

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 22

24 de febrero 2026

ISSN 1068-2341

Inclusión Crítica por la Justicia Social en la Formación Inicial del Profesorado: Sentidos, Disputas y Propuestas

Amaia Alberdi-Ruiz de Alegría

Mondragon Unibertsitatea

Basque Country

Monike Gezuraga-Amundarain

Euskal Herriko Unibertsitatea

Basque Country



Ainara Imaz-Agirre

Mondragon Unibertsitatea

Basque Country

Citación: Alberdi-Ruiz de Alegría, A., Gezuraga-Amundarain, M. & Imaz-Agirre, A. (2026). Inclusión crítica por la justicia social en la formación inicial del profesorado: Sentidos, disputas y propuestas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 34(22). <https://doi.org/10.14507/epaa.34.9012>
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.

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

Facebook: /EPAAAAPE

Bluesky: @epaa.bsky.social

Artículo recibido: 25-05-2025

Revisiones recibidas: 15-08-2025

Aceptado: 08-09-2025

Resumen: En la era de la mercantilización de la educación, se disputa el vaciado de significantes relacionados históricamente con la educación para todas las personas, inclusiva y por la justicia social. Por ello, urge analizar las propuestas educativas, los sentidos y los posicionamientos docentes que se promueven en la formación inicial del profesorado. En ese contexto, una universidad vasca ha rediseñado el prácticum del grado en Educación Primaria, basado en comunidades reflexivas de aprendizaje comprometidas con la sociedad. Desde epistemologías de la pedagogía crítica y feminista, en este estudio de caso cualitativo, utilizando cuestionarios abiertos y grupos focales, se reflexiona, junto con las siete docentes participantes en el rediseño, sobre la responsabilidad y el compromiso social docente, la educación por la inclusión y la justicia social, así como sobre las fortalezas y debilidades de la nueva propuesta. Los análisis muestran, por un lado, que las comunidades de aprendizaje son los espacios de resignificación colectiva más valorados; y, por otro, que durante la formación del profesorado se debería prestar especial atención al contenido y al conocimiento pedagógico, a la necesidad de construir agencia colectiva docente y a impulsar pedagogías más dialogantes y complejas que fomente la politización de la profesión.

Palabras-clave: inclusión crítica; justicia social; formación del profesorado; responsabilidad social; compromiso social

Critical inclusion for social justice in initial teacher training: Meanings, disputes and proposals

Abstract: In the era of the mercantilization of education, a dispute has arisen over the erosion of meanings historically associated with education for all, inclusive education, and social justice. Therefore, it is urgent to analyze the educational proposals, understandings, and teaching positions promoted in initial teacher education. In this context, a Basque university has redesigned the Primary Education degree practicum, grounded in reflective learning communities with a strong social commitment. In this qualitative case study, using epistemologies of critical and feminist pedagogy, we reflect with the seven teachers participating in the redesign on teachers' social responsibility and commitment, education for inclusion and social justice, as well as on the strengths and weaknesses of the new proposal. To do so, open-ended questionnaires and focus groups were conducted. The analyses show, on the one hand, that learning communities are the most valued spaces for collective re-signification; and, on the other hand, that during teacher education, special attention should be paid to content and pedagogical knowledge, to the need to build collective teaching agency, and to promoting more dialogical and complex pedagogies that encourage the politicization of the profession.

Keywords: critical inclusion; social justice; teacher education; social responsibility; social commitment

Inclusão crítica pela justiça social na formação inicial de professores: Significados, disputas e propostas

Resumo: Na era da mercantilização da educação, discute-se o esvaziamento de significados historicamente relacionados com a educação para todas as pessoas, inclusiva e pela justiça social. Por isso, é urgente analisar as propostas educativas, os sentidos e os posicionamentos docentes que são promovidos na formação inicial do corpo docente. Nesse contexto, uma universidade basca redesenhou o estágio do curso de Educação Primária, com base em comunidades reflexivas de aprendizagem comprometidas com a sociedade. A partir de epistemologias da pedagogia crítica e feminista, neste estudo de caso qualitativo, utilizando questionários abertos e grupos focais, reflete-se, juntamente com as sete docentes participantes no redesenho, sobre a

responsabilidade e o compromisso social docente, a educação pela inclusão e a justiça social, bem como sobre os pontos fortes e fracos da nova proposta. As análises mostram, por um lado, que as comunidades de aprendizagem são os espaços de ressignificação coletiva mais valorizados; e, por outro, que durante a formação dos professores se deve prestar especial atenção ao conteúdo e ao conhecimento pedagógico, à necessidade de construir uma agência coletiva docente e de impulsionar pedagogias mais dialogantes e complexas que promovam a politização da profissão.

Palavras-chave: inclusão crítica; justiça social; formação de professores; responsabilidade social; compromisso social

Inclusión Crítica por la Justicia Social en la Formación Inicial del Profesorado: Sentidos, Disputas y Propuestas

En la era de la estandarización y mercantilización de la educación (Verger et al., 2019), el macrorrelato sobre la educación es neoliberal (Calvo-García et al., 2024) y el vaciado y apropiación de significantes históricamente relacionados con la educación transformadora, inclusiva y por la justicia social está en disputa (Campos-Martínez, 2020; Gluz, 2020; Rodríguez-Martínez et al., 2024; Saforcada, 2020). Dentro del marco epistemológico de las pedagogías críticas (hooks, 1994; Freire, 1990; Giroux, 2015), además del acceso al derecho a la educación, es importante que el derecho educativo se respete durante todo el tránsito escolar, a fin de asegurar vidas dignas presentes y futuras; más aún en el actual contexto global donde el auge y la institucionalización de los discursos de odio, miedo y de rearme, del pensamiento de extrema derecha neofascista y de sangrientas guerras y genocidios, nos bloquean la posibilidad de pensar futuros otros (Díez Gutiérrez, 2022). Ante este avance del pensamiento neoliberal, neoconservador y necropolítico, con foco en desarticular tejido comunitario, solidaridad internacional y la humanidad que nos queda, reivindicamos el campo educativo como estratégico en la generación de contrapropuestas y de resistencia (Herrero, 2022). Por ello, la igualdad, la inclusión crítica y la justicia para la transformación de la sociedad se deben reubicar en los discursos pedagógicos sobre el derecho educativo (Campos-Martínez, 2020). Así, consideramos obligatorio que la investigación educativa tenga presente: el carácter político de la educación (Freire, 1990; hooks, 1994); el análisis de los marcos discursivos que afloran (Gavin, 2021); y los regímenes de verdad que articulan las propuestas y políticas educativas (Gore, 1996), para conocer de dónde proceden y a quiénes benefician.

La declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) especifica que las escuelas inclusivas deberían proporcionar un entorno favorable para lograr igualdad de oportunidades y plena participación. Por un lado, Ainscow (2005) marcó los principios básicos de la inclusión y la equidad: asegurar la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. Investigaciones recientes argumentan la necesidad de revisar conceptos como la equidad (Rodríguez-Martínez et al., 2024) o la inclusión (Campos-Martínez, 2020), dos de los significantes en disputa antes mencionados (Campos-Martínez, 2020; Gluz, 2020; Rodríguez-Martínez et al., 2024; Saforcada, 2020), debido al vaciado y al desplazamiento de significados promovidos por agendas neoliberales y neoconservadoras en el ámbito de la educación a partir de las décadas de los 80 y 90 del siglo anterior. Por otro lado, entendemos que la inclusión debería superar la igualdad de oportunidades y la plena participación, para no confundirla con concepciones meritocráticas de la educación o con tendencias de igualación de la otredad a lo hegemónico (Sins Invalid, 2019; Stuardo-Concha, 2017).

En ese sentido, es incuestionable la responsabilidad que la universidad, como institución educativa, tiene en la transformación social y en la educación por la justicia social del futuro profesorado (hooks, 1994; Young, 2011; Zeichner, 2010). Haciéndose eco de esa responsabilidad

compartida, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la universidad cooperativa Mondragón Unibertsitatea decidió repensar el prácticum orientado a la inclusión crítica por la justicia social basada en la práctica reflexiva colectiva y en alternancia entre la universidad y los centros escolares. El objetivo de este estudio de caso (Stake, 2013) es analizar narrativamente, mediante formularios con preguntas abiertas y grupos focales, los sentidos docentes, los posicionamientos sobre el compromiso y la responsabilidad social, la comprensión de la justicia social y las razones de la renovación pedagógica expresadas por las siete docentes del Grado de Educación Primaria (GEP) que han implementado la propuesta. Para ello, pretendemos presentar algunas posibilidades que las epistemologías feministas y de pedagogía crítica orientadas a la justicia social ofrecen: 1) para entender las narrativas y los sentidos que se construyen en relación con la responsabilidad y el compromiso social docente por la inclusión y la justicia social; 2) en relación con el posicionamiento docente como sujeto político; y 3) para analizar la comprensión y acción pedagógica por la inclusión y la justicia social.

Marco Teórico

Políticas Educativas y Contextos Institucionales que Promueven la Inclusión en la Era Neoliberal

Desde 1948, se han realizado varios acuerdos, declaraciones y conferencias sobre el derecho humano a la educación, la inclusión o la equidad educativa. Aunque la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) puso el foco en la igualdad de oportunidades y la participación, se fue diluyendo la mención explícita a la justicia social ya presente en propuestas anteriores como Educación para Todos (UNESCO, 1990). Más recientemente, en el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4 se proclama la necesidad de «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» (ONU, 2015, p.16). Este es un ejemplo del proceso de desaparición progresiva del derecho humano a la educación y de la referencia directa a la justicia social en estas declaraciones internacionales. Paralelamente, organismos neoliberales como la OCDE (2017) o el Banco Mundial (2021) han comenzado a generar narrativas sobre la inclusión y la equidad educativa.

En dicho contexto global, donde organismos internacionales se han convertido en actores políticos que influyen en los sentidos y en el desarrollo de políticas educativas, varias autoras denuncian que en la agenda mundial está teniendo lugar un desplazamiento derivado de un proceso de alineación con agendas políticas educativas neoliberales (Gluz, 2020; Naranjo-Crespo, 2024; Rodríguez-Martínez et al., 2024; Saforcada, 2020). Argumentan que en el aumento de políticas de equidad prevalecen las concepciones compensatorias por las desigualdades sufridas y consideran que las políticas de equidad no ponen el foco en la eliminación de las estructuras que generan desigualdad (Gluz, 2020). Del mismo modo, también alertan de que la igualdad y la justicia se entienden casi exclusivamente como igualdad de oportunidades y no como la realización efectiva del derecho a la educación (Saforcada, 2020), lo que lleva a individualizar las consecuencias sociales de las trayectorias educativas (Gluz, 2020) y a responsabilizar individualmente a los sujetos de problemas colectivos (Saforcada, 2020). Por último, Naranjo-Crespo (2024) argumenta que en las políticas y prácticas educativas coexisten varias interpretaciones de la inclusión, con predominio de «la legitimación de un discurso del déficit [...], que lejos de eliminar barreras, enmascara el problema de la desigualdad» (p.3). Para dichas autoras, el actual relato de la igualdad de oportunidades está más alineado con narrativas neoliberales vinculadas con la meritocracia que con prácticas de inclusión crítica por la justicia social.

Las mencionadas agendas y disputas globales se están materializando en proyectos políticos educativos concretos. En la nación vasca se aplican las leyes educativas de los estados francés y español. En este trabajo nos centraremos en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV), en la cual están vigentes las leyes educativas españolas (Ley 2/2006, modificada recientemente por la ley LOMLOE, de 2020), así como la Ley 17/2023, de Educación de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Tanto la LOMLOE como la Ley vasca de Educación hacen mención al ODS 4 y la palabra inclusión aparece reiteradamente (17 veces en la ley española y 46 en la vasca), aunque generalmente vinculadas a la equidad o a la igualdad de oportunidades. El término de justicia o justicia social se menciona dos veces en cada documento y aparece dentro de una larga lista de deseos bienintencionados sin regulación aplicativa, sin análisis de las causas estructurales de las desigualdades (Young, 2011) y sin fomento de estrategias de denuncia o de organización colectiva para responder a ellas (Gentili, 2019). Así, aflora la necesidad de transformar las políticas, las instituciones educativas y las prácticas escolares en clave de inclusión crítica emancipadora, de manera que las desigualdades se entiendan como problemas colectivos y no individuales (Martínez-Usarralde, 2021; Saforcada, 2020; Young, 2011).

Inclusión Crítica por la Justicia Social: Ampliación de los Sentidos desde Epistemologías Feministas y desde la Pedagogía Crítica

La inclusión, desde sus inicios, se orienta como práctica emancipadora y de denuncia de discriminaciones en la cobertura del derecho a la educación del estudiantado con discapacidad. En aras de generar alianzas entre las luchas subalternizadas, estamos de acuerdo con Baena et al. (2020) en que el movimiento de la escuela inclusiva y de la Educación para Todos (UNESCO, 1990; 1994) debe ampliarse sumando las epistemologías de otros movimientos. Las epistemologías feministas críticas y las pedagogías críticas (Gore, 1996), ofrecen perspectivas de análisis para: 1) politizar la identidad docente mediante la colectivización de problemas que, aunque parezca que afectan individualmente, tienen un origen estructural (Freire, 1990; Young, 2011); 2) asumir responsabilidad colectiva de las injusticias (Giroux, 2015; Haraway, 2016; Young, 2011); 3) incorporar la interseccionalidad (Hill Collins y Birge, 2019); y 4) denunciar procesos de integración y asimilación de la otredad a lo hegemónico (Lorde, 2003).

Según el relato neoliberal de las políticas de inclusión relacionadas con la equidad, la adaptación es la única manera de ascender socialmente o igualarse; el adaptarse a lo hegemónico brindaría la posibilidad de participar en igualdad de oportunidades (Stuardo-Concha, 2017). Ese relato no cuestiona la desigualdad estructural de las instituciones escolares y sociales (Gentili, 2019; Lorde, 2003). Diversas investigaciones en el ámbito educativo han demostrado hasta qué punto las prácticas educativas refuerzan el racismo, el sexismo, la heteronormatividad, el elitismo o el capacitismo que reproducen desigualdades estructurales. Por ejemplo, una reciente investigación expone que desde la educación infantil y el uso del juego se propagan implícitamente valores patriarcales que defienden las divisiones jerárquicas de género, legitimando así prácticas sexistas (Prioretta, 2023). Además, Blair y Deckman (2020) muestran que el profesorado en formación naturaliza la heteronormatividad, esencializa las identidades sexuales y proponen intervenciones individualizantes cuando interactúan con estudiantado trans. Asimismo, Pomeroy et al., (2023) exponen que las políticas educativas que impulsan la división del estudiantado, por ejemplo, teniendo en cuenta el rendimiento matemático estandarizado, impulsan el racismo sistémico al anular y ridiculizar los conocimientos matemáticos de algunos pueblos originarios. Por último, Rood y Ashby (2020) identifican que, como la mirada inclusiva y por la justicia social no es común en las instituciones escolares, muchos docentes que se forman en esa mirada acaban dejando la profesión al ver las injusticias vividas por el estudiantado con discapacidad.

Por ello, desde las epistemologías feministas negras, se aboga por ir más allá de la interseccionalidad de las identidades y fomentar la interseccionalidad de las luchas argumentando que es necesario entender las diferencias, sus saberes, las estrategias de emancipación de sus luchas históricas y sus posibilidades de articulación (Hill Collins y Birge, 2019; Lorde, 2003). El movimiento Disability Justice (Sins Invalid, 2019), basándose en la fuerza generativa de la intersección de las luchas (Boveda y Annamma, 2023; Hill Collins y Birge, 2019; Lorde, 2003) antirracistas, queer y por el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad, reivindica que la justicia no deviene de la igualdad de oportunidades dentro de un sistema injusto, y que tampoco se obtiene sin analizar y subvertir desde la raíz los procesos sociohistóricos que generaron esa injusticia. Por ello, enfatizan que un único marco de derechos civiles no basta para explicar todo el alcance del capacitismo y su funcionamiento en la sociedad. Remarcan que, por ejemplo, para hablar de justicia hacia y con las personas con discapacidad, es necesario analizar interseccionalmente las conexiones que el capacitismo tiene con el heteropatriarcado, supremacismo blanco, colonialismo y capitalismo (Sins Invalid, 2019).

En esta aproximación es importante remarcar el salto de la identidad al posicionamiento porque la pertenencia identitaria a un colectivo subalternizado no genera directamente procesos de politización emancipadora. En este sentido, la politización de la identidad, como proceso de comprensión de realidades sociohistóricas opresivas, sería la clave en el posicionamiento y en la posibilidad de alianza entre y con movimientos de liberación. Así, la justicia social se basaría en la alianza de conocimientos nacidos en las luchas (Santos y Meneses, 2020) de los cuerpos oprimidos y en la agencia colectiva solidaria para hacer frente a múltiples injusticias mediante estrategias creativas de resistencia (Sins Invalid, 2019).

Por ello, enriqueciendo la concepción de la inclusión planteada en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y la Educación para Todos (UNESCO, 1990), la educación inclusiva debería basarse en una pedagogía por la justicia social (Campos-Martínez, 2020; Silva-Peña et al., 2017; Sins Invalid, 2019), debiendo garantizar: 1) trayectorias escolares que aseguren la redistribución de bienes; 2) el reconocimiento de todas las personas como sujetas de derecho y valoración (epistémica y ontológica, como ausencia de dominación cultural); 3) la representación y participación política activa de toda la comunidad escolar, comprendiéndose como personas con derechos y capacidad política, en las decisiones que les incumben y en la transformación social (Fraser, 2008); y 4) la colocación del foco en la erradicación de toda desigualdad mediante acciones colectivas. Además, consideramos que las instituciones encargadas de la formación del profesorado tienen un papel clave en esa responsabilidad social y política compartida (Bolívar y Pérez-García, 2022; hooks, 1994).

Cabe subrayar que es constitutivo del relato neoliberal heteropatriarcal y colonial el sujeto hecho a sí mismo, responsable único de sus logros y fracasos, obviando así las relaciones de poder y privilegio que operan entre los sujetos y en los propios sistemas de dominación. Este relato aplicado al ámbito educativo responsabiliza individualmente al alumnado de sus logros, de sus fracasos y de su acceso al derecho educativo (Saforcada, 2020). Como contraparte a esa mirada, en este trabajo, se utiliza el término responsabilidad en su acepción política, combinando los aportes de Haraway (2016) y Young (2011), autoras feministas críticas. Haraway (2016) propone entender la responsabilidad como la habilidad que alguien o una colectividad tiene para responder ante situaciones injustas, desde su posicionamiento y a través del diálogo. Young (2011) amplía el concepto de responsabilidad mediante un concepto de responsabilidad política utilizando un modelo de conexión social. Young argumenta que todos los agentes que contribuyen con sus acciones a los procesos estructurales generadores de injusticias tienen la responsabilidad de trabajar para remediar dichas injusticias globales. Además, especifica la complejidad de identificar situaciones de injusticia

de las que nadie puede ser culpado o identificado como culpable de manera individual, pero que son generadas perpetuamente por personas y colectivos que las producen y reproducen.

Así, entender la responsabilidad y el compromiso social docente como la habilidad de responder colectivamente a las injusticias estructurales y cotidianas para construir futuros deseados, democráticos y justos podría ser clave en la formación del profesorado inclusivo por la justicia social (Alberdi-Ruiz de Alegría et al., 2024a; Haraway, 2016; Young, 2011).

Formación Inicial del Profesorado por la Justicia Social

Una reciente revisión de la literatura (Alberdi-Ruiz de Alegría et al., 2024b) expone algunos impactos concretos que la ideología neoliberal ha tenido en: 1) el aumento de posicionamientos no politizados docentes y la disminución de la percepción del compromiso social y de la agencia política del colectivo docente; 2) la formación del profesorado con poca noción sobre epistemologías de la pedagogía crítica y poca capacidad de subversión; y 3) el predominio de sentidos de responsabilidad social individualizada e individualizante. Asimismo, Martínez-Usarralde (2021) argumenta hasta qué punto las narrativas construidas desde organizaciones internacionales disputan también los sentidos de la identidad docente. Se exponen, como ejemplo, dos informes publicados por la OCDE (Suárez y MacGrath, 2022) y el Banco Mundial (2021). El primero identifica como central la identidad del profesorado en la adquisición de la equidad y, el segundo, trata de definir la calidad educativa y docente. En ambos existe una comprensión de calidad y equidad relacionada con lograr eficiencia, bienestar individual y calidad en la adquisición de aprendizajes individuales mediante los que se pretende integrar mejor al alumnado en los mercados de trabajo como estrategia de ascenso social (Alberdi, Ruiz de Alegría et al., 2024a).

Al tratarse de organizaciones productoras de sentido, y entendiendo la formación del profesorado como proceso social de significación (Birgin y Vassiliades, 2018), resulta interesante analizar cómo se disputan los sentidos de responsabilidad y compromiso social entre las visiones de técnicos ejecutores simplistas (Birgin y Vassiliades, 2018) y las de intelectuales transformadores (Giroux, 2015), siendo las primeras las más difundidas. Estas decisiones hacen peligrar la formación de docentes como sujetos activos en los ámbitos político, social y cultural, porque «los nuevos modelos de gestión de la educación responden a la perspectiva, las dinámicas y los intereses de la ideología neoliberal dominante en nuestra sociedad» (Calvo-García et al., 2024, p.27), donde se olvida al docente con capacidad de incidencia para concretar las transformaciones que requiere el sistema educativo en momentos de disputas políticas de hegemonía (Pulido Chaves, 2021).

De acuerdo con el Espacio Europeo de Educación Superior, para ser docente de educación primaria en la CAPV es obligatorio cursar un grado universitario de cuatro años de duración y superar 240 ECTS. El objetivo es «lograr un sistema educativo vasco de calidad que partiendo de la equidad avance hacia la excelencia» (Exposición de Motivos del Decreto 33/2018, de la CAPV), en el que se alternen periodos en la universidad con prácticas no remuneradas en las escuelas bajo la tutela de un tutor o una tutora asignada por el centro de formación (la cantidad de horas dedicada a un período y al otro pueden variar dependiendo de la universidad). Se puede apreciar cómo, al igual que en los mandatos de organismos internacionales, el foco de la ley de formación docente en la CAPV está en la equidad, entendida mayormente como igualdad de oportunidades, y en la excelencia. En esa tesitura, el paradigma de la inclusión crítica por la justicia social parece contrahegemónico (Pulido Chaves, 2021).

Beauchamp y Thomas (2009), subrayando la visión socioconstructivista del desarrollo docente, hablan de la identidad profesional docente como un proceso complejo y dinámico en el que el profesorado en formación y el profesorado irán descubriendo e interiorizando las que serán sus funciones. Así, la identidad docente estaría situada políticamente y se negociaría y actuaría en

colaboración (Sonu et al., 2012), esto es, la identidad docente no se considera como algo estanco, sino que se construye, resignifica (Gavin, 2021) y transforma dinámicamente (Birgin y Vassiliades, 2018). Se podría considerar que, al igual que con las identidades subalternizadas, la potencialidad transformadora del ser docente no es el mero hecho de serlo, sino la comprensión sociocultural y genealógica de la profesión, los principios pedagógicos a los que se adhiere y las posicionalidades que adopta frente a situaciones injustas. Por ello, como apuntalan Bolívar y Pérez-García (2022) «las facultades universitarias tienen, pues, responsabilidad en la educación de los futuros docentes como ciudadanos activos, comprometidos en el servicio a otros, y en la mejora de la comunidad» (p.1). Esa responsabilidad es compartida entre la universidad y las escuelas que acogen al profesorado en formación, siendo estratégico el diseño del prácticum (Zeichner, 2010).

El prácticum es un momento clave durante la formación docente, un tiempo y espacio catalizador de aprendizajes y un entorno privilegiado para la construcción de conocimiento situado y contextualizado (Agirre-García et al., 2022; Mabunda, 2022). Diversos estudios han señalado que las decisiones metodológicas (Saiz y Ceballos, 2021), el modo de acompañamiento (Agirre-García et al., 2022; Coiduras et al., 2017) y el diseño pedagógico del prácticum (Zeichner, 2010), además de la adquisición de conocimiento técnico, influyen en la manera en la que el profesorado en formación construye su identidad, posicionamiento profesional y función social, además de moldear la manera de comprender y leer lo que sucede en el aula, la escuela y la comunidad. Por ello, Zeichner (2010) alerta sobre la importancia de que la formación inicial del profesorado inclusivo y orientado a la justicia social trascienda al aula, ya que, de lo contrario, el impacto sobre el problema societal más amplio sobre la desigualdad y los resultados de la enseñanza podría ser insuficiente (Krichesky et al., 2011). Igualmente, Mabunda (2022) señala que el andamiaje es necesario para construir conocimiento crítico orientado a la justicia social a través de la constante vinculación de perspectivas prácticas y teóricas durante el prácticum y realizando un análisis político de dichas perspectivas. Por ello, diseñar estrategias pedagógicas durante ese periodo en clave de responsabilidad y compromiso social, teniendo en cuenta como espacio de acción el aula, la escuela y la comunidad (Alberdi Ruiz de Alegría et al., 2024b), podría influir en la manera en la que se construye la praxis docente.

Silva-Peña et al. (2017) se unen a la recomendación de ampliar conceptualizaciones sobre inclusión educativa con la mirada de la justicia social desde la formación docente para evitar pensar en la inclusión únicamente desde el eje central en la discapacidad. En la misma línea, Krichesky et al. (2011) recogen que la formación docente para la justicia social, aunque tenga diversidad de matices, se basa en un «proceso en el que se entremezclan conocimientos, marcos interpretativos, métodos de enseñanza y valores» (p.65), subrayando la importancia de reflexionar sobre las ideas previas y los fines de la educación, requiriendo de un acercamiento político e intelectual crítico en alianza con la comunidad para la construcción de sociedades más justas (Santamaría-Goicuría y Stuardo-Concha, 2018).

Así, sería necesario considerar al estudiantado y al colectivo docente como parte del activismo social, ya que «no se trata solo de conocer las situaciones injustas, ser empáticos con los que las padecen, empoderarse y ser conscientes críticamente, sino que es necesario saber cómo cambiar la situación. Comprender y saber usar el conocimiento emancipatorio» (Stuardo-Concha, 2017, p. 126), generando espacios colectivos para la reinterpretación de lo acontecido en los espacios educativos y así intercambiar estrategias pedagógicas y colectivizar la labor docente (Agirre-García et al., 2022). En este proceso compartido, especifican la importancia del formador de formadores, esto es, del profesorado universitario de los grados de magisterio (Giroux, 2018).

Para poder formar al futuro profesorado en pedagogías críticas y emancipatorias en favor de sociedades más justas e igualitarias es necesario saber qué conocimientos, posicionamiento y sentidos tiene el profesorado universitario al respecto (Beauchamp y Thomas, 2009; Krichesky et al.,

2011). En consecuencia, el objetivo de este trabajo es responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué narrativas docentes tiene el profesorado universitario del GEP y cómo construye, entiende y transmite el compromiso y la responsabilidad social por una educación inclusiva y justa?
- ¿Cuál es el posicionamiento, el conocimiento y el compromiso con la justicia social del profesorado universitario del GEP?
- ¿Qué oportunidades y desafíos presenta la nueva propuesta de prácticum al profesorado o personal tutor del ámbito académico universitario?

Consideramos clave entender la percepción y las narrativas que construye el profesorado del GEP sobre su responsabilidad y compromiso social. Al investigar las razones por las que el profesorado se articula por la inclusión crítica, se recopilarán las estrategias pedagógicas que utiliza para desnaturalizar las desigualdades y orientar su práctica a la erradicación de estas (Haraway, 2016; Young, 2011).

Metodología

Contexto y Participantes

Este trabajo forma parte de un proyecto más amplio de investigación sobre los sentidos de la responsabilidad y el compromiso social del colectivo docente y sus capacidades de colectivización (Alberdi-Ruiz de Alegría et al., 2024a; Alberdi-Ruiz de Alegría et al., 2024b). En este sentido, la responsabilidad de la universidad como institución educativa en la transformación social y la educación crítica del futuro profesorado es incuestionable (hooks, 1994). Por ello, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la universidad cooperativa Mondragon Unibertsitatea rediseñó el prácticum del cuarto año del GEP poniendo el foco en la necesidad de formar al profesorado en clave de inclusión crítica por la justicia social y basado en la colectivización de la profesión. Los principios clave del rediseño fueron los tres siguientes:

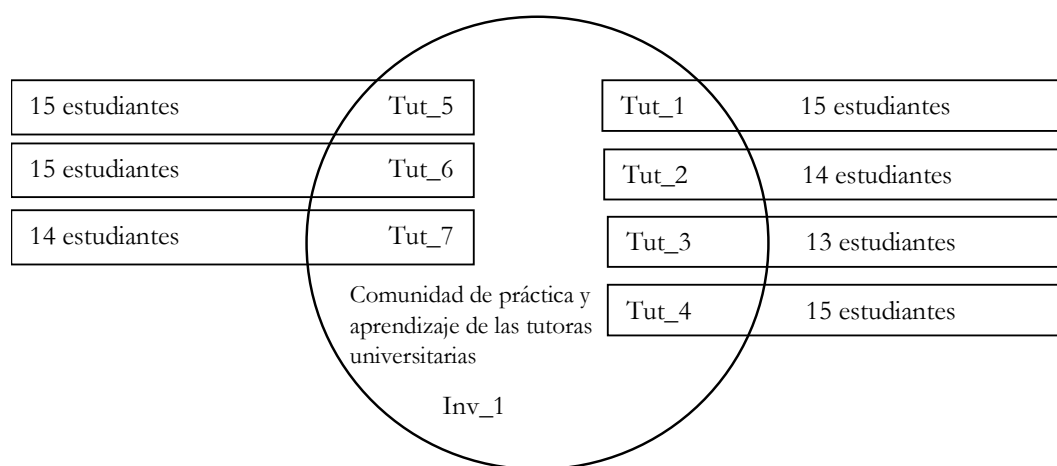
- Basado en comunidades de práctica y aprendizaje, compuestas por entre 13 y 15 docentes en formación y una tutora universitaria. El foco de esta decisión reside en la necesidad de hacer frente a la creciente individualización de la profesión y generar así entornos semanales de diálogo para tejer y crear nuevo conocimiento colectivo entre la teoría y la práctica (Freire, 1990) con profesorado en formación de diversas especialidades (en Educación Especial (EE), en Lengua Extranjera (LE), en Educación Física y generalistas de aula de Educación Primaria (EP)) (Mabunda, 2022).
- Puesta en marcha de un sistema de alternancia entre universidad y escuela para facilitar la construcción de praxis y el análisis crítico de lo escolar, acompañado por una tutora universitaria y otra tutorización escolar en alianza (Coiduras et al., 2017).
- Refuerzo de la mirada investigadora y crítica en la profesión docente para fomentar la reflexión conjunta sobre las subjetividades, la interpretación de las prácticas y la búsqueda de identidades transformadoras y comprometidas mediante indagación biográfica, photovoice, escritura reflexiva (Saiz y Ceballos, 2021) y reflexión conjunta para fomentar espacios de resignificación colectiva (Agirre-García et al., 2022).

El objetivo de este estudio de caso (Stake, 2013) es analizar narrativamente los sentidos, los posicionamientos y la comprensión de la educación inclusiva y por la justicia social, además de las razones y oportunidades de la renovación pedagógica, expresadas por las siete docentes

universitarias que han implementado la propuesta. La investigación se ha desarrollado durante el curso universitario 2023-2024, segundo curso universitario en el que se implementó el rediseño. Se decidió desde un primer momento que era crucial producir el conocimiento que recoge el artículo con todas las docentes-tutoras que implementan la propuesta; ya que estas, además, son las responsables de diseño e implementación, las encargadas de evaluar la totalidad de los créditos del cuarto año del profesorado en formación, y son el personal docente que más horas lectivas comparte con el alumnado en comunidades de aprendizaje. A su vez, el colectivo de docentes-tutoras, mediante reuniones semanales de dos horas para coordinar, investigar, dialogar y compartir las experimentaciones pedagógicas desarrolladas en el aula, ha establecido una comunidad de práctica y aprendizaje (Figura_1). Ese entorno dialogante, constructivo y de confianza ha ayudado a generar un espacio abierto y participativo durante el transcurso de esta investigación, donde participan docentes de diversas especialidades (EE, EF, renovación pedagógica y educación artística y cultural).

Figura 1

Composición de las Comunidades de Aprendizaje



Nota: Elaboración propia.

Al tratarse de una investigación enfocada hacia la comprensión de subjetividades, identidades y posicionamientos sociales de un colectivo específico, así como a la comprensión de la influencia del contexto social y político (Stake, 2013), se ha optado por aproximarse al estudio del caso con un marcado carácter cualitativo, ya que son las «estrategias cualitativas las formas más eficaces de reflejar las singularidades de los procesos de construcción subjetiva» (Saura y Bolívar, 2019, p.17).

Respondiendo a nuestro compromiso ético como investigadoras en la construcción de conocimiento emancipatorio, y sabiéndonos blancas en sociedades racistas, mujeres en sociedades patriarcales, personas sin aparente discapacidad en sociedades capacitistas, y pertenecientes a una cultura e idioma minorizados en sociedades imperialistas, entre otros, nos posicionamos y dialogamos desde, con y entre tradiciones onto-epistemológicas críticas y sus posibilidades generativas desde la intersección (Boveda y Annamma, 2023). Así, haciéndonos eco de las reflexiones de Garcés (2020, p. 188), "queremos forjar los saberes que combaten las opresiones de nuestro mundo. Porque nunca sabemos lo bastante si lo que queremos es hacer un mundo mejor, ni nunca lo sabemos todo si lo que nos mueve es no dejar de intentarlo."

La autora principal de este artículo es parte de la propuesta investigada (Inv_1) y desde una mirada sociocrítica pretende recoger parte del conocimiento situado generado colectivamente para la

búsqueda de objetividad sin pretensión de neutralidad (Fleisner et al., 2023), teniendo en cuenta lo político en la propia base del conocimiento. Por ello, mediante esta investigación, nos orientamos a enmendar injusticias y abolir estructuras opresivas mientras habitamos instituciones universitarias inmersas en disputas entre tradiciones emancipadoras y la Eurocentricidad y mercantilización de la educación superior (Zembylas, 2025).

En cuanto a las consideraciones éticas formales de la investigación, todo el proceso ha sido revisado y validado por el comité ético de Mondragon Unibertsitatea (IEB-20250526). Las participantes han firmado el correspondiente consentimiento informado, han revisado sus relatos anonimizados y han tenido la posibilidad de consultar la investigación durante todo el proceso, así como de dejar de participar en ella. Solo la investigadora principal ha tenido acceso a los documentos no anonimizados.

Fase I. Instrumentos de Producción de Datos

Cuestionario

Con anterioridad a este artículo, y como primera aproximación cualitativa, se realizó una revisión sistemática de la literatura para identificar las categorías de análisis de la responsabilidad y del compromiso social docente, así como de su construcción (Alberdi-Ruiz de Alegría et al., 2024b). Tomando como punto de partida el trabajo mencionado, se creó un cuestionario ad hoc con preguntas abiertas organizadas de la siguiente manera (Alberdi-Ruiz de Alegría et al., 2024a):

- Conocimiento del perfil social del docente universitario participante —datos sociodemográficos y biografía docente— (Hill et al., 2018).
- Comprensión de la identidad, de la responsabilidad y del compromiso social de la profesión, teniendo en cuenta el espacio de acción y el posicionamiento docente (Alberdi-Ruiz de Alegría et al., 2024b).
- Comprensión, percepción y definición de la justicia social y de su vínculo con la inclusión educativa.

El cuestionario se elaboró íntegramente en euskera y cuatro expertos y expertas de larga trayectoria investigadora en el ámbito de la educación realizaron un análisis exhaustivo mediante el método Delphi. Las recomendaciones se incorporaron a la herramienta y, por último, se realizó una prueba piloto con 16 docentes en formación, verificando la comprensión del formulario, el tiempo necesario para responderlo y la incorporación de matices de mejora.

Grupos Focales

En cuanto a la técnica grupal de producción discursiva utilizada, se ha optado por el grupo focal. Partiendo de las respuestas individuales de los formularios se organizaron dos grupos focales para indagar, compartir y conocer la vivencia y opinión sobre los tres ejes del formulario y sobre la nueva propuesta del prácticum. Los guiones fueron confeccionados por el grupo investigador a raíz de las respuestas obtenidas en los formularios para identificar preguntas, propuestas y preocupaciones. Se decidió optar por dicha técnica porque se quería plantear la posibilidad de ampliar diálogos y preguntas emergentes (Stake, 2013), tanto individuales, como colectivas. Por último, se añadió un cuarto eje de preguntas relativas a la nueva propuesta educativa y a sus posibilidades de formación en inclusión educativa por la justicia social, así como para favorecerla.

Aunque en un principio se planteaba realizar un solo grupo focal, por motivos de agenda, se organizaron dos en los que participó la totalidad de las tutoras universitarias ($N=7$). En el primer grupo participaron tres de ellas y duró 145 minutos [G.F.1]. En el segundo, participaron las cuatro restantes y duró 120 minutos [G.F.2]. Se grabó el audio de ambas entrevistas y se transcribieron.

Para cumplir con el código ético consensuado, todas las participantes han validado el relato analizando las transcripciones. Debido a que la labor docente y de coordinación se hace en euskera, lengua materna de la totalidad de participantes, las entrevistas se realizaron en ese idioma. Los fragmentos elegidos para este artículo han sido traducidos al castellano por las autoras del mismo.

Fase II. Análisis de Datos

Se analizaron narrativamente tanto los formularios como las transcripciones de los grupos focales. En ambos casos se utilizó el software MAXQDA 24 y el mismo sistema categórico. De manera consciente, se evitaron categorías de análisis alejadas de las palabras y las reflexiones de la comunidad del profesorado investigado (Bolívar, 2002) y se configuraron en función de preguntas preestablecidas y de preguntas y reflexiones colectivas emergentes durante las entrevistas grupales. La Tabla_1 recoge la matriz de las categorías de análisis para posibilitar su divulgación, problematizarlas y ampliar sus sentidos a partir del contexto en el que se construyeron (Bolívar, 2002).

Tabla 1

Preguntas de Investigación y su Relación con las Categorías y Subcategorías de Análisis

Preguntas de investigación	Categorías de análisis	Subcategorías (n.º de citas)
¿Qué narrativas docentes tiene el profesorado universitario del GEP y cómo construye, entiende y transmite el compromiso y la responsabilidad social por una educación inclusiva y justa?	Posicionamiento docente	Función e identidad docente (13)
		Resignificación (9)
	Comprensión de la responsabilidad social	Deseo de impacto social (7)
		Comprensión de la responsabilidad social (18)
		Estrategias sobre la responsabilidad social en la universidad (9)
		Estrategias sobre la responsabilidad social en la comunidad (9)
		Estrategias sobre la responsabilidad social en el aula (9)
	Biografía	Obstáculo para la responsabilidad social (21)
		Participación en movimientos sociales o activismo (10)
		Vivencia de la injusticia como proceso catalizador (4)
		Rama de conocimiento (10)
¿Cuál es el posicionamiento, el conocimiento y el compromiso con la justicia social del profesorado universitario del GEP?	Comprensión de la Justicia Social (JS)	Definición o comprensión de JS (13)
		Estrategias docentes para fomentar JS (7)
		Formación en JS (9)
		Origen y reflejo de injusticias (4)
		Estrategias para hacer frente a las injusticias (7)
¿Qué oportunidades y desafíos presenta la nueva propuesta de prácticum al profesorado o al personal tutor del ámbito académico universitario?	Oportunidades del rediseño	Comunidad de las tutoras como espacio de aprendizaje (4)
		Comunidad de aprendizaje con estudiantado (5)
		Photovoice y registros (7)
		Alternancia (3)
	Desafíos del rediseño	Rol de la tutora (8)
		Preocupaciones y desafíos (21)

Nota: Elaboración propia.

Resultados

Los principales resultados del análisis se expondrán a partir de las preguntas de investigación y los ejes explorados en las herramientas utilizadas durante la producción de datos. En las citas textuales, se utilizará [F] para hacer referencia a extractos de los formularios y [G.F.] para hacer referencia a los grupos focales. A partir del proceso de categorización antes expuesto, se han organizado los resultados en tres apartados: 1) posicionamiento docente, descripción de la responsabilidad y del compromiso social y estrategias pedagógicas para su fomento; 2) posicionamiento, conocimiento y comprensión de las desigualdades y del compromiso con la inclusión con perspectiva de justicia social; y 3) oportunidades y desafíos de la propuesta de rediseño del prácticum.

Posicionamiento Docente, Descripción de la Responsabilidad y del Compromiso Social y Estrategias Pedagógicas para su Fomento

En las respuestas relacionadas con las preguntas de por qué (identidad docente) y para qué eran docentes (función docente), se observa un claro posicionamiento político hacia la transformación social. Los argumentos utilizados para respaldar ese posicionamiento han sido varios (el número entre paréntesis indica el número de tutoras que han utilizado ese argumento):

- Creencia en la fuerza transformadora de la educación (3) y en el compromiso de responder a problemáticas sociales (4) mediante la educación, a fin de que tanto el sistema educativo como la sociedad en su conjunto (4) cambien a favor de futuros más deseados y sostenibles (2) [F. Función e identidad docente]
- Acompañar en procesos y generar contextos de enseñanza-aprendizaje con apertura a la transformación personal y colectiva (6) [F. Función e identidad docente]
- Fomentar y acompañar cuestionamientos y la deconstrucción de prejuicios, además de reflexionar sobre la complejidad de los fenómenos sociales y educativos (4) [F. Función e identidad docente]

En cuanto a la responsabilidad y al compromiso social del colectivo docente respondieron unánimemente que era «grande». Además de dimensionarlo, explicitaron el porqué:

Al ser la educación un subsistema de la sociedad en el que el profesorado es modelo y agente [...], tiene una responsabilidad directa con el desarrollo y el bienestar del alumnado y, de forma no directa, con la reproducción social o con las propuestas alternativas que puede promover. [F. Comprensión responsabilidad social. Tut_7]
Tenemos que entender la escuela como un espacio social que tiene que «igualar», un espacio que debería excluir de ella dinámicas segregadoras e injustas. [...] Que todo el alumnado aprenda más y mejor [...], independientemente de su situación socioeconómica, de género, racial, sexual... [F. Comprensión responsabilidad social. Tut_6]

Desde el momento en que la educación es un derecho, también al profesorado nos corresponde garantizar que ese derecho se cumpla. [F. Comprensión responsabilidad social. Tut_4]

Es interesante destacar que tres de las tutoras subrayaron que en gran medida el sistema educativo es reproductor de la sociedad, aunque puede ser una institución igualadora y que, además, debería de ser responsable y garante de derechos. Estas tres tutoras fueron las que mostraron

específicamente en su biografía docente la vivencia de una desigualdad catalizadora de su trayectoria docente. Una docente expresaba: «Para defender la justicia debes conocer la injusticia» [G.F.1.25. Comprensión justicia social. Tut_4]. La totalidad especificó algún tipo de resignificación en su identidad y posicionamiento docente debido a la interacción con otra docente políticamente situada o por haber estado de prácticas o trabajando en un contexto vulnerado, concretamente mencionan momentos de «vivencia importante» [G.F.1.24. Resignificación. Tut_3], «despertar» [G.F.2.42. Resignificación. Tut_6] o «conocer nuevas posibilidades» [G.F.1.11. Resignificación. Tut_4]. Como ejemplo de ello, además del constante posicionamiento político por la equidad entendida como inclusión por la justicia social, la docente de EE reitera que:

Mi proceso catalizador fue darme cuenta de lo injusta que era la escuela con la niñez de educación especial. [...] Siempre repito al estudiantado que tenemos la responsabilidad del proceso de desarrollo de toda la niñez que habita la escuela, toda, y si nos aseguramos de generar contextos educativos de calidad para la niñez vulnerada, sabemos que lo será también para el resto. [G.F.1. 11. Vivencia injusticia como proceso catalizador/ Función e identidad docente. Tut_4]

Por otro lado, en cuanto a los espacios de acción docente, en las preguntas abiertas del formulario la totalidad compartió estrategias actitudinales, pedagógicas, metodológicas y didácticas para responder a ese compromiso social en clave de aula (micro), universidad (meso) y comunidad (macro) (Alberdi-Ruiz de Alegría et al., 2024b) tal y como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2

Estrategias Propuestas para Fomentar la Responsabilidad y el Compromiso Social por una Sociedad más Inclusiva y Justa (n.º de citas)

Estrategias aula (micro)	Estrategias universitarias (meso)	Estrategias comunitarias (macro)
Ponerse en la piel de la otra persona (1)	Llevar la «vida», la comunidad, a la universidad, contacto con la realidad (3): «Tenemos que trabajar sobre problemáticas reales, trayendo la vida a la universidad». [F. Estrategias de responsabilidad social en la universidad. Tut_4]	Trabajar cooperativamente y fortalecer vínculos con la comunidad sobre problemáticas compartidas (3): «Tenemos que construir relaciones más sólidas, en coherencia con la tercera misión de la universidad. Además, la comunidad tiene que entrar en la facultad». [F. Estrategias de responsabilidad social en la comunidad. Tut_4]
Aprendizaje-servicio (1)	Diseño de retos reales (1)	Llevar al aula problemáticas comunitarias (2)
Imaginar estrategias concretas para hacer frente a las problemáticas (1)	Construir relaciones horizontales con el estudiantado, de persona adulta a persona adulta (1)	Reflexionar sobre el modelo de extensión de la universidad (1)

Estrategias aula (micro)	Estrategias universitarias (meso)	Estrategias comunitarias (macro)
Llevar la «vida» y las problemáticas al aula para reflexionar críticamente sobre la responsabilidad que tenemos sobre ellas (3)	Asegurar que todo el estudiantado, en algún momento del grado, viva una propuesta de aprendizaje-servicio (1)	Ser parte de un movimiento social, ser referentes (3): «Nosotras, el profesorado, tenemos que ser referentes. Tenemos que ser coherentes, no podemos transmitirlo si no lo somos (haciendo referencia a ser activista)». [F. Estrategias de responsabilidad social en la comunidad. Tut_6]
Generar espacios de diálogo y reconocimiento con colectividades en riesgo de exclusión y otros movimientos sociales articulados (3): «Es importante trabajar en el aula temas sociales, cotidianos, representativos. Para ello es importante trabajar con colectivos sociales que hay en las comunidades». [F. Estrategias de responsabilidad social en el aula. Tut_3]	Generar asignaturas optativas con el foco en la responsabilidad y el compromiso social (1)	Aprendizaje-servicio (1)
Preguntarnos sobre cómo nos alimentamos, con quién nos relacionamos y cómo consumimos (1)	Trabajar los ODS (1)	Traer a la universidad a activistas, junto con su conocimiento (1)
Proponer proyectos que generen implicación, activismo y cooperación (1)	Realizar un análisis de las asignaturas que trabajan problemáticas sociales en los estudios universitarios: ¿es suficiente lo que se ofrece ahora? (1)	
Fomentar el pensamiento crítico (1)	Necesidad de considerar la responsabilidad y el compromiso social como principio de la universidad (1)	
Fomentar el respeto y bienestar (1)	Como universidad, generar propuestas y análisis sobre problemáticas críticas (1)	
Tocar el corazón (1)		

Nota: Elaboración propia.

Las estrategias más repetidas en las tres claves expresaban, por un lado, la necesidad de trabajar problemáticas sociales que impactan tanto social como escolarmente, y, por otro lado, la necesidad de vinculación de la universidad con los colectivos sociales y la comunidad. Para ello, las

tutoras dialogan y comparten estrategias puestas en marcha en las comunidades de aprendizaje sobre la importancia y la necesidad de desindividualizar las problemáticas y también las respuestas.

De acuerdo contigo, yo añadiría [...] poner mucho el foco en mirar más allá del niño o la niña. En determinadas situaciones donde se pone a la niña o al niño en el centro, solemos tener la tendencia de "ella o él tiene el problema, entonces él o ella será el problema", ¿cómo hacer para ir al contexto? Relaciones, familia, origen... ir expandiendo la mirada. [...] Aquí el problema es el mundo entero. [G.F.2.24 Estrategias de responsabilidad social en el aula].

Las tutoras con poca trayectoria activista o las que no fueron formadas en pedagogías transformadoras se centraron más en estrategias actitudinales (ser respetuosas, hacer todo lo posible...) de la profesión docente. En cambio, el profesorado con mayor trayectoria y formación expuso estrategias de carácter metodológico y didáctico.

Al preguntarles por los obstáculos que imposibilitan o complejizan el despliegue de esas estrategias, los ejes de sus respuestas han sido dos (Tabla_3).

Tabla 3

Obstáculos que complejizan el desarrollo de la responsabilidad y del compromiso social docente (n.º de citas).

Características relacionadas directamente con lo educativo	Características sociales o económicas
Rigidez de los planes de estudio y rutina (4): Se suele interpretar el currículum de manera demasiado rígida, además de que estas lecturas se hagan desde los intereses de las editoriales». [F. Obstáculos para la responsabilidad social. Tut_7]	Actitudes y creencias (estereotipos, ideologías) reaccionarias o egocéntricas (de familias, alumnado, colegas o gubernamentales) (3)
Universidad desconectada de las necesidades y los movimientos sociales (3): «Las dinámicas rutinarias... el trabajo realizado desde el aula no responde a las necesidades sociales. La escuela está desconectada de las preguntas y necesidades principales de la sociedad. Estamos alejadas del activismo». [F. Obstáculos para la responsabilidad social. Tut_6]	La pérdida de implicación social (descrita como desconocimiento, conformismo, indiferencia, individualismo o miedo al cambio) (5): «No tenemos tiempo. La actitud de la gente... se mira para otro lado, egoísmo, no se trabaja en equipo. No ayudan los principios del sistema capitalista. Tampoco las actitudes de algunas familias... ni del gobierno». [F. Obstáculos para la responsabilidad social. Tut_1]
Lectura interesada del currículum por parte de las editoriales (1)	Aceleración de la sociedad y necesidad de obtener retorno inmediato de las acciones implementadas (2)
Cargas de trabajo incrementadas (1)	No compartir los principios de la justicia social (1) o desconocimiento de injusticias desde el privilegio (2)
Falta de tiempo, prisa (4)	Sistema capitalista como objetora de la inclusión educativa (1)
No considerar la responsabilidad social como algo prioritario en los procesos de enseñanza-aprendizaje (2)	

Características relacionadas directamente con lo educativo	Características sociales o económicas
Falta de conciencia de la fuerza de transformación social del colectivo docente y de compromiso docente; no considerarnos sujetos activos (2)	
Comprensión del alumnado como cliente (1)	
No tener relaciones horizontales de reconocimiento mutuo y en profundidad con la comunidad (2): «No miramos a la comunidad, sino que traemos de las comunidades a la facultad lo que "nos interesa" como discurso. Nos falta tiempo para realizar proyectos estables». [F. Obstáculo/preocupación. Tut_4]	

Nota: Elaboración propia.

Posicionamiento, Conocimiento y Comprensión de las Desigualdades y del Compromiso con la Justicia Social

En primer lugar, se les preguntó qué era para ellas la justicia social. Tres de ellas pusieron el foco en la necesidad de hacer frente a las injusticias estructurales. Otras tres, en la necesidad de búsqueda de la igualdad (como principio básico humano) y la responsabilidad de denunciar procesos discriminatorios; y una de ellas lo vinculó a la igualdad de oportunidades y los derechos humanos. Tres mencionaron directamente la equidad y sus principios: una de ellas lo vinculó con la necesidad de poner el foco en la igualdad de oportunidades que se ofrecen a los colectivos oprimidos; y las otras dos, con la necesidad de equilibrar la sociedad y denunciar injusticias.

En cuanto a la comprensión sobre qué podían hacer por la justicia social como docentes, en tres de las respuestas se enumeraron estrategias metodológico-didácticas: incorporar procesos de concientización social dentro de su asignatura, fomentar diálogos socráticos, trabajar sobre situaciones concretas de prácticas y su reinterpretación colectiva, socializar e impulsar propuestas de activismo comunitario, aprendizaje-servicio o fomentar alianzas entre el alumnado y los movimientos sociales dentro de la universidad. Las otras cuatro no especificaron estrategias metodológicas concretas, pero se posicionaron a favor de la justicia social. Dos mencionaron ser ejemplo y transmitir la necesidad de trabajar a favor de la justicia social y la detección de las injusticias; otra habló de poner el foco en la desaparición de las injusticias; y la cuarta especificó lo siguiente:

Nuestra profesión será por la justicia social, o no será. El profesorado debe ofrecer estrategias para interpretar, entender y transformar la sociedad; y esa sociedad debe de ser justa, paritaria y democrática. Si somos docentes, no podemos no trabajar por la justicia social. [F. Definición/Comprensión JS. Tut_4]

En los grupos focales, la docente de EE especificaba lo importante que era para ella dialogar y generar contextos con el estudiantado que engloben todas las realidades que habitan la escuela. Asimismo, también consideraba importante reflexionar y concientizar sobre el origen de los sistemas injustos. Además, añadió lo siguiente: «Como docentes tenemos una gran responsabilidad por la justicia social, tenemos que preguntarnos por qué pasan las cosas y de qué manera somos parte del sistema. Así, también podemos ver que somos parte del problema y de la solución» [G.F.1.22. Definición/Comprensión JS. Tut_4].

En cuanto a la formación recibida, dos de las siete tutoras mencionaron haberse formado específicamente y de manera formal en algún curso o asignatura vinculado con la educación por la

justicia social. Otras dos comentaron que, aunque no se han formado de manera reglada, es un tema de interés y, además, leen o se forman de manera autodidacta; y las tres restantes no argumentaron su respuesta negativa. Se ha podido observar que, aunque el posicionamiento por la justicia social era claro en todas las participantes, la rama de conocimiento al que pertenecen influía en su comprensión de las dimensiones de igualdad, inclusión, justicia social y el derecho a la educación, siendo las docentes de EE y de renovación educativa quienes mostraron mayor conocimiento (ellas también fueron las que alegaron la vivencia y concientización explícita ante situaciones injustas).

Las docentes con larga trayectoria mencionaron que en su experiencia docente ha habido dos aproximaciones a la hora de responder a situaciones injustas; por un lado, hablan de un primer periodo asistencialista; y, por otro, de una transformación de mirada en clave de reivindicación y lucha. Además, la mitad de las tutoras mencionó que dar el salto a ser docente universitaria fue una decisión política, como estrategia de expansión del impacto de sus acciones más allá del aula escolar (desde la docencia hasta la investigación y extensión universitaria). Especificaron que lo comparten con el profesorado en formación para que dicho profesorado empiece a posicionarse sobre su responsabilidad y compromiso social, y remarcan la necesidad de reflexionar de manera dialogada y pausada sobre las contradicciones emergentes. Apuntan que comparten a diario que la escuela debe ser un lugar donde todo el alumnado siente que aprende, pero:

La escuela es un lugar que aumenta las desigualdades y debería ser lo contrario. [...] Pero lo importante es ser consciente. Por eso la reflexión es diaria [...] Ser consciente de que ser docente es una elección política. Y es por lo que haces o por lo que no haces. [G.F.1.81. Comprensión responsabilidad social. Tut_4]

En cuanto a los posicionamientos políticos, durante los grupos focales hubo un debate en torno al concepto de «adoctrinamiento». Al principio intentaron posicionarse desde un lugar más «neutral» y técnico, pero cuanto más se desarrollaba el diálogo colectivo, problematizaron esa pretendida neutralidad:

Eso es, y estoy muy de acuerdo con Tut_7. Antes he dicho sin adoctrinar, pero luego me he dado cuenta de que quiero adoctrinar, bueno, adoctrinar... Nadie es neutral y yo pretendo hacer pensar, encender conciencias, citando a bell hooks: "No quiero que pienses como yo, piensa conmigo" [G.F.2.19. Comprensión responsabilidad social. Tut_6]

Oportunidades y Desafíos de la Propuesta de Rediseño del Prácticum

La comunidad de aprendizaje es el dispositivo mejor valorado de la nueva propuesta. Las participantes expusieron que estos dispositivos generan la posibilidad de conversar pausadamente, mediante reflexiones colectivas, sobre los dilemas que viven en las prácticas, ya que ayuda a socializar las problemáticas y a pensar de manera colaborativa futuras experimentaciones pedagógicas para hacer frente de forma colectiva a las injusticias escolares. Más concretamente, la identificación de contextos injustos en diversas aulas y escuelas —ampliando la mirada del problema desde el niño o la niña individual hasta el contexto o el sistema— parece haber ayudado a no individualizar problemáticas y a reflexionar sobre mecanismos sistémicos:

Tener experiencias o vivencias compartidas como estrategia; [...] reflexionar más colectivamente, darle otra vuelta. Creo que se sienten más unidos. [G.F.2.27. Comunidad de aprendizaje de estudiantado. Tut_1]

Además, especifican lo enriquecedora que es la experiencia de mezclar en una misma comunidad de aprendizaje las menciones que ofrece el grado (mención en EE, en LE, en EF y en

EP genérico) porque comparten las problemáticas desde diversas visiones y aproximaciones. Subrayan la función catalizadora de la presencia de alumnado de EE, ya que consideran que tienen mayores actitudes, concienciación y conocimientos sobre las dimensiones de la inclusión educativa, identificación de contextos injustos y estrategias pedagógico-metodológicas para hacerles frente. A su vez, destacan la responsabilidad que tienen desde su rol como tutoras universitarias, junto con las personas responsables de las tutorías escolares, en cuanto al compromiso y a la conciencia sobre el andamiaje del conocimiento generado colectivamente, la necesidad de ser conscientes de los límites de su propio conocimiento y la importancia de analizarse como sujetas políticas con capacidad de influenciar estereotipos y visiones.

Ya hemos dicho antes que los de EE tienen esa visión, por eso algunos temas se van a desarrollar más fácilmente y van a permitir que nosotras (tutoras) hablemos de estos temas [G.F.1.59. Rol de la tutora. Tut_3]

Por otro lado, han subrayado que hacer las prácticas en alternancia ha posibilitado aprender desde y con la realidad de los contextos escolares; aun así, mencionan la dificultad de construir praxis educativa. Al parecer, la unión transformadora entre la teoría y la práctica y entre la escuela y la universidad es una de las tareas pendientes. Asimismo, les preocupa la pérdida de agencia tanto individual como colectiva del profesorado en formación como sujetos políticos:

Quizá sea porque pueden estar instalados en un pensamiento utilitarista. Por otra parte, su capacidad de agencia colectiva es nula. [...] A la hora de pensar estas relaciones de poder, no tienen capacidad de agencia colectiva [G.F.2.18. Obstáculo/preocupación. Tut_5]

La mayoría de las dificultades que perciben en cuanto a la generación de contextos de aprendizaje relacionados con la responsabilidad y el compromiso social está relacionada con lo siguiente: 1) la pérdida de conocimientos relacionados con contenidos (desde pedagógicos a metodológicos y didácticos) y hábitos de lectura del alumnado; 2) el sentimiento de que los contextos de enseñanza-aprendizaje, en vez de permear, «duchan» al alumnado que transita la universidad; 3) la identificación de injusticias y el conocimiento de discursos, lugares comunes o eslóganes deseados (poner al alumnado en el centro, respetar los tiempos...), pero no necesariamente estrategias metodológico-didácticas para responder a esos principios pedagógicos; 4) la necesidad de una pedagogía más pausada y no necesariamente ligada a un proyecto o a la producción concreta de algo; y 5) el aumento de la mercantilización de la educación:

En la medida en que hay una mercantilización de la educación, aunque esté considerada como servicio público..., está el factor familia, el factor segregación, cada concierto-privado-cooperativo "vende" sus valores, [...], que todo entra en esa maquinaria, ¿no? [G.F.2.36. Origen y reflejo de injusticias. Tut_5]

Por último, se menciona varias veces lo importante que es para ellas ser parte de la comunidad de aprendizaje de las tutoras universitarias. Lo identifican como un espacio de: 1) acompañamiento y formación continua; 2) puesta en común de manera honesta de dudas, dilemas y estrategias metodológico-didácticas; 3) diálogo pausado y reflexión conjunta sobre la práctica; y 4) aumento de su capacidad de acción colectiva. Además, comparten que esta investigación les ha servido para seguir indagando en la propuesta e identificar problemáticas comunes: «Yo creía que era solo mi preocupación, porque vengo de una generación x, con sus características, pero Tut_1 y 5 son de otras generaciones y tenemos las mismas preocupaciones» [G.F.2.138. Comunidad de las tutoras como espacio de aprendizaje. Tut_6]

Discusión

Posicionarse y legislar a favor de la igualdad y la justicia social para hacer frente a las desigualdades sociales en los contextos escolares es una cuestión de ética, compromiso y responsabilidad. Este trabajo explora las percepciones del profesorado universitario del GEP sobre la responsabilidad social docente y sobre la posibilidad de que la labor docente favorezca la activación de estrategias para la inclusión y justicia social. Asimismo, se han analizado específicamente las posibilidades generadoras de cambio a raíz del rediseño del prácticum antes citado. Aunque se recogen narrativas sobre el modo en que las políticas educativas neoliberales (Calvo-García et al., 2024) impactan en la profesión docente y en las universidades (aceleración en los tiempos, aumento de la individualización de la profesión docente, pérdida de agencia colectiva y disminución de conocimiento de contenidos y hábitos de lectura, entre otros), se observa que desde las facultades de educación se están gestando propuestas para hacerles frente (Bolívar y Pérez-García, 2022; hooks, 1994).

En una revisión sistemática realizada con anterioridad a la redacción de este artículo (Alberdi-Ruiz de Alegría et al., 2024b) se concluyó que se debería prestar especial atención: en primer lugar, al contenido y al conocimiento pedagógico durante la formación del profesorado, porque había carencias en los currículos oficiales de enseñanza; en segundo lugar, a la construcción y puesta en práctica de la agencia docente y, en tercer lugar, a la organización común mediante la colectivización de las luchas y los malestares para hacer frente a la individualización de la profesión. Los hallazgos realizados nos muestran que el profesorado universitario participante en esta investigación identifica las mismas problemáticas. Además, reclaman la necesidad de una pedagogía más pausada, que complejice, dialogue y proponga, para así poder hacer frente a corrientes que entienden al profesorado como técnico ejecutor de propuestas diseñadas por otros; ya que dichas corrientes no ayudan a apropiarse ni a construir conocimientos emancipadores como intelectuales transformadores (Giroux, 2015; Pulido Chaves, 2021).

Parece ser que las comunidades reflexivas de aprendizaje ofrecen espacios pedagógicos para comprender las problemáticas sociales, pero la profundidad de la comprensión de las injusticias sociales depende de los sentidos de inclusión, justicia, responsabilidad y compromiso social de las docentes. Aunque la totalidad de las tutoras se posiciona a favor de la justicia social, el profesorado universitario formado en contenidos y pedagogías por la inclusión y la justicia social, como las de EE o las que han vivido experiencias injustas, lo identifican y las politizan (Sins Invalid, 2019), muestra mayor conocimiento y estrategias para fomentar transformaciones educativas por una sociedad más inclusiva y comparte conocimiento epistemológico, pedagógico, metodológico y didáctico para llevarlo a cabo (Krichesky et al., 2011). Por último, preocupa la falta de conciencia sobre lo político de la educación (Freire, 1990) y la necesidad de desarrollar narrativas emancipadoras que fomenten respuestas colectivas y situadas ante las injusticias escolares que especifican las tutoras.

Los resultados obtenidos y el diálogo con un marco epistemológico feminista y de educación crítica nos plantean la importancia de ir más allá de relatos bienintencionados (impactados por subjetividades y narrativas neoliberales) a la hora de repensar la formación inicial del profesorado en común, para lo común y por lo común. Más aún, como compartían en el grupo focal, en escenarios donde la inclusión, la equidad o la justicia son valores emancipadores que han sido resignificados como productos del mercado educativo (Gluz, 2020; Naranjo-Crespo, 2024; Rodríguez-Martínez et al., 2024; Saforcada, 2020).

Considerando que el profesorado, legitimado por el Estado y por instituciones académicas, se encarga de transmitir y construir saberes y maneras de ver el mundo para entenderlo, es especialmente preocupante observar cómo el pensamiento neoliberal ha impactado en las narrativas

y las identidades colectivas del profesorado (Alberdi-Ruiz de Alegría et al., 2024a). En el transcurso de esta investigación, el profesorado universitario del GEP ha mostrado una profunda preocupación por la pérdida de: 1) agencia colectiva; 2) la posibilidad de encantarse con el conocimiento; y 3) la imaginación para pensar nuevos futuros que permitan reconfigurar mundos deseados (Fleisner et al., 2023), que nos comprometan a enseñar, aprender y construir conocimiento colectivo desde, para y con vidas más vivibles, dignas, solidarias y justas (Alberdi-Ruiz de Alegría et al., 2024a).

El posicionamiento y la capacidad de respuesta, tanto individual como colectiva, parecen ser categorías que configuran la identidad y la acción de las docentes. En cuanto a las narrativas docentes sobre la responsabilidad social, se ha observado que ha habido tránsitos entre un posicionamiento meso (conciencia de las desigualdades sociales, pero no necesariamente del rol de la educación y del docente en ellas) y macro (conciencia tanto de las desigualdades sociales como del rol de la educación y sus educadores) (Alberdi-Ruiz de Alegría et al., 2024b). El profesorado posicionado desde lo macro comparte que decidió ser docente universitario para aumentar el impacto social de su acción docente (Rood y Ashby, 2020). Cabe destacar que, desde la consciencia y el poder percibido como agentes socializadores, las tutoras llegan a proclamarse como no neutras y deciden posicionarse (Fleisner et al., 2023; Pulido Chaves, 2021). Ha sido interesante ver que las participantes mostraban apertura para analizar su práctica pedagógica a fin de reflexionar sobre el impacto injusto que pudieran haber generado (Young, 2011) y consideran que el prácticum es un dispositivo pedagógico esencial para fomentar dichas reflexiones (Agirre-García et al., 2022; Mabunda, 2022).

Poner el foco en la educación por la justicia social a la hora de pensar políticas y prácticas educativas que aseguren contextos escolares más inclusivos, justos e igualitarios parece ser enriquecedor (Campos-Martínez, 2020; Krichesky et al., 2011; Silva-Peña et al., 2017; Stuardo-Concha, 2017). En los formularios y los grupos focales se ha utilizado más el significante «justicia social» que «inclusión». Puede ser que poner el foco en la justicia social haya ayudado a ampliar la mirada más allá de la niñez y la adolescencia con divergencia funcional y de su inclusión mediante propuestas concretas e individuales dentro del aula. Así, en las conversaciones ha aflorado la denuncia de desigualdades estructurales desde una mirada interseccional de las fuerzas opresivas que habitamos y reproducimos (Hill Collins y Birge, 2019; Lorde, 2003; Sins Invalid, 2019). De ese modo, como denuncia una tutora, se podría evitar caer en asistencialismos y en la integración mediante mecanismos de homogeneización y asimilación de los colectivos vulnerados (Stuardo-Concha, 2017) y, así, transformar las políticas, instituciones educativas y prácticas escolares en clave de inclusión crítica (Martínez-Usarralde, 2021) y justa (Sins Invalid, 2019).

La educación por la justicia social debe garantizar trayectorias escolares que aseguren la redistribución de bienes, el reconocimiento de todas las personas como sujetas de derecho y valoración y la representación o participación política activa en las decisiones que las incumben (Fraser, 2008). Las tutoras que más se acercaban a esos principios, que tenían más conocimientos sobre las dimensiones de la justicia social y que se mostraban más comprometidas, han sido las de EE (Rood y Ashby, 2020), junto con aquellas que habían presenciado, identificado y se habían politizado frente a situaciones sociales injustas (Zembylas, 2025) en su biografía (pobreza extrema, negación de derechos por factores biológicos o persecución lingüística). Asimismo, la potencia de la reflexión colectiva en la resignificación de sentidos con otras y otros se verbalizaba en numerosas ocasiones (Gavin, 2021). En los relatos de las tutoras abundan momentos de apertura y de remodelación de su manera de ver, entender y transmitir el mundo gracias al diálogo y a la reflexión conjunta en diversos contextos y con docentes de mayor conciencia y posicionamiento social (Sonu et al., 2012). Lo anterior hace pensar que, aunque parte del profesorado no sea consciente de la vivencia de situaciones injustas, tenga poca conciencia social o no haya tenido acceso en un primer

momento a epistemologías de la pedagogía crítica, inclusivas o feministas, su conciencia se puede despertar en espacios de diálogo con profesorado más posicionado (Birgin y Vassiliades, 2018). Esos espacios se convierten en dispositivos pedagógicos de aprendizaje dialógico basado en la reflexión colectiva resignificante (Agirre-García et al., 2022; Freire, 1990; Gavin, 2021). Por último, se destaca la comunidad de práctica y aprendizaje de las tutoras como espacio de construcción colectiva constante de conocimiento, desindividualización de los malestares y agencia pedagógica.

Dado que la universidad que implementa la propuesta es una universidad cooperativa y arraigada en el contexto social, parece coherente y necesario entender y facilitar la docencia, la investigación y la extensión universitaria en la misma clave, y así hacer frente a la creciente individualización académica y social (Saura y Bolívar, 2019). En cambio, sigue aún pendiente la ampliación de dichos diálogos horizontales al resto de la comunidad (Zeichner, 2010), ya que se percibe a la universidad como «extractora» del conocimiento comunitario y no como aliada en el enfrentamiento de problemáticas comunes. Así, las tutoras argumentan que, aunque sea éticamente necesario, las relaciones con la comunidad y los movimientos sociales aún no son lo suficientemente sólidas y horizontales.

Conclusiones

La práctica docente se construye de manera compleja entre la formación inicial, las creencias y experiencias individuales y el contexto social, histórico y político (Sonu et al., 2012; Zeichner, 2010). A su vez, las políticas educativas de formación inicial se diseñan, problematizan e implementan en contextos más amplios de disputas sobre el sentido de la educación (Campos-Martínez, 2020; Gluz, 2020; Rodríguez-Martínez et al., 2024; Saforcada, 2020). Actualmente, parece haber más propuestas y discusiones sobre cómo debe enseñar el profesorado y no tantas sobre para qué. Es más, los procesos de innovación educativa promovidos en los últimos años, tanto desde organismos internacionales como desde políticas educativas locales, no han traído necesariamente una mejora de la inclusión escolar (Baena et al., 2020), pero sí han promovido procesos de mercantilización y estandarización educativa (Verger et al., 2019), contrarios a cualquier propuesta de inclusión y justicia social.

Por ello, y atendiendo al conocimiento generado colectivamente durante esta investigación con el profesorado que implementa la propuesta investigada, coincidimos plenamente en que el sentido de la repolitización de la educación es una necesidad actual (Gentili, 2019; Gluz, 2020; Saforcada, 2020). Cabe afirmar que, como primera propuesta, debemos aprender más sobre las estrategias pedagógicas, metodológicas, didácticas y políticas que se plantean desde las epistemologías inclusivas críticas desarrolladas en Educación Especial y ampliarlas con marcos de justicia social (Silva-Peña et al., 2017; Sins Invalid, 2019) y epistemologías feministas (Hill Collins y Birge, 2019; Lorde, 2003) durante la formación de todo el profesorado (no solo de especialistas) para que sean capaces de cuestionar y desarrollar currículum (decolonial, feminista, queer, anticapacitista y anticapitalista (Sins Invalid, 2019)) desde esos marcos conceptuales de (re)interpretación (Krichesky et al., 2011). Además, se concluye subrayando la urgencia de recuperar la agencia colectiva docente para promover los cambios educativos y los horizontes deseados, más aún en el actual contexto de institucionalización de discursos de odio, miedo y totalitarismos. En este sentido, es vital conocer los privilegios que se habitan (Young, 2011) y comprometerse con la abolición de las estructuras opresivas, aunque nos beneficien (Boveda y Annamma, 2023; Garcés, 2020; Zembylas, 2025).

Defender una escuela inclusiva y por la justicia social es una tarea colectiva. Por un lado, porque cuántos más saberes emancipatorios se unen para responder a las injusticias, mejor se les hará frente. Por otro lado, porque en un mundo donde las injusticias se amplían cada día y aumenta la individualización, comprometerse es una tarea en común y para lo común (Alberdi-Ruiz de

Alegría et al., 2024a; Alberdi-Ruiz de Alegría et al., 2024b). Para ello, las tutoras proponen la necesidad de permanecer en y con el problema (Haraway, 2016) mediante la reflexión conjunta, pausada y abierta (Agirre-García et al., 2022). Consideran que hay que fomentar los siguientes deberes docentes en la formación inicial del profesorado: dialogar sobre la conciencia sociopolítica, el error y las contradicciones; la necesidad de colectivización de las problemáticas escolares; la indagación en las propuestas de las pedagogías críticas; las habilidades didácticas y la capacidad de colaboración y de respuesta a las injusticias.

Como propuestas concretas para fomentar justicia social práctica recomiendan generar experiencias de aprendizaje-servicio andamiado, dónde se reflexione colectivamente sobre las estructuras que generan desigualdad y fomentar activismo comunitario en la misma clave. Esta investigación ha mostrado que, más allá de metodologías de reflexión sobre la práctica y el contexto (indagación biográfica, photovoice o escritura reflexiva (Saiz y Ceballos, 2021)), la catalización sucede cuando estos se analizan colectivamente durante el prácticum (Agirre-García et al., 2022). Por ello, proponemos generar espacios de investigación colectiva en comunidades de aprendizaje contextualizado como propuesta pedagógica necesaria en la universidad, centrada en la mediación pedagógica basada en la observación crítica, análisis dialogante y práctica reflexiva colectiva orientada a la acción. Por último, proponemos que, cuanto más heterogéneas (Silva-Peña et al., 2017; Sins Invalid, 2019) sean los docentes en formación y el profesorado universitario que participen en una misma comunidad educativa (más aún si participan en movimientos sociales y están posicionados interseccionalmente), mayor será la riqueza de los análisis y las propuestas.

En contextos de tensiones en la educación superior por la influencia de prácticas de cuasi-mercados (Saura y Bolívar, 2019) y de totalitarismos, pensar la educación y la formación del profesorado orientada hacia la justicia social es una decisión política necesaria para las universidades. Por ello, consideramos vital poner el foco en las prácticas escolares y en la necesidad de narrativas emancipadoras que fomenten habilidades para responder a las injusticias de manera colectiva desde el compromiso y la responsabilidad social docente para no seguir siendo cómplices de la reproducción de sistemas escolares y sociales injustos. Para ello, diseñar trayectorias pedagógicas de reflexión colectiva durante el prácticum de la formación del profesorado y fomentar su formación como sujetos políticos ética, pedagógica, metodológica y didácticamente es una necesidad, más aún teniendo en cuenta el contexto político actual donde se están redefiniendo las competencias docentes regionalmente. Que la diferencia no devenga en desigualdad, sino en fortaleza emancipadora, es nuestra responsabilidad (Haraway, 2016; Sins Invalid, 2019; Young, 2011).

Limitaciones

La mayor limitación de esta investigación es la ausencia de profesorado en formación y de tutoras o tutores escolares en el proceso reflexivo sobre la propuesta pedagógica. Por ello, para conocer hasta qué punto las visiones, preocupaciones y oportunidades coinciden, la investigación se ha ampliado al alumnado y al personal docente de las escuelas que reciben alumnado durante las prácticas escolares.

Agradecimientos

Agradecemos profundamente a las 7 participantes por su generosidad, apertura y saberes, sin ellas este trabajo no hubiera sido posible. Además, agradecemos los valiosos aportes de las personas que han revisado este artículo, ya que han colaborado en la ampliación de reflexiones, posibilidades y propuestas. Por último, agradecemos a la universidad investigada por haber financiado, mediante

una beca predoctoral, a la autora principal (PIF_2023) y al apoyo brindado por los equipos de investigación consolidados IKERHEZI (IT1664-22) y KideOn (IT1475-22).

References

- Agirre, N., López-de-Arana, E., & Martínez, A. (2022). Elementos facilitadores para la resignificación de la práctica educativa en estudiantes universitarias de educación infantil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 103-128. <https://cutt.ly/c9qFmm8>
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Alberdi-Ruiz de Alegría, A., Gezuraga-Amundarain, M., & Imaz-Agirre, A. (2024a). *Responsabilidad y compromiso social: Sentidos docentes en disputa*. En B. Sáenz-Rico de Santiago y M. Sánchez Sáinz. (Coords.), *3er Congreso Internacional Educación Crítica e Inclusiva: Hacia una práctica inclusiva y comprometida socialmente* (EDUCRITICA 2024) (pp. 26-30). Libro de Actas. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/109135>
- Alberdi-Ruiz de Alegría, A., Imaz-Agirre, A. & Gezuraga-Amundarain, M. (2024b). The understanding of 'social responsibility and commitment' of the teaching profession: A systematic review. *Globalisation, Societies and Education*, 1–27. <https://doi.org/10.1080/14767724.2024.2335263>
- Baena, S., Collet-Sabé, J., Garcia-Molsosa, M., & Manzano, M. (2020). More innovation, less inclusion? Debates and discussions regarding the intersectionality of innovation and inclusion in the Catalan school system: A position paper. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 865-877. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1736653>
- Banco Mundial. (2021). *Docentes exitosos, estudiantes exitosos. Reclutando y apoyando a la profesión más crucial del mundo*. World Bank Group.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Birgin, A., & Vassiliades, A. (2018). Políticas estudiantiles en la formación docente: Problemas pedagógicos y debates en perspectiva suramericana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(159), 1-18. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3133>
- Blair, E. E., & Deckman, S. L. (2020). "Distressing" situations and differentiated interventions: Preservice teachers' imagined futures with trans and gender-creative students. *Teachers College Record*, 122 (7), 1-38. <https://doi.org/10.1177/016146812012200704>
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a3.pdf>
- Bolívar, A. & Pérez-García, P. (2022). El compromiso y la ética profesional en el acceso a la docencia. *Innovación Educativa*, (32), 1-17. <https://doi.org/10.15304/ie.32.8699>
- Boveda, M., & Annamma, S. A. (2023). Beyond making a statement: An intersectional framing of the power and possibilities of positioning. *Educational Researcher*, 52(5), 306-314. <https://doi.org/10.3102/0013189X231167149>
- Calvo-García, G., García-Gómez, T., & Vázquez-Recio, R. (2024). La proletarización del profesorado como efecto de las políticas neoliberales en educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 15-30. <https://doi.org/10.6018/reifop.595391>

- Campos-Martínez, J. (2020). No basta con incluir. Elementos para una pedagogía de la justicia social en Chile. En C. Rodríguez-Martínez, F. Saforcada y Campos-Martínez (Coords.), *Políticas educativas y justicia social. Entre lo global y lo local* (pp. 149-170). Ediciones Morata.
- Coiduras Rodríguez, J., Correa Molina, E., Boudjaoui, M., & Curto Reverte, A. (2017). Formación dual en el grado de educación. *QURRICULUM - Revista De Teoría, Investigación Y Práctica Educativa*, (30), 81-102.
<https://www.ull.es/revistas/index.php/qurriculum/article/view/38>
- Diéz Gutiérrez, E. J. (2022). *Pedagogía antifascista. Construir una pedagogía inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia*. Octaedro.
- Fleisner, P., Lucero, G., Galazzi, L. & Billi, N. (2023). La teoría de Haraway del conocimiento situado y su vínculo con la ontología relacional de Barad y el análisis de prácticas académicas en Stengers y Despret. *Nuevo Itinerario*, 19 (1), 76-91.
<https://doi.org/10.30972/nvt.1916712>
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Ediciones Paidós.
- Garces, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Gavin, M. (2021). Reframing the narrative: Renewing power resources and capabilities in union campaigns for public education. *Journal of Industrial Relations*, 63(5), 753-776.
<https://doi.org/10.1177/00221856211000405>
- Gentili, P. (2019). Desafíos de la democracia y la educación pública. En F. Saforcada y M. Feldfeber (Comps.), *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI: Miradas desde Argentina* (pp. 45-63). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Giroux, H. A. (2015). Pedagogías disruptivas y el desafío de la justicia social bajo regímenes neoliberales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 3-27.
<https://doi.org/10.15366/riejs2015.4.2.001>
- Giroux, H. (2018). Formación docente y pedagogía crítica: Una perspectiva contrahegemónica. En R.L. Gil (Ed.), *La formación docente: Horizontes y rutas de innovación* (pp. 595-606). CLACSO.
- Gluz, N. (2020). Las llamadas políticas de inclusión en el campo escolar: Sentidos en disputa frente a la cuestión social en la Argentina reciente. En C. Rodríguez Martínez, F. Saforcada y J. Campos Martínez (Coords.), *Políticas educativas y justicia social. Entre lo global y lo local* (pp. 47-66). Ediciones Morata.
- Gore, J. M. (1996). *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Ediciones Morata.
- Gobierno de España (2006/2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Consultado en <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264> (20/01/2025)
- Gobierno de la Comunidad Autónoma del País Vasco. (2018). DECRETO 33/2018, de 6 de marzo, sobre el prácticum de los estudios universitarios que habilitan para el ejercicio de la profesión docente en los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de Euskadi, así como el correspondiente a la formación equivalente para quienes no pueden acceder a un máster por razón de titulación. Consultado en <https://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/-/eli/es-pv/d/2018/03/06/33/dof/spa/html/> (20/01/2025)
- Gobierno de la Comunidad Autónoma del País Vasco. (2023). LEY 17/2023, de 21 de diciembre, de Educación de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Consultado en

- <https://www.euskadi.eus/web01-bopv/es/p43aBOPVWebWar/VerParalelo.do?cd2024000037> (20/01/2025)
- Haraway, D. J. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Herrero, Y. (2022). *Educación para la sostenibilidad de la vida. Una mirada ecofeminista a la educación*. Octaedro.
- Hill, J., Philpot, R., Walton-Fisette, J. L., Sutherland, S., Flemons, M., Ovens, A., Phillips, S. & Flory, S. B. (2018). Conceptualising social justice and sociocultural issues within physical education teacher education: International perspectives. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(5), 469-483. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1470613>
- Hill Collins, P., & Bilge, S. (2019). *Interseccionalidad*. Ediciones Morata.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress. Education as a practice of freedom*. Routledge.
- Krichesky, G. J., Martínez-Garrido, C., Peiret, A. M. M., Barrera, A. G., Zapata, A. C., & Bustamante, A. G. (2011). Hacia un programa de formación docente para la justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 63-77. <https://doi.org/10.15366/reice2011.9.4.003>
- Lorde, A. (2003). *La hermana, la extranjera*. Horas y horas.
- Mabunda, P.L. (2022). Rethinking teacher education practicum for transformative and regenerative university – Community partnerships. En J. J. McIntyre-Mills y Y. Corcoran-Nantes (Eds.), *Transformative education for regeneration and wellbeing. Contemporary systems thinking* (pp. 275-289). https://doi.org/10.1007/978-981-19-3258-8_13
- Martínez-Usarralde, M.J. (2021). Inclusión educativa comparada en la UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XX1*, 24(1), 93-115. <http://doi.org/10.5944/educXX1.26444>
- Naranjo-Crespo, M. (2024). Perspectivas y discursos acerca de la diversidad e inclusión en la comunidad universitaria. *Education Policy Analysis Archives*, 32, 1-18. <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8509>
- OECD. (2017). *Mind the gap: inequity in education. Trends shaping education spotlight 8*. OECD.
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU. Recuperado de: https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Pomeroy, D., Azarmandi, M., Ratima, M. T., Tolbert, S., Jones, K. L., Riki, N., & Karaka-Clarke, T. H. (2024). Shame, entitlement, and the systemic racism of mathematics "ability" grouping in Aotearoa New Zealand. *Educational studies in mathematics*, 116(3), 463-478. <https://doi.org/10.1007/s10649-023-10266-5>
- Prioletta, J. (2023). Learning through play or learning sexism through play? Why critical gender literacy matters in kindergarten education. *Early Years*, 44(3-4), 801-814. <https://doi.org/10.1080/09575146.2023.2190053>
- Pulido Chaves, O. (2021). *Hegemonía, cultura y educación. Introducción a las estructuras culturales disipativas*. CLACSO.
- Rodríguez-Martínez, C., Guzmán-Calle, E., & Martín-Alonso, D. (2024). La equidad en disputa: De las políticas educativas a las prácticas escolares de estratificación y estandarización. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 22(4), 13-31. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.4.001>
- Rood, C.E., & Ashby, C. (2020). Losing hope for change: Socially just and disability studies in education educators' choice to leave public schools. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 130-146. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1452054>

- Saforcada, F. (2020). Educación, políticas públicas y mercado: Nuevas modalidades y viejas disputas. En C. Rodríguez-Martínez, F. Saforcada y Campos-Martínez (Coords.), *Políticas educativas y justicia social. Entre lo global y lo local* (pp. 47-66). Ediciones Morata.
- Saiz Linares, Á., & Ceballos López, N. (2021). Indagación biográfica, photovoice y escritura reflexiva en el prácticum de futuros docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.401201>
- Santamaría-Goicuria, I., & Stuardo-Concha, M. (2018). Una mirada a prácticas docentes desde un marco de justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 177-196. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.009>
- Santos, B. S., & Meneses, M. P. (Eds.). 2020. *Conocimientos nacidos en las luchas*. Akal.
- Saura, G., & Bolívar, A. (2019). Sujeto académico neoliberal: Cuantificado, digitalizado y bibliometrificado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 9-26. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.001>
- Silva-Peña, I., Diniz-Pereira, J., & Zeichner, K. (Eds.) (2017). *Justicia social. El componente olvidado de la formación docente*. Mutante Editores.
- Sins Invalid. (2019). *Skin, tooth, and bone: The basis of movement is our people* (2nd ed.). Sins Invalid.
- Sonu, D., Oppenheim, R., Epstein, S. E., & Agarwal, R. (2012). Taking responsibility: The multiple and shifting positions of social justice educators. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 175-189. <https://doi.org/10.1177/1746197912440855>
- Stake, R. E. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa. Volumen III* (pp. 154-197). GEDISA.
- Stuardo-Concha, M. (2017). *Asesoramiento a centros educativos para la justicia social*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/681388/stuardo_concha_miguel.pdf?sequence=1
- Suarez, V., & McGrath, J. (2022). Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change. *OECD Education Working Papers*, 267. <https://doi.org/10.1787/b19f5af7-en>
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Consultado en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa (15/01/2025).
- UNESCO. (1994). *Declaración sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad de Salamanca*. Consultado en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa (15/01/2025).
- Verger, A., Fontdevila, C., & Parcerisa, L. (2019). Reforming governance through policy instruments: How and to what extent standards, tests and accountability in education spread worldwide. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(2), 248-270. <https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1569882>.
- Young, I. M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Ediciones Morata.
- Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Ediciones Morata.
- Zembylas, M. (2025). Rethinking positionality statements in research: From looking back to building solidarity. *International Journal of Research & Method in Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2025.2475762>

Sobre las Autoras

Amaia Alberdi-Ruiz de Alegría

Mondragon Unibertsitatea (MU)

aalberdir@mondragon.edu

<https://orcid.org/0000-0001-6511-8921>

Profesora Investigadora en Formación (2020-2025) en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HUHEZI) en Mondragón Unibertsitatea. Perteneciente al grupo de investigación Innovación e Intervención en sociedades multiculturales y plurilingües y estudiante de doctorado en Innovación e Intervención Educativa en la misma universidad. Miembro del Grupo de Estudio y Trabajo Forma Escolar y Experimentación Pedagógica (GETraFEED) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (Uruguay). Ha realizado diversos trabajos de investigación sobre percepciones y posicionamiento docente, responsabilidad y compromiso docente, justicia social, participación transformadora y coeducación. Es parte del grupo consolidado IKERHEZI.

Monike Gezuraga-Amundarain

Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU)

monike.gezuraga@ehu.eus

<https://orcid.org/0000-0003-0756-1858>

Doctora en Educación (2014 – Premio Extraordinario) por la UNED, Licenciada en Pedagogía (2001) y Máster en Educación Especial (2003) por la Universidad de Deusto. Profesora agregada del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Imparte su docencia en el Grado de Educación Social. También imparte docencia en los postgrados: "Máster en Psicodidáctica" y "Máster Propio en Atención Temprana". Ha realizado diversas estancias investigadoras y formativas en Chile y Argentina. Ha tomado parte en diversos proyectos de innovación, destacando el PIE Aditua "Pro2kain. Grupo Especializado de Innovación Educativa en Buenas Prácticas en Educación Social" (2014-2016); y viene tomando parte en diversas investigaciones locales, proyectos I+D+i del MINECO y proyectos europeos de investigación Erasmus + como parte del equipo de investigación consolidado KideOn.. Entre sus principales líneas de investigación se encuentran la inclusión de personas en situación de vulnerabilidad, el Aprendizaje-Servicio y la universidad crítica. Cuenta con un sexenio de investigación reconocido por la CNEAI. De 2018 a 2022 ha sido vicedecana de Prácticas y TFG de la Facultad de Educación de Bilbao. Desde el 2023 es co-coordinadora del laboratorio permanente de Aprendizaje - Servicio "SLi3lab" de la UPV/EHU y es miembro de la Fundación ZERBIKAS.

Ainara Imaz-Agirre

Mondragon Unibertsitatea (MU)

aimaz@mondragon.edu

<https://orcid.org/0000-0001-6415-1586>

Ainara Imaz-Agirre es licenciada en Filología Inglesa. Realizó su tesis doctoral en la Universidad del País Vasco dentro del programa de doctorado Aprendizaje de Lenguas en Contextos multilingües. Su tesis recibió la mención extraordinaria de doctorado de la Universidad del País Vasco en Humanidades. Su trayectoria investigadora se ha centrado en el ámbito de educación multilingüe, formación inicial de profesorado e innovación educativa. Fruto de su investigación en ambas líneas de investigación, ha publicado varios artículos de investigación en revistas internacionales y capítulos de libros en diversas editoriales. Actualmente es la investigadora principal del grupo consolidado IKERHEZI financiado por el Gobierno Vasco. En la actualidad

es responsable del proyecto educativo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragon Unibertsitatea. También está trabajando en procesos de asesoramiento en diferentes centros educativos.

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, Magister 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 America 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 22

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