involucraran en el diseño de materiales, la colaboración interinstitucional (docentes en servicio y docentes en formación) y la investigación educativa, tres caminos de oportunidad identificados por Banegas (2022), Díaz Maggioli (2022) y Porto (2022). Asimismo, permitió que ejercitaran el principio de democracia (Tikly & Barrett, 2011), no solo a través de la participación en el desarrollo de materiales y prácticas pedagógicas situadas, sino también al vislumbrar su rol como educadoras con responsabilidad pedagógica profesional (Barahona & Ibaceta-Quijanes, 2022) a nivel micro (tarea áulica), meso (instituciones educativas), y macro (políticas y prácticas sociales).

Por otra parte, esta investigación presenta implicancias para la formación docente continua. El recorrido realizado por las profesoras en formación en la IAC ofrece un camino posible y alcanzable de fortalecimiento del profesorado en ejercicio de manera ascendente y también horizontal (en colaboración con colegas), en y más allá de las aulas. A partir del principio de relevancia como eje articulador de la inclusión y la democracia (Tikly & Barret, 2011), el profesorado puede visualizar cómo abordar la inclusión y la justicia social e integrarlas al currículo para proveer al alumnado de herramientas para su propia transformación y, consecuentemente, la de su entorno social (De Costa, 2018). Por otro lado, se hace una contribución a la propia transformación del profesorado porque impacta en las diversas dimensiones del conocimiento profesional (Goodwin, 2010) tales como la personal, la pedagógica y la sociológica. Este reposicionamiento político del profesorado como agentes de cambio tiene dos aristas posibles: puede ser un espacio de oportunidad o de tensión dentro de dinámicas áulicas, instituciones y socioculturales cambiantes y complejas.

Finalmente, esta investigación ofrece implicancias para las políticas educativas. En el contexto sudamericano, donde persisten fuertes tensiones entre lenguas nacionales, lenguas indígenas y el inglés como lengua extranjera, resulta necesario preguntarse explícitamente por qué y para qué se enseña inglés en la región. Por un lado, la enseñanza de inglés puede ser entendida como un instrumento oculto de opresión e imperialismo lingüístico y cultural (Luke, 2018). Por otro lado, el inglés ocupa un lugar preponderante en el currículo de la educación formal en los distintos niveles por ser considerada una lengua internacional para la comunicación. Aún los gobiernos enmarcados en perspectivas críticas y enfoques de justicia social, sostienen la enseñanza del inglés, en algunos casos, junto con la enseñanza de otras lenguas adicionales, y en otros, en detrimento de estas. En la dicotomía acceso vs. dominación, el primero ha sido priorizado en las políticas lingüísticas y educativas de la región. Iniciativas tales como la universalización de la enseñanza de lenguas

extranjeras, luego reducida a una oferta académica que solo incluye el inglés, solo se concentran en la equidad de acceso, sin abordar integralmente la justicia, la inclusión, la calidad educativa y la formación docente. Una reflexión más profunda debería considerar cómo estas políticas dialogan con las realidades de cada región y se articulan con las carencias en la formación docente y las desigualdades educativas, por ejemplo, entre sectores urbanos y rurales. Además, es crucial reflexionar acerca de los efectos simbólicos, identitarios y económicos de la promoción de estas políticas y su impacto real como vehículos de justicia social.

Este estudio no profundiza sobre otras discusiones actuales acerca de la importancia de promover concepciones pluricéntricas del inglés o praxis decolonial, dimensiones que se explicitan en la retórica de las políticas educativas, pero que luego escasamente se concretan en la práctica. Estas discusiones ameritan el alejamiento de posiciones simplistas, binarias, dicotómicas y estereotipadas que asocian la enseñanza del inglés necesariamente a la dominación e imposición del Norte Global en los contextos latinoamericanos locales. Resulta esencial complejizar la discusión acerca de su impacto en el sistema educativo a nivel nacional o regional, prestando debida atención a la multiplicidad de factores que afectan las políticas educativas y lingüísticas en el Sur Global (Makoni & Pennycook, 2024). En todo caso, es imperante que los discursos de las normativas macro se traduzcan en acciones, que las iniciativas se articulen de manera transversal con los programas de formación docente, y que se involucre a las diferentes partes interesadas en la toma de decisiones.

Frente a tan complejo panorama, esta investigación realiza un aporte al mostrar cómo se promovió la justicia social en la formación docente inicial en Argentina en un contexto específico en un área del currículo escolar que podría ser considerada auxiliar: el Inglés. La principal contribución reside en resaltar que dicha asignatura posee valencia pedagógica para la construcción de prácticas inclusivas en la formación docente inicial que ayudan a desarticular la anglo-normatividad, la exclusión y las injusticias a través de aportes situados y concretos.

Conclusiones

A 30 años de la Declaración de Salamanca (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1994), sigue siendo necesario interrogar el principio de Educación para todos. En Argentina, existen políticas educativas que regulan este derecho como mencionamos anteriormente, así como esfuerzos individuales comprometidos que intentan integrar una educación inclusiva en la práctica pedagógica desde la perspectiva de justicia social explorada en esta investigación. Sin embargo, las acciones aisladas pueden carecer del impacto necesario para que este tipo de prácticas y contenidos se institucionalicen y se conviertan en ejes transversales del currículo. En este sentido, los programas de formación docente deben replantearse qué tipo de formación preparará al futuro profesorado para abrazar los desafíos y las oportunidades de una educación inclusiva. La agencia docente como proceso de reflexión, acción y colaboración ejercida en contextos de IAC posee propiedades empoderantes para batallar las injusticias y la exclusión social desde las aulas. El presente estudio intentó mostrar un camino posible, positivo, productivo y sustentable a través del cual la enseñanza del inglés en la escuela secundaria pública en Argentina puede contribuir a la preparación de futuros docentes para la inclusión. A pesar de esta contribución, la investigación presenta limitaciones. Debido a que el estudio se centra en la enseñanza del inglés para la inclusión, parcialmente sostiene el rol hegemónico de esta lengua por sobre otras lenguas y sus implicancias en términos de perpetuación de inequidades sistémicas. Si bien adopta una mirada crítica a favor de la justicia curricular, no ahonda en las tensiones y contradicciones de las políticas lingüísticas de Argentina y la región que fomentan la enseñanza del inglés por su valor instrumental como lengua global.

Referencias

- Álvarez-Álvarez, C., & García-Prieto, F. J. (2022). Políticas implementadas en escuelas rurales: Análisis bibliométrico internacional (2001–2020). *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(76). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6660>
- Andrade, F. M. R., Nogueira, L. P. M., & Neves, L. C. (2022). Formación de educadores para actuación en contextos rurales en las IFES brasileñas: Retos de la educación remota en tiempos de pandemia COVID-19. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(9). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6616>
- Ayers, W., Quinn, T., & Stovall, D. (2009). Editors' conclusion. En W. Ayers, T. Quinn, & D. Stovall (Eds.), *Handbook of social justice in education* (pp.725-728). Routledge.
- Banegas, D. L. (2022). Ethnic equity, Mapudungun, and CLIL A case study from southern Argentina. *AILA Review*, 35(2), 275–296. <https://doi.org/10.1075/aila.22018.ban>
- Banegas, D. L., & López, M. F. (2021). Inclusive language in Spanish as interpellation to educational authorities. *Applied Linguistics*, 42(2), 342–346. <https://doi.org/10.1093/applin/amz026>
- Banegas, D. L., Sacchi, F., San Martín, M. G., & Porto, M. (2024). Teachers' and student teachers' conceptualisations and enactment of social justice in English language teaching: a case in Argentinian secondary schools. *Teachers and Teaching*, 31(8), 1377-1396. <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2411957>
- Banegas, D. L., & Sanchez, H. S. (2023). Editorial: Social justice and language teacher education from Latin America. *Teachers and Teaching*, 30(2), 131–138. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2169669>
- Barahona, M., & Ibaceta-Quijanes, X. (2022). Chilean EFL student teachers and social justice: Ambiguity and uncertainties in understanding their professional pedagogical responsibility. *Teachers and Teaching*, 30(2), 166–180. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062726>
- Barboza, S. (2018). *Colegio secundario albergue de montaña El Alfarcito N° 8214* [Fotografía]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Colegio_Secundario_albergue_de_Monta%C3%B1a_El_Alarcito_n%C2%B0_8214.jpg
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Bonacina-Pugh, F., Da Costa Cabral, I., & Huang, J. (2021). Translanguaging in education. *Language Teaching*, 54(4), 439-471. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000173>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Buenos Aires Herald. (27 de septiembre de 2023). *Argentine poverty reaches 40.1%*. <https://buenosairesherald.com/society/argentine-poverty-reaches-40-1>
- Burns, A., & Dikilitaş, K. (Eds.). (2025). *The Routledge handbook of language teacher action research*. Routledge.
- Castillo-Paredes, A., Núñez-Valdés, K., Villegas Dianta, C., Villena Olivares, N., López Núñez, M., Fuentes-Rubio, M., & Núñez-Valdés, G. (2022). Teacher training in Chile: Where are universities looking? A narrative review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), Artículo 12802. <https://doi.org/10.3390/ijerph191912802>
- Cretu, D. M., & Morandau, F. (2020). Initial teacher education for inclusive education: A bibliometric analysis of educational research. *Sustainability*, 12(12), Artículo 4923. <https://doi.org/10.3390/su12124923>
- Davis, W. S., & Howlett, K.M. (2022). It wasn't going to happen until I made it happen: World language teacher agency for multilingual advocacy. *System*, 109, Artículo 102893. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102893>

- De Costa, P. (2018). Toward greater diversity and social equality in language education research. *Critical Inquiry in Language Studies*, 15(4), 302–307.
<https://doi.org/10.1080/15427587.2018.1443267>
- de Oña, J., Vila, E., & González, A. (2024). La inclusión en la universidad y desde la universidad: Una mirada desde la formación inicial de profesionales de la educación. En I. Calderón & M. T. Rascón (Coords.), *El papel de la universidad en la construcción de sistemas educativos inclusivos. Dificultades, propuestas y desafíos* (pp. 149-169). Octaedro, S.L y IDP/ICE UB.
- Díaz Maggioli, G. (2022). Striving to cope: The quest for social justice in initial teacher education in Uruguay. *Teachers and Teaching*, 30(2), 181–194.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062735>
- Duque Salazar, D. M., Tangarife Loaiza, M. A., & Velásquez Hoyos, A. P. (2024). Interculturality in Latin American rural bilingual education: A systematic literature review. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 26(2), 199–215.
- Garzón-Díaz, E. (2021). Translanguaging in science lessons: Exploring the language of science in L2 low achievers in a public school setting in Colombia. In C. Hemmi & D. L. Banegas (Eds.), *International perspectives on CLIL* (pp. 85– 106). Palgrave.
- Gluz, N., Rodrigues, C., & Oliveira, D. A. (2018). Políticas de inclusión y extensión de la obligatoriedad escolar: Alcances, deudas y desafíos en la materialización del derecho a la educación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(155).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3788>
- Gluz, N., & Rodríguez Moyano, I. (2018). La obligatoriedad desafiada ¿Quién abandona a quién? La exclusión escolar de lxs jóvenes en condición de vulnerabilidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(162). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3194>
- Goodwin, A. L. (2010). Globalization and the preparation of quality teachers: Rethinking knowledge domains for teaching. *Teaching Education*, 21(1), 19-32.
<https://doi.org/10.1080/10476210903466901>
- Guelman, A., Cabaluz Ducasse, F., Palumbo, M.M., & Salazar, M. (Comps.) (2020). *Educación popular para una pedagogía emancipadora latinoamericana*. CLACSO.
- Khosronejad, M., Weber, L., & Ryan, M. (2023). Teacher learning as a polyphonic endeavor: A context sensitive model of teacher professional development. *Teachers and Teaching*, 29(7–8), 908–923. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2215709>
- Kuchah, K., & Shamim, F. (Eds.). (2018). *International perspectives on teaching English in difficult circumstances. Contexts, challenges and possibilities*. Palgrave Macmillan.
- Lamb, T., Hatoss, A., & O'Neill, S. (2019). Challenging social injustice in superdiverse contexts through activist languages education. In R. Papa (Ed.), *Handbook on promoting social justice in education* (pp. 1–38). Palgrave.
- López-Gopar, M. E., & Sughrua, W. M. (2023). Decolonizing ELT methods through critical thematic units. *ELT Journal*, 77(3), 305–315. <https://doi.org/10.1093/elt/ccad012>
- Luke, A. (2018). *Critical literacy, schooling, and social justice. The selected works of Allan Luke*. Routledge.
- Machado de Almeida Mattos, A. (2015). Educando o professor de línguas estrangeiras para um ensino socialmente justo. *Interfaces Brasil/ Canadá*, 14(2), 125-151.
- Makoni, S., & Pennycook, A. (2024). Looking at multilingualisms from the Global South. In C. McKinney, P. Makoe, & V. Zavala. (Eds.), *The Routledge handbook of multilingualism* (pp. 17-30). Routledge.
- McDonald, M., & Zeichner, K. (2009). Social justice teacher education. In W. Ayers, T. Quinn, & D. Stovall (Eds.), *Handbook of social justice in education* (pp. 595–610). Routledge.
- McKinney, C. (2017). *Language and power in post-colonial contexts: Ideologies in practice*. Routledge.

- Miguez, D. P. (2023). ¿Por qué varía el desempeño entre estudiantes de baja condición social? Factores escolares y domésticos asociados al logro en seis países sudamericanos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(17). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7092>
- Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba (2010). *Diseño curricular de educación secundaria. Lengua extranjera - Inglés*. <https://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DCJ%20Nivel%20Medio/PDF/5.%20LENGUA%20EXTRANJERA%20-INGL%C3%89S-.pdf>
- Moje, E. B. (2007). Developing socially just subject-matter instruction: A review of the literature on disciplinary literacy teaching. *Review of Research in Education*, 31, 1–44. <http://www.jstor.org/stable/20185100>
- Mora, R., Chiquito, T., & Zapata, J. (2019). Bilingual education policies in Colombia: Seeking relevant and sustainable frameworks for meaningful minority inclusion. En B. Johannessen (Ed.), *Bilingualism and bilingual education: politics, policies and practices in a globalized society* (pp. 55–77). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-05496-0_4
- Okan, Z. (2019). Language and social justice. En R. Papa (Ed.), *Handbook on promoting social justice in education* (pp. 1–14). Springer.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Ortaçtepe Hart, D. (2023). *Social justice and the language classroom: Reflection, action, and transformation*. Edinburgh University Press.
- Ortega, Y. (2019). “Teacher, ¿puedo hablar en español?” A reflection on plurilingualism and translanguaging practices in EFL. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(2), 155–170.
- Pantić, N., Galey, S., Florian, L., Joksimovic, S., Viry, G., Gasevic, D., Knutes Nyqvist, H., & Kyritsi, K. (2021). Making sense of teacher agency for change with social and epistemic network analysis. *Journal of Educational Change*, 23, 145–177. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09413-7>
- Peña-Pincheira, R. S., & De Costa, P. I. (2020). Language teacher agency or educational justice-oriented work: An ecological model. *TESOL Journal*, 12(2), 1–13. <https://doi.org/10.1002/tesj.561>
- Plisson, P. (Director). (2014). *Sur le chemin de l'école* [Documental]. Winds; Hérodiate.
- Porto, M. (2022). Experientially grounded praxis of social justice language education: Pre-service teachers of English engage in field work in an Argentine NGO. *Teaching Education*, 34(2), 225–245. <https://doi.org/10.1080/10476210.2022.2078299>
- Porto, M., Tavella, G., & Fernández, C. (2022). Undoing inequalities: inclusive and transformative language practices in rural Argentinian Patagonia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(10), 3597–3613. <https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2067979>
- Riquelme, G. C., Herger, N., & Sassera, J. S. (2018). La atención educativa de la población en Argentina en las últimas décadas: Entre la distribución ilusoria, la modernización eficientista y los discursos del derecho y la inclusión. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(158). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3209>
- Rodrigues, L. A. D., & Duboc, A. P. (2022). Student teachers' knowledge production processes within socially just educational principles and practices in Brazil. *Teachers and Teaching*, 30(2), 139–151. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062719>
- Romero, G. (2023). Novice teachers in Chile: ELT teaching capability development and social (in)justice awareness in educational marginalization. *Critical Inquiry in Language Studies*, 21(2), 244–267. <https://doi.org/10.1080/15427587.2023.2240459>

- Soto, V. (2023). La formación docente en el contexto de la educación inclusiva: Desafíos y perspectivas en países en desarrollo. *Sapiencia Revista Científica y Académica*, 3(2), 41–61.
- Struthers Ahmed, K. (2020). Evolving through tensions: Preservice teachers' conceptions of social justice teaching. *Teaching Education*, 31(3), 245–259.
<https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1533545>
- Suárez, D., Hillert, F., Ouviña, H., & Rigal, L. (2015). *Pedagogías críticas en América latina. Experiencias alternativas de educación popular*. Noveduc.
- Tikly, L., & Barrett, A. (2011). Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 3–14.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.001>
- Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación Argentina (2010). *Bases para un plan decenal de educación*. <https://tinyurl.com/b5tw63wp>
- Wesely, P. M., Glynn, C., & Wassell, B. (2016). Equity, access, and social justice: From pain to possibility. *The Modern Language Journal*, 100(2), 564–568.
<http://www.jstor.org/stable/44135029>

Sobre los Autores

María Gimena San Martín

Universidad Nacional de Córdoba

gimena.sanmartin@unc.edu.ar

<https://orcid.org/0009-0003-7506-2054>

Magíster en inglés con orientación en Lingüística aplicada. Profesora titular regular de *Didáctica general* y directora de una carrera de posgrado en la Facultad de Lenguas. Sus investigaciones se enfocan en la enseñanza de lenguas con perspectiva de justicia social y la formación docente. Dirige un proyecto de investigación sobre diseño curricular en lenguas en la educación primaria y secundaria.

Fabiana Sacchi

Universidad Nacional de Río Cuarto

fsacchi@hum.unrc.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0003-2772-8600>

Doctora en enseñanza de lenguas extranjeras. Docente de grado en el Profesorado y la Licenciatura en inglés y de posgrado en la Maestría en Lengua inglesa de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. Sus investigaciones se centran en temas relacionados con factores afectivos en el aprendizaje y la enseñanza de inglés, y con el desarrollo de la interculturalidad y la justicia social en la clase de lenguas extranjeras.

Melina Porto

Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones)

melinaporto@conicet.gov.ar

<https://orcid.org/0000-0002-9159-171X>

Doctora en Ciencias de la Educación y Posdoctorado en Humanidades y Ciencia Sociales. Investigadora del CONICET y Profesora Titular Ordinaria del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Su interés, experiencia y formación se centran en: interculturalidad, dimensiones éticas en la educación, alfabetización múltiple, estudios acerca de la universidad (universidad ecológica, universidad y comunidad) y formación docente inicial y continua.

Dario Luis Banegas

Moray House School of Education and Sport, University of Edinburgh

Dario.Banegas@ed.ac.uk

<https://orcid.org/0000-0003-0225-0866>

Doctora en Lingüística Aplicada. Directora de Estudios de Posgrado en la Escuela de Educación y Deporte Moray House, Universidad de Edinburgh. Su investigación y enseñanza se centran en la justicia social en la educación en lenguas, la formación docente, y el diseño curricular.

Sobre los 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 23

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 Norte América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton College for Teaching and Learning Innovation, Arizona State University* y la *Universidad de Guadalajara* de México. 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