

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 20

24 de febrero 2024

ISSN 1068-2341

Lugares para la Diferencia: Comprensión sobre el Espacio de Educadores/as de Educación Especial en Formación Inicial Docente

Mauricio Vergara¹

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Chile



Milena Díaz

Universidad Andrés Bello

Chile

Citación: Vergara, M., & Díaz, M. (2026). Lugares para la diferencia: Comprensión sobre el espacio de educadores/as de educación especial en formación inicial. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 34(20). <https://doi.org/10.14507/epaa.34.9179> 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.

Resumen: Esta investigación tuvo como objetivo interpretar los significados entorno a los lugares en la trayectoria formativa y proyecciones profesionales de educadores/as diferenciales en Chile. Desde un marco de geografía humanística, se concibe el lugar como una

¹ Se agradece el aporte financiero de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Subdirección de Capital Humano, Doctorado Becas Chile 2023-21230198.

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

Facebook: /EPAAAAPE

Bluesky: @epaa.bsky.social

Artículo recibido: 27-02-2025

Revisiones recibidas: 16-09-2025

Aceptado: 04-10-2025

construcción socio-espacial cargada de significados, percepciones, valores y sentidos de pertenencia. Se adoptó un enfoque fenomenológico-hermenéutico basado en la teoría del texto de Ricoeur, realizándose entrevistas comprensivas a 16 docentes en formación de tres universidades. Los resultados revelan que la comprensión de los lugares se articula: (i) la universidad emerge como un lugar fundamental, donde la pertenencia social, las experiencias formativas y políticas constituyen la posibilidad de reflexionar sobre la normalidad; (ii) los espacios de práctica presentan una dicotomía: mientras las escuelas especiales son vividas como lugares de reconocimiento profesional, las escuelas regulares con PIE son experimentadas como espacios de invisibilidad; (iii) los significados atribuidos a los lugares muestran cuatro modos de apropiarse de los lugares en el actual sistema educativo, desde los lugares ideales hasta los excluyentes. Se concluye que, pese a los avances normativos inspirados en la Declaración de Salamanca, la formación inicial docente y el sistema escolar chileno perpetúan tensiones espaciales que dificultan una inclusión genuina.

Palabras-clave: formación inicial docente; docentes de educación especial; lugares; inclusión educativa

Places for difference: Understanding the space of special education educators in initial teacher training

Abstract: This research aimed to interpret the meanings surrounding places in the educational trajectory and professional projections of special education teachers in Chile. From a humanistic geography framework, place is conceived as a socio-spatial construction loaded with meanings, perceptions, values, and senses of belonging. A phenomenological-hermeneutic approach based on Ricoeur's theory of text was adopted, and comprehensive interviews were conducted with 16 trainee teachers from three universities. The results reveal that the understanding of places is articulated as follows: (i) the university emerges as a fundamental place, where social belonging, formative experiences and politics constitute the possibility of reflecting on normality; (ii) spaces of practice present a dichotomy: while special schools are experienced as places of professional recognition, regular schools with PIE are experienced as spaces of invisibility; (iii) the meanings attributed to places show four ways of appropriating places in the current education system, from ideal places to exclusionary ones. It is concluded that, despite the regulatory advances inspired by the Salamanca Declaration, initial teacher training and the Chilean school system perpetuate spatial tensions that hinder genuine inclusion.

Keywords: initial teacher education; special education teacher; places; educational inclusion

Lugares de diferença: Compreender o espaço dos educadores de educação especial na formação inicial de professores

Resumo: Esta investigação teve como objetivo interpretar os significados em torno dos locais na trajetória formativa e nas projeções profissionais de educadores/as diferenciados no Chile. A partir de um quadro de geografia humanística, o local é concebido como uma construção socioespacial carregada de significados, percepções, valores e sentidos de pertença. Adotou-se uma abordagem fenomenológico-hermenêutica baseada na teoria do texto de Ricoeur, realizando entrevistas comprensivas com 16 professores em formação de três universidades. Os resultados revelam que a compreensão dos lugares se articula: (i) a universidade surge como um lugar fundamental, onde o pertencimento social, as experiências formativas e políticas constituem a possibilidade de refletir sobre a normalidade; (ii) os espaços de prática apresentam uma dicotomia: enquanto as escolas especiais são vividas como lugares de reconhecimento profissional, as escolas regulares com PIE são experimentadas como espaços de invisibilidade; (iii) os significados atribuídos aos locais mostram

quatro modos de se apropriar dos locais no atual sistema educativo, desde os locais ideais até os excludentes. Conclui-se que, apesar dos avanços normativos inspirados na Declaração de Salamanca, a formação inicial de professores e o sistema escolar chileno perpetuam tensões espaciais que dificultam uma inclusão genuína.

Palavras-chave: formação inicial de professores; professores de educação especial; lugares; inclusão educacional

Lugares para la Diferencia: Comprensión sobre el Espacio de Educadores/as de Educación Especial en Formación Inicial Docente

Durante los últimos años, las políticas públicas en su foco educativo han propuesto fortalecer la creación de comunidades escolares inclusivas que valoren la diversidad de sus integrantes. Esto implica una visión integral de los individuos, relevando los derechos, condiciones históricas y situación socioemocional de éstos y, no tan solo de aquellos que están en situación de discapacidad (Estado de Chile, 2023; Haddad Escuti, 2022; MINEDUC, 2017; Slee, 2019). Sin embargo, persiste una tensión fundamental entre estos discursos normativos y las prácticas en los espacios educativos como las escuelas, donde la segregación de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE) sigue siendo un desafío para el sistema educativo (Rosas et al., 2018; Sandoval et al., 2021).

Debido a estas tensiones, se subraya la urgencia de repensar la Formación Inicial Docente (en adelante FID), tal como lo plantea la Declaración de Salamanca, que enfatizó la necesidad de preparar a los y las docentes para trabajar en aulas heterogéneas, desarrollando las competencias pedagógicas necesarias para atender a la diversidad del alumnado (Duk et al., 2019; Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO] & Ministerio de Educación y Ciencia, 1994).

En respuesta a esta urgencia, las investigaciones han abordado la FID con la finalidad de aportar en el desarrollo de una educación inclusiva, identificando las dificultades persistentes en el sistema educativo y formativo de docentes. Entre estos se cuentan: la cultura escolar y su comprensión sobre la diversidad (Matus & Haye, 2015), las dificultades de los procesos inclusivos (Esparza Manríquez, 2019; López et al., 2018), la atomización curricular (Caro & Peña-Sandoval, 2024), el rol tradicional del aprendizaje o modelos que “se contraponen a los principios que orientan la educación inclusivas” (Duk & Murillo, 2018, p. 13). Asimismo, se han estudiado las tensiones en las relaciones profesionales entre docentes de asignaturas específicas y docentes de educación especial o diferencial (Castro & Contreras, 2021; Rodríguez Rojas & Ossa Cornejo, 2014), y cómo se conceptualizan y comprenden los principios sobre la educación inclusiva en los programas formativos docentes (Castillo-Armijo, 2021; Martín et al., 2017; Pérez-Castejón & Vigo-Arazola, 2024).

Sin embargo, la dimensión espacial de estas problemáticas ha sido menos explorada. Existen escasos estudios que abordan cómo las y los futuros docentes experimentan y significan los lugares y contextos formativos durante su formación. La ausencia de categorías espaciales, como la categoría lugar, complejiza la adopción de perspectivas educativas inclusivas. Investigaciones en el contexto chileno-centrados en docentes de educación especial en ejercicio- demuestran que la configuración y comprensión en torno a los lugares reproduce lógicas de exclusión (Palacios et al., 2020). Por ejemplo, los y las docentes de educación especial son relegados a roles y posiciones marginales de asistencia, ayuda o gestión admirativa (Inostroza, 2020). Esta posición refuerza su exclusión, dificultando la construcción de un trabajo colaborativo genuino (Castro-Cáceres & Lillo, 2024), ya que la colaboración requiere ser construida intencionadamente como un espacio de encuentro, de

co-enseñanza, pertenencia espacial y comunitaria (Vázquez, 2024). Estas dinámicas evidenciadas en las investigaciones, muestran que los y las docentes de educación especial se terminan aislando espacial y pedagógicamente, reproduciendo lógicas de exclusión con los y los estudiantes con NEE al interior del aula (Palacios et al., 2020).

Estas formas de comprender y accionar en los lugares, tal como señalan Garrido (2021) y Siuty (2019), se deben a que las categorías espaciales en educación suelen reducirse a su función física, como las aulas o patios, y a la posición que se ocupa al interior de ellos, o consideradas en función de las barreras arquitectónicas, ignorando su dimensión simbólica, política e identitaria. De hecho, las formas de comprender los lugares en el ámbito educativo y, en especial en la FID, están invisibilizadas (Garrido, 2021; Naraian, 2016; Palacios et al., 2020; Siuty, 2019). La carencia de una mirada en torno a los lugares también se observa en las políticas educativas con perspectiva inclusiva en Chile. Por ejemplo, el Decreto 170 (MINEDUC, 2010), que instauró los Programas de Integración Escolar (PIE), operó con una concepción reduccionista de los lugares, centrada en la ubicación física de los estudiantes con NEE en la escuela regular y en los recursos asociados a su subvención. Si bien en los últimos años se ha transitado hacia una perspectiva más amplia arraigadas en las barreras de aprendizaje, reconociendo que estas son multifactoriales y afectan a todos los y las estudiantes, con o sin discapacidad (Briceño et al., 2025; MINEDUC, 2015; Sandoval et al., 2021), su enfoque acerca de los lugares sigue siendo fijo. Tal como señala Naraian (2016), "To bring inclusion closer to the ideal of inclusive education, we need a new conception of place that will permit educators to consider student learning without associating it with fixed environments" (p. 4).

Pese al compromiso internacional con la inclusión educativa y los propósitos de crear un sistema educativo amplio en donde convivan todos y todas las estudiantes, tal como lo señalaba la Declaración de Salamanca, en el contexto educativo chileno aún se distinguen diversos lugares educativos que separan a los estudiantes con NEE. En la tendencia en matrícula de estudiantes escolares (Arias et al., 2024) se observan tres lugares fundamentales: las Escuelas Especiales para discapacidades permanentes o enfocadas en estudiantes con discapacidad que requieren apoyos constantes; Escuelas de Lenguaje que se especializan en la atención de estudiantes con trastornos específicos del lenguaje en edades de 3 a 5 años (Granada Azcárraga et al., 2020; Vergara et al., 2024) y; en escuelas regulares con PIE.

La diversidad de lugares educativos ha implicado que la FID considere como un foco relevante en el desarrollo formativo de los y las docentes, su integración a espacios de prácticas diversos (CNA, 2023). Sin embargo, este énfasis de la experiencia formativa en distintos contextos, no se ha acompañado por medio de una reflexión profunda sobre cómo se comprenden los lugares en la FID. Es decir, no se han incorporado marcos amplios, que permitan analizar y apropiarse de los lugares desde las perspectivas, acciones u objetivos necesarios para enfocarse en el aprendizaje de todos y todas, tal como proponen los principios de inclusión en el contexto educativo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO] & Ministerio de Educación y Ciencia, 1994).

Las perspectivas sobre la comprensión de los lugares en la FID ha quedado tradicionalmente circunscritas a ámbitos disciplinares específicos, como la geografía humana (Garrido, 2005; Tuan, 2013), la educación de la primera infancia (Adlerstein et al., 2016) o didácticas especializada (Muñoz & Osandón, 2013). Además, las dimensiones experienciales y comprensivas en torno a los lugares han perfilado como éstas se construyen desde las trayectorias formativas docentes. En esa línea, autores como Wrench (2015) investigan las comprensiones entorno a los lugares como espacios de negociación para la construcción de la identidad profesional. También, en el contexto chileno, Figueroa et al. (2023) demuestran cómo la universidad opera como un lugar de configuraciones identitaria que no solo transmite conocimientos, sino que favorece el aprendizaje de la reflexión

crítica que permite que los sujetos sean conscientes de su posición en el mundo. Ocampo González (2019) consideran que estas experiencias formativas proveen a los sujetos marcos interpretativos, actitudes y disposiciones éticas frente a la diversidad y la inclusión.

Por ello, este artículo propone, desde la geografía humanística (Aliste & Núñez, 2020; Núñez, 2013; Tuan, 2007, 2013), un marco para analizar los lugares como construcciones socio-espaciales donde se configuran inclusiones y exclusiones (Siuty, 2019). Aplicando la hermenéutica de Ricoeur (2003b), el estudio interpreta mediante las narrativas de los y las docentes en formación de educación especial o diferencial en Chile, los significados sobre los lugares durante su trayecto formativo. Indagar en esta comprensión implica reconocer que los significados sobre éstos, vislumbran las prácticas situadas de los y las docentes en torno al aula, la escuela y la comunidad, un aspecto crucial para concretizar el propósito de lograr una educación inclusiva (Ainscow, 2020; Blanco & Duk, 2019).

Los Lugares en la FID: Una Perspectiva Humanística-Hermenéutica

En la investigación desarrollada, las categorías espaciales se entienden desde la tradición humanística y hermenéutica como lugares, vale decir, como construcciones socio-espaciales dinámicas (Paulsen, 2001), formadas por la interacción entre el espacio físico y las experiencias, significados y relaciones sociales entre los individuos (Aliste & Núñez, 2020; Aucoin, 2017; Garrido, 2009; Tuan, 2013). Siguiendo la geografía humanística, los lugares son espacios profundamente asociados a los sentidos de mundo, donde se negocian y se manifiestan diversas comprensiones históricas, culturales y sociales (Larsen, 2024; Tuan, 2013), como por ejemplo, la inclusión y exclusión educativa (Naraian, 2016; Siuty, 2019). Por ello, los lugares son producciones significativas que expresan formas de habitar o apropiarse del contexto y la situación de estar en el mundo del ser humano (Aliste & Núñez, 2020; Ricoeur, 2003a). Desde la perspectiva teórica señalada, los lugares se originan en la producción de discursos y narrativas socioculturalmente situadas (Aliste & Núñez, 2020) y, en consecuencia, se pueden comprender como textos “que pueden ser leídos en su representación temporal” (Aliste & Núñez, 2020, p. 50). Al constituirse los lugares en textos (Villarroel, 2006), es posible comprender en ellos tramas en las cuales participan los sujetos desde diferentes perspectivas, enunciando un valor, un sentido de mundo y una forma de actuar en el espacio (Aliste & Núñez, 2020).

Por lo tanto, la investigación distingue entre espacio y lugar, considerando que el espacio se refiere al entorno físico, mientras que el lugar se refiere a la dimensión originada en los significados de los sujetos, desplegados en un entorno y en las relaciones sociales enmarcadas en una narrativa cultural e histórica. El concepto de lugar permitió interpretar los significados y sentidos de mundo de los y las docentes de educación especial en FID, y se articuló en consideración a las siguientes dimensiones: (i) los lugares como espacios vividos, significativos y relacionales, lo que vislumbra formas de apropiación como *topofolia* o amor-pertenencia al entorno (Tuan, 2007, 2013); y (ii) los lugares como expresión discursiva de los propósitos educativos y sus proyecciones (Garrido, 2021).

Los lugares entendidos como espacios vividos, significativos y relacionales relevan la conexión de la experiencia subjetiva de los sujetos con la visión de mundo originada desde una perspectiva cultural (Tuan, 2013). Estos significados se configuran a partir de las percepciones, actitudes y valores en relación con prácticas socioculturales en el espacio, reflejando las maneras de vivir, la pertenencia (Bachelard, 1986; Tuan, 2007) y las prácticas de los sujetos que los habitan. Ciertamente, la subjetividad que constituyen los lugares, tales como el agrado o rechazo, pertenencia o exclusión, se relacionan directamente con las prácticas y acciones que se realizan en los lugares. Por ejemplo, algunas investigaciones muestran que las percepciones desarrolladas acerca de los lugares de docentes en ejercicio se vinculan directamente con el aprendizaje y la promoción de

prácticas inclusivas (Naraian, 2016; Siuty, 2019), reflejando así cómo se viven y se habitan los entornos educativos.

Asimismo, los lugares representan un ámbito relevante en el sistema educativo, pues orientan los sentidos de la identidad de los sujetos que lo habitan y la pertenencia a una comunidad con propósitos compartidos (Garrido, 2021; Morales y Flores, 2020). Más importante aún, en los lugares se contienen expectativas, cambios o sedimentaciones de significados sobre las acciones, propósitos y proyecciones o finalidades educativas de los diferentes actores involucrados (Garrido, 2021). Sin embargo, la puesta en práctica de estos significados y finalidades puede generar contradicciones. La investigación de Palacios et al. (2020), muestra esta complejidad al evidenciar que el esfuerzo de los y las docentes de educación especial para crear un entorno comunitario y afectivo con estudiantes con NEE, implica procesos de negociación de sus funciones en el espacio escolar e, inclusive para cumplir dicho propósito, se recrean lugares de exclusión al interior del aula (Palacios et al., 2020).

En síntesis, los lugares significan un espacio interrelacional, configurado por vínculos y valores. Estos permiten la posibilidad de integración y comprensión de las acciones humanas a partir de marcos de distinciones cualitativas que, configuran significados, sentidos de mundo y prácticas que tiene un individuo-comunidad en los lugares.

Metodología

La investigación tuvo como objetivo interpretar los significados acerca de los lugares en el relato sobre el trayecto formativo y las proyecciones profesionales de educadores/as diferenciales o de educación especial en la FID. La investigación consideró que los relatos de las experiencias formativas y personales, los valores y sentidos de pertenencia que configuran el presente profesional y sus proyecciones profesionales, son articuladores de los significados acerca de los lugares. Se asumió que las narraciones que los sujetos realizan sobre sus experiencias son fundamentales puesto que muestran valores y visiones de mundo situados social e históricamente (Aliste & Núñez, 2020; Ricoeur, 1995, 2003a, 2004).

En coherencia con lo anterior, la metodología se basó en el paradigma comprensivo interpretativo y en un diseño de carácter cualitativo (Pino, 2021; Smith et al., 2012) aplicando un enfoque fenomenológico-hermenéutico (Ricoeur, 2003b; Ríos-Saavedra, 2013). La decisión metodológica adoptada permitió la comprensión profunda de los significados y experiencias de los sujetos respecto a su concepción entorno a los lugares en la FID.

La orientación fenomenológica-hermenéutica se fundamenta en la teoría del texto de Ricoeur (2010). Para el filósofo, los textos se pueden entender como testimonios humanos o discursos fijados por la escritura (Ricoeur, 2010) que, por medio de una apropiación crítica, develan sus sentidos ocultos (Ríos-Saavedra, 2013). Para Ricoeur comprender un texto requiere articular fases explicativas e interpretativas orientadas por el análisis estructural y retomadas en la fase de interpretación, siguiendo los signos y significados de los textos. Así se pudo develar no tan solo aquello que dice el texto, sino los sentidos de mundo que abre, ya que éste reclama ser comprendido en su sentido (Ricoeur, 2003b). En la investigación se aplicó la concreción metodológica de Ríos-Saavedra (2013), quien desarrolló la hermenéutica reflexiva en investigaciones empíricas. La propuesta se basó en objetivar o distanciarse del mundo compartido cultural e histórico del investigador y los participantes mediante el análisis estructural, tal como lo desarrollaron los sociólogos de Lovaina (Ríos-Saavedra, 2013). Esto implicó considerar los relatos y sus respectivos textos como organizaciones de significados en diferentes relaciones, tales como: (i) oposiciones, (ii) semejanzas y (iii) tramas que expresan categorías de análisis compuestas por contenidos socioculturales. Luego, para lograr la interpretación profunda propuesta por la hermenéutica, estos análisis se reingresaron al contexto considerando conceptos y perspectivas intersubjetivas o teóricas

vinculadas al propósito de la investigación, las políticas públicas o las experiencias educativas documentadas (Díaz-Barriga & Domínguez-Castillo, 2018, Ricoeur, 2003b).

Participantes

El tipo de muestreo se basó en criterios, cuyo propósito fue identificar informantes claves. Estos se definieron como aquellos participantes que pueden otorgar abundante información, es decir, estén dispuestos a conversar sobre sí mismos (Vasilachis de Gialdino, 2019). Se consideró la participación de otras personas por cercanía con los primeros sujetos participantes como bola de nieve o conveniencia (Flick, 2012), que participen de forma voluntaria y que cumplieran los siguientes criterios de selección: (a) estar cursando su último año de formación profesional en la carrera de educación diferencial o educación especial, ya sea en una universidad pública o privada que cuenten con su programa acreditado por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) en Chile, con a lo menos 4 años y, (b) la formación práctica se desarrollen en escuelas regulares PIE, escuelas especiales o en contextos hospitalarios, de encierro u otro afín.

Los 16 participantes son educadoras(es) de educación especial o diferencial en su último año de formación profesional. La selección se realizó mediante invitaciones a los encargados, docentes de la carrera o jefes de carrera de 5 universidades, de las cuales solo respondieron 3 universidades. Estos fueron quienes facilitaron el contacto con los primeros docentes en formación. Posteriormente, se procedió a tomar contacto con los y las estudiantes, resguardando que cumplieran con los criterios de selección señalados anteriormente y quisieran participar en el proceso de entrevistas. Los participantes conocieron los objetivos y temas de las entrevistas, se le compartió el consentimiento informado vía correo electrónico y presencialmente, considerando el procedimiento de resguardo de las grabaciones. Los primeros 12 participantes fueron contactados para participar en las entrevistas comprensivas y, posteriormente, 4 docentes diferentes fueron contactados para participar en la entrevista grupal. Producto de la feminización de la carrera docente (Jara-Villaruel, 2023) y, en particular, la educación diferencial o especial, la mayoría de los 16 informantes son mujeres. En la Tabla 1 se resumen las características de los participantes de la investigación.

Tabla 1

Participantes del Estudio

Universidad	Región	Tipo de entrevista	Género	Edad
Privada (A)	Biobío	Comprensiva	Mujer	22
	Biobío	Comprensiva	Mujer	23
	Biobío	Comprensiva	Mujer	22
	Biobío	Comprensiva	Mujer	22
	Biobío	Grupal	Mujer	22
	Biobío	Grupal	Mujer	22
Privada (B)	Metropolitana	Comprensiva	Mujer	24
	Metropolitana	Comprensiva	Mujer	23
	Metropolitana	Comprensiva	Mujer	25
	Metropolitana	Comprensiva	Mujer	26
	Metropolitana	Grupal	Mujer	24
Pública (C)	Metropolitana	Comprensiva	Mujer	25
	Metropolitana	Comprensiva	Mujer	25
	Metropolitana	Comprensiva	Mujer	23
	Metropolitana	Comprensiva	Hombre	24
	Metropolitana	Grupal	Hombre	24

Instrumento: Entrevistas Comprensivas

La técnica empleada fue las entrevistas comprensivas (Kaufmann, 2021) porque se constituyen en un espacio de diálogo donde el foco principal es el relato de los sujetos al respecto de su trayecto y sus experiencias en los diversos lugares involucrados en el contexto formativo. El instrumento fue evaluado por juicio de experto por tres doctores de tres universidades diferentes de Chile, revisado por el Comité de Ética y aplicado en el período 2022-2023. Se realizaron tres sesiones para que cada sujeto relatará sus experiencias sobre su trayecto formativo considerando su formación inicial, los espacios o contextos de práctica y los diversos espacios formativos como la universidad. Este diseño permitió un diálogo profundo sobre las experiencias personales de los sujetos. Adicionalmente, con el propósito de complementar las perspectivas individuales, se realizó una entrevista grupal con cuatro nuevos docentes de educación especial en formación para precisar ciertos temas, triangular (Flick, 2014) y facilitar la revisión de convergencias o divergencias de puntos de vista en un contexto colectivo.

La entrevista se guió por medio de temas vinculados con el objetivo de la investigación y que pusieron hincapié en los acontecimientos y lugares considerados significativos por los y las participantes (Vasilachis de Gialdino, 2019). Orientándose por la perspectiva de la geografía humanística sobre los lugares, que comprende la apropiación del espacio a través de significados y sentidos del mundo mediante los discursos y relatos de los sujetos. Los temas de la entrevista fueron diseñados para facilitar el diálogo sobre los eventos y lugares significativos durante su formación, a la vez que se profundizó en los recuerdos, valores, sentido de pertenencia y aspiraciones profesionales. La entrevista se centró en tres ejes principales para recopilar sistemáticamente esta información. La Tabla 2 muestra los temas y ejes de cada una de las sesiones de las entrevistas.

Tabla 2

Temas Entrevistas Comprensivas

Temas/ejes	Trayecto Sesión 1	Valores y sentidos de pertenencia Sesión 2	Proyecciones Sesión 3
Formación inicial.	Acontecimientos claves en la FID.	Acciones y valores para actuar como docente.	Desafíos como docente.
Prácticas.	Experiencia en la formación práctica.	Experiencias en los contextos de práctica actuales.	Expectativas para los contextos profesionales.
Espacios formativos amplios (universidad, escuelas, en la carrera, u otro de interés).	Lugares habitados: percepciones y actitudes relevantes para el tránsito como educadoras/es de educación especial.	Sentido de pertenencia en los lugares habitados actuales: emociones, sentimientos, valores personales.	Los lugares proyectados: acciones y esperanzas para ser educador/a de educación especial.

Nota. Elaboración propia (2022)

Análisis

El análisis de los textos generados en las entrevistas se organizó en tres momentos desde la perspectiva fenomenológica-hermenéutica: (i) análisis estructural del texto que permitió

descomponer en oposiciones semánticas; (ii) análisis de cruce de ejes que generó configuraciones de sentido más complejas, denominadas realidades fecundadas (Ríos, 2013) y; (iii) un momento de reintegración hermenéutica que reconectó las estructuras identificadas con el mundo de la experiencia vivida.

Por ello, para desarrollar la perspectiva fenomenológica-hermenéutica de Ricoeur se utilizó el análisis estructural en primera instancia, ya que propone distanciarse del texto considerándolo como entidad cerrada, es decir, con sus propias estructuras internas (Ricoeur, 2003b, 2010), especialmente la versión de este análisis realizada por Ríos-Saavedra (2013).

El análisis estructural asume la clausura del texto, como un sistema cerrado, sin historia, sin un hablante directo y organizado en estructuras o términos en relación de oposición. Además, considera que la comprensión de un texto está más allá de la intención del autor, centrándose en la sincronía del idioma (Ricoeur, 2003b, 2010), sin conexión directa a la historicidad o al mundo cotidiano del texto.

En el primer momento se concretizó el análisis estructural, analizando los textos en función de las disyunciones u oposiciones que presentaban explícita o implícitamente- en el último caso se deja el código entre paréntesis- en el texto. Luego, la oposición se vinculó a un eje semántico o unidad de significado que permitía dar coherencia a la disyunción. El eje semántico se constituye como un tema, idea o concepto que permite englobar la oposición. Por ejemplo, en el siguiente texto se observa la relación establecida en el análisis: “Mira cuando yo salí de allá tuve un quiebre y acá me sentí acogido [...] a mí me echaron de la otra universidad y yo sabía qué quería” (Sujeto 12, Universidad C, entrevista 3), explícita la oposición acoger y excluir, siendo el eje semántico Tipo de Universidad el que le da coherencia.

Posteriormente, se elaboraron estructuras paralelas con los textos seleccionados de cada eje semántico, considerando el objetivo de la investigación y las categorías que permitían articular el orden interno de cada texto. Se construyeron cuatro estructuras paralelas, organizadas en sus respectivos ejes semánticos y articulados por su disyunción u oposición principal. Por cada eje semántico se organizaron conceptos o significados clave, que permitían explicar los relatos y organizar su orden interno (Ríos-Saavedra, 2013). En la Tabla 3 se presentan los ejes semánticos.

Tabla 3

Ejes Semánticos

Ejes semánticos		Disyunciones
Tipo de escuela	Lenguaje y/o Especial:	Regular (PIE):
	Protagonista	Asistente
	Niños/as pequeños	Niños/as grandes
	Colaboración	Individualismo.
	<u>Reconocimiento.</u>	<u>Invisibilidad</u>
Tipo de Universidad	Acoge	Excluye
	Diálogos	No diálogos
	Teorías amplias	Teorías específicas
	Aprendizaje situado	Aprendizaje superficial
	Emancipación	Reproducción
	<u>Educación inclusiva</u>	<u>Educación excluyente</u>

Ejes semánticos		Disyunciones
Tipo de diferencia	Profunda: Centrada en la capacidad y los sujetos Diversidad cultural Reconocimiento mutuo <u>Inclusión</u>	Superficial: Centrada en la discapacidad y el diagnóstico Homogeneidad cultural Reconocimiento individual <u>Integración</u>
Tipo de sociedad	Inclusiva: Derechos Diversa Justicia social <u>Convivencia</u>	No inclusiva: No derechos Homogénea Injusticia social <u>(Competencia)</u>

Nota: elaboración propia

En la segunda fase se realizó un ejercicio de análisis basado en la unión de los ejes semánticos, lo que implicó la creación de estructuras cruzadas de códigos y disyunciones que no están involucrados en la fase inicial. El cruce de ejes permitió encontrar configuraciones de sentido que se denominan realidades fecundadas (Ríos-Saavedra, 2013). Producto del cruce de los ejes semánticos de Tipo de sociedad y Tipo de diferencia, emergen cuatro cuadrantes que muestran relaciones significativas entre los códigos. Estos se organizaron desde el cuadrante I (++) caracterizado por la situación ideal o configuración de los lugares como expresión de la colaboración, comunidad y reconocimiento mutuo, graduándose en los siguientes tres cuadrantes dependiendo como los lugares se significan de acuerdo con el Tipo de Sociedad (inclusiva / excluyente) y el Tipo de diferencia (profunda/superficial). Por ello, el cuadrante II (+-), posicionado entre una sociedad excluyente y un tipo de diferencia profunda, evidencia el predominio de la visión de capacidades, el protagonismo del docente de educación especial y el reconocimiento asistencial. Luego se evidencia el cuadrante III (-+) donde la sociedad se constituye como inclusiva y la diferencia superficial, mostrando conceptualizaciones sobre el lugar vinculados con las barreras culturales y la validación. Posteriormente, el cuadrante IV (-) que muestra la presencia de conceptos vinculados con la normalidad e instrumentalización. La Figura 1 muestra los conceptos específicos de cada cuadrante.

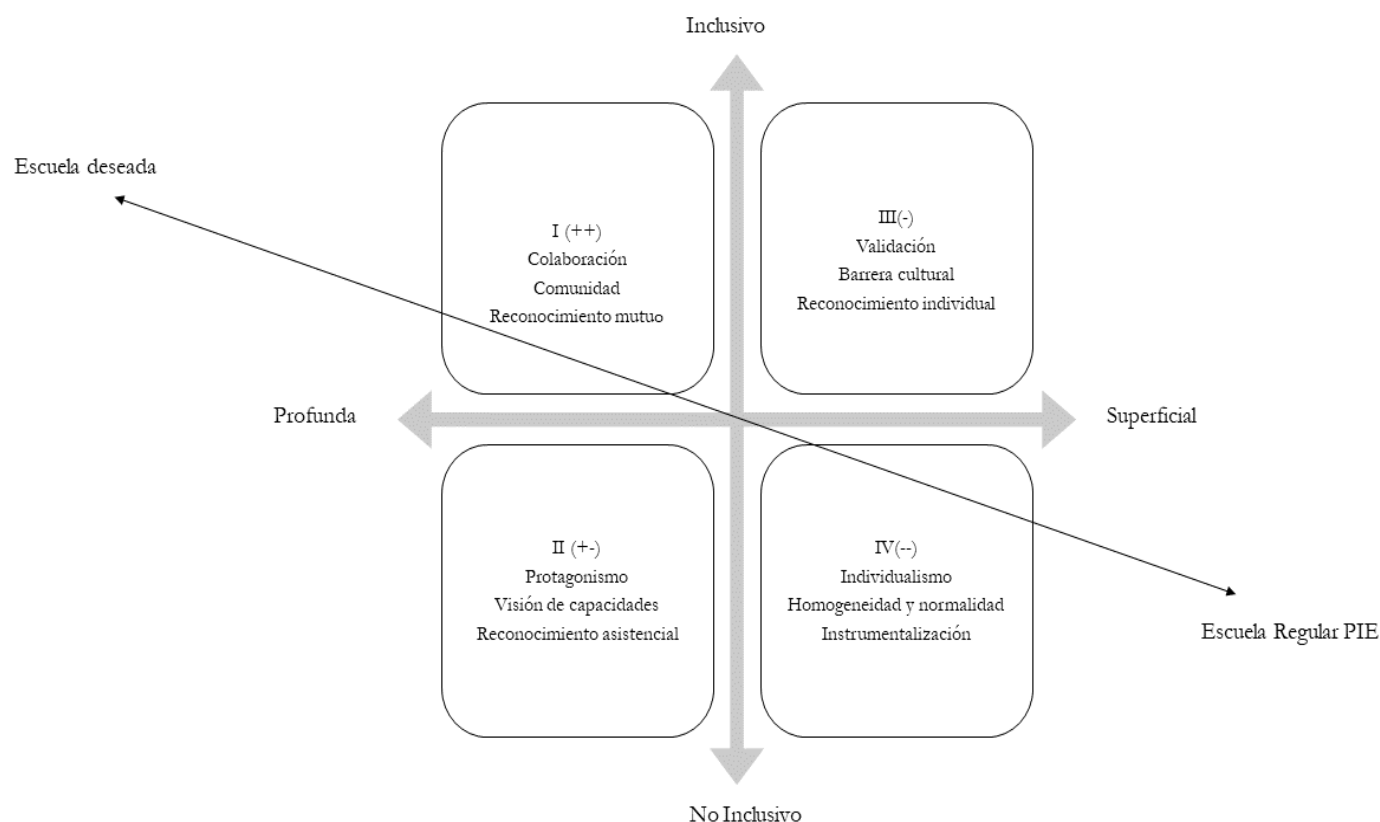
Sobre los cuadrantes se observa una línea, que muestra el Tipo de Escuela vinculado a cómo se expresa en las diversas experiencias escolares del sistema educativo en Chile y, sobre todo, como se proyecta un lugar ideal para la configuración de los lugares en consideración de los ideales de un espacio educativo inclusivo. Este enfoque permitió ir más allá de las dicotomías u posiciones iniciales, para construir una comprensión más profunda sobre los significados de los lugares en el contexto de la FID.

Finalmente, se realizó un trabajo de reintegración del análisis estructural al mundo culturalmente constituido, teniendo en cuenta las aperturas y mundos posibles que vislumbran los textos. Este momento se realizó tanto sobre el análisis estructural como las estructuras cruzadas. La interpretación profunda significó articular el mundo del texto y el mundo del lector, siguiendo los sentidos que los análisis anteriores han considerado (Ricoeur, 2003b). Esta reintegración requiere un proceso de apropiación hermenéutica en el sentido de Ricoeur (1995; 2010), que consiste en que la comprensión profunda de los sentidos requiere pasar por las estructuras del texto identificadas, siguiendo sus diversos niveles y orientaciones hacia los mundos u horizontes posibles que se abren cuando los/as investigadores/es las despliegan o posiciona en el contexto histórico y cultural

presente. Tal como se señaló al inicio del apartado, esto implica reingresar el análisis al contexto relacionándolo con conceptos, experiencias educativas documentas, entre otras. Es decir, se ha pasado por un momento de explicación para comprender los significados profundos (acogida, exclusión, comunidad) sobre los lugares en la Formación Inicial Docente en el caso de los y las docentes de educación especial.

Figura 1

Estructura Cruzada: Tipo de Sociedad y Tipo de Diferencia



Consideraciones Éticas

Los resguardos éticos están sujetos a la resolución 101165/2015 propuesta por dos Universidades Públicas en Chile, acorde con las leyes que resguardan la investigación con seres humanos y la vida privada de las personas. Los participantes firmaron consentimientos informados, en los cuales se explicitaron los propósitos, riesgos y beneficios de la investigación. Además, se les informó dentro del consentimiento y durante las entrevistas sobre la confidencialidad de la información, la libertad de retirarse o abandonar el proceso en cualquier momento. Los sujetos que participaron conocieron y revisaron los textos emanados de las entrevistas, dando sus consideraciones y ajustes sobre éstas. Se protegió la privacidad y confidencialidad de los participantes, eliminando alusiones a nombres, lugares de conocimiento público u otra característica que pudiese identificar a los participantes (Tracy, 2021).

Resultados

El análisis fenomenológico-hermenéutico de los relatos de los 16 sujetos participantes permitió la emergencia de tres hallazgos claves sobre la comprensión de los lugares en docentes de educación especial o diferencial en formación inicial. En el primer hallazgo se muestra que la comprensión de los espacios formativos universitarios se constituye como un conjunto de interrelaciones formativas, sociales y políticas, lo que se profundizó en el eje semántico Tipo de Universidad. El segundo hallazgo muestra cómo experimentan los y las docentes en formación los Tipos de escuela en los cuales realizaron su proceso formativo en contexto real o práctico. Finalmente, en el tercer hallazgo, originado en la estructura cruzada, muestra cómo se configura los significados que se vislumbran a partir de las percepciones sobre su trayecto formativo, vínculos, valores y proyecciones sobre los lugares que han relatado los participantes. Cada uno de estos hallazgos son los que profundizan continuación.

La Universidad como Lugar: Entre la Topofilia y la Reproducción

Los relatos relacionados con las experiencias en la universidad muestran que ésta se vive con un profundo sentido de lugar. Lo anterior, involucra aspectos sociales, formativos y políticos que constituyen al sujeto. Los y las docentes de educación especial no solo habitan la universidad como un lugar físico, sino que la hacen suya transformándola en un lugar propio.

Desde el ámbito social, los relatos evocan la universidad como un lugar de integración personal y colectiva, arraigada en el diálogo, el compañerismo y la pertenencia, tal como lo expresan los sujetos:

O sea, es un lugar grato, me gusta venir [...] Me quedo con todas las personas que conocí, o sea como que en este espacio generé lazos de amistad, lazos con profesores, igual te entrega otro mundo. O sea, son otras personas que quizás si no hubiera estudiado en la universidad, no me las hubiese encontrado, entonces sí te da como otra visión del mundo. (Sujeto 5, Universidad B, entrevista 2)

A mí me gusta la universidad. Por ejemplo, hoy día fui y oooh qué rico estar aquí y, le dije a una amiga: te acuerdas cuándo comíamos pan y nos íbamos a acostar al pasto y nos quedábamos dormida [...] es un lugar que se acomoda más a mí y, que en otros lados, no lo sentí. De hecho, me sentía como el bicho raro, y yo decía, yo no quiero ser un bicho raro, aquí me siento en mi lugar, en mi casa, es mi segunda casa. (Sujeto 6, Universidad C, entrevista 2)

Los lazos de amistad, el diálogo y la pertenencia humanizan la Universidad y, según los participantes de la investigación, la transforman en *su lugar*, un espacio donde generan una apropiación identitaria.

Desde un punto de vista formativo, la universidad como lugar facilita una comprensión situada del contexto educativo, en el cual se releva el papel de las teorías amplias y aprendizajes situados. Además, permite a los y las docentes en formación apropiarse de un sistema valórico que dota de significado sus roles, sus proyecciones como profesionales, la identificación con docentes universitarios y el desarrollo de la reflexión epistémica y situacional sobre las decisiones pedagógicas. Esto implica vincularse también a una forma de comprender el lugar como un espacio de encuentro necesario para abordar los desafíos de la educación inclusiva:

Humanizar el espacio tiene que ver con dar espacios, valga la redundancia, para ser escuchado, escuchar y para ser tú mismo y para permitir también que los otros sean en su diferencia. (Sujeto 3, Universidad C, entrevista 3)

Agradezco todo lo que me han enseñado y los valores que también nos han enseñado cosas importantes para nuestra labor, como la paciencia, la empatía, la solidaridad, el respeto, el amor también. (Sujeto 1, Universidad A, entrevista 1)

Asimismo, las dimensiones políticas en la universidad se expresan en la posibilidad de cuestionar la normalidad y construir una comunidad basada en la convivencia y en la profundidad de la diversidad humana, como recuerda el Sujeto 3 al respecto de su trayecto formativo:

Creo que me quedo con el cuestionamiento, con el concepto de cuestionamiento, que lo aprendí en la universidad y en la convivencia con mis profesores y, en todas las asignaturas, en todos los ramos que tuve [...]. El hecho de cuestionar te permite entender. Entender, encontrar respuestas, te permite mirar las cosas de una forma más objetiva o más desde afuera o personal [...]. El cuestionamiento nos permite preguntarnos por qué nos pasó eso, y a partir de allí tomar distancia de esas experiencias que pudieran habernos generado [...]. Entonces, si tú trabajas con la diferencia, que es algo que yo aprendí acá en la universidad, tienes que tener muchos aspectos de tu vida trabajados. No superados, pero sí trabajados. Sobre todo en aspectos emocionales, en aspectos asociados a saber quién eres tú, cuál es tu identidad, de tu diferencia, por ejemplo, cuál es tu diferencia, qué te distingue de los demás, cómo también vives tus privilegios, como te decía en la primera entrevista, cómo vivo yo en este cuerpo privilegiado, a diferencia del cuerpo discapacitado que no es privilegiado, al contrario. (Sujeto 3, Universidad C, entrevista 3)

La universidad se convierte en un lugar donde el cuestionamiento y reflexión crítica sobre las coordenadas normalidad y anormalidad se vinculan a cómo afrontar los desafíos de una educación inclusiva. Más aún, permiten confrontar los discursos de uniformidad social desde el punto de vista de la justicia, como una cuestión de reconocimiento del derecho, valor y existencia del otro, tal como lo señala el sujeto 6:

Porque estamos en un mundo que todavía no está capacitado para las cosas que están fuera de los parámetros que nosotros creemos que son normales. Me pasa mucho, que en este caso Chile habla de inclusión y uno se puede parar en la esquina y mirar ¿dónde está la inclusión? Ponte en el Metro y mira y dime ¿dónde está la inclusión? Se respeta a la mujer, ya, pero ¿dónde se respeta la mujer? O el hombre no puede llorar ¿Por qué el hombre no puede llorar? Son cosas tan simples y que son estereotipos, representaciones sociales, percepciones, me abruma. (Sujeto 6, Universidad C, entrevista 3)

Por otra parte, desde el polo negativo relacionado con la reproducción, los relatos sobre algunas experiencias universitarias también sugieren que se comprende como un lugar enfocado en un aprendizaje academicista o superficial que oculta al sujeto, disminuyendo la riqueza de la experiencia formativa. La universidad así se convierte en un lugar sin vínculos, abstracto y alienante, tal como señala el sujeto 9 considerando la experiencia estudiando otra carrera en la misma universidad:

La relación entre los profesores y los estudiantes, de partida, es una relación súper distinta porque [en ese otro Departamento], es súper academicista la relación que hay, solo en términos de la academia y bien secos los profes, poca

cercanía nada y si te va mal es porque eres porro, entonces tampoco es como que te ayudan. No sé, a mí me toco eso, cuando estaba yo, cuando había otro director de carrera, otra decana. Era muy hostil, muy hostil el ambiente. (Sujeto 9, Universidad C, entrevista 1)

Además, los relatos describen la primacía de la teoría o la ausencia de un aprendizaje que se vincule con las necesidades y requerimientos reales de los y las estudiantes del sistema educativo escolar y universitario, mostrando una distancia entre la teoría y la práctica tal como orienta el sujeto 2: “acá en la universidad hay mucha palabra, mucha categoría, pero mucha práctica no. Predican y no practican... nos enseñan a cómo actuar con un estudiante, pero ellos no cumplen lo que nos enseñan” (Sujeto 2, Universidad B, entrevista 3). Esta formación, desprovista de vínculos formativos, sociales y políticos significativos, se orienta más bien a la reproducción social y un modelo tradicional educativo. Así se concibe al docente de educación especial, desde una perspectiva asistencial y de ayuda, tal como lo plantea el sujeto 4 al respecto de su rol profesional:

[La] educadora diferencial se focaliza en aquellos estudiantes que tienen una u otra dificultad, o que tienen otro tipo de inconveniente, más allá de las necesidades educativas especiales, como ayudarlo al profesor a poder involucrar a todos aquellos estudiantes que necesitan el apoyo. (Sujeto 4, Universidad A, entrevista 2)

Las Escuelas en Contexto de Prácticas Formativas: Entre el Reconocimiento y la Invisibilidad

A pesar de sus diferencias (las escuelas de lenguaje se especializan en Chile en trastornos específicos en el desarrollo del lenguaje en niños y niñas y las escuelas de discapacidad en otras áreas), ambos tipos de escuelas especiales se conceptualizan como lugares opuestos a las escuelas regulares con PIE en cuanto al reconocimiento profesional. Las escuelas especiales aparecen en los relatos de los participantes como lugares de reconocimiento donde logran desarrollar un rol protagónico, centrado en el aprendizaje individualizado de niños, niñas y estudiantes, el trabajo colaborativo y la vinculación con las familias.

Por ejemplo, respecto de las escuelas de lenguaje, los participantes recuerdan experiencias y proyectan acciones que les permitieron desarrollarse profesionalmente y sentirse culturalmente reconocidas, al enseñar, enfocarse en el aprendizaje individualizado (debido a que se integran a cursos pequeños) y trabajar de forma colaborativa, tal como lo señalan los relatos de los entrevistados:

Me gustaría estar apoyando a todos los niños, me veo con pocos niños, es una perspectiva más focalizada, más inclusiva, estar atendiendo apoderados, me gustaría ser profesora jefe. Me veo trabajando colaborativamente, trabajando con alguna otra docente, con otro profesional, kinesiólogo, terapia ocupacional, planificando así me veo. Así me gustaría verme. (Sujeto 5, Universidad B, entrevista 3)

Me gusta mucho la escuela de lenguaje, como esa pertenencia de tener mi curso, mis niños, sentir que ese es mi lugar. (Sujeto 15, Universidad A, entrevista grupal)

Por otro lado, los relatos de las escuelas regulares con PIE, presentan un panorama diferente. En estos entornos, las y los participantes recuerdan trabajar con grupos más grandes, donde el

estudiante y su aprendizaje individual pasan a un segundo plano. Los relatos referidos en la escuela regular suelen describir un rol individual, con poca interacción con otros actores educativos, y en ocasiones, la sensación de estar relegadas y relegados a un papel de ayudantes del docente de aula o de la asignatura específica. Esta experiencia de invisibilidad en su ejercicio profesional en la escuela regular contrasta fuertemente con las consideraciones de reconocimiento vividas en las escuelas de lenguaje, como señalan los Sujetos 1 y 7:

A mí me interesa trabajar más en una escuela de lenguaje que en una escuela con PIE, por las razones que a la educadora se la ve como una ayudante y siento que no estaría haciendo lo que yo quiero, que es como hacer las clases, hacer yo las clases, ser yo el ente principal en las clases, y que en las escuelas regulares no se da. (Sujeto 1, Universidad A, entrevista 3)

Yo creo que le den más importancia, partiendo por la escuela, que la dejen participar más y que no nos vea como, ah, ahí está la tía del PIE, la tía que apoya. Que le den más reconocimiento, que sí se exija que ella pueda participar más en el aula, que tenga más cosas que hacer. Aunque depende de cada colegio, porque en algunos colegios lo hacen. Por ejemplo, yo le pregunto a mi hermana y dice: sí, sí, las profesoras diferenciales andan dando vuelta en la sala no más. (Sujeto 7, Universidad A, entrevista, 3)

Los relatos sobre las escuelas especiales (lenguaje o discapacidad) revelan una distinción valórica tensionada entre inclusión y exclusión. Si bien el protagonismo, la colaboración y el énfasis en el aprendizaje evocan perspectivas inclusivas, estas experiencias también configuran lugares que, paradójicamente, tienden a segregar a los sujetos en situación de discapacidad o dificultades de aprendizaje y, mantienen la integración social de las personas en función de las capacidades.

Los Lugares Educativos: Desde los Lugares deseados hasta los Lugares de Exclusión

Entre los hallazgos más relevantes de la investigación se identifican que, las formas de apropiaciones de los lugares, está configurada entre el Tipo de sociedad (inclusiva vs. excluyente) y el Tipo de diferencia (profunda vs. superficial), como se mostró en la estructura cruzada (Figura1). Estas formas de habitar y significar los lugares se constituyen en cuatro modos tensionados y, en ocasiones contradictorios, que van desde una proyección ideal, que refleja lo que se está percibiendo en los lugares educativos una sociedad inclusiva y diferencia profunda, hasta las experiencias concretas en lugares educativos en el contexto chileno. En ese sentido, los cuadrantes muestran formas de configurar y apropiarse de los lugares.

En el cuadrante I (Sociedad Inclusiva + Diferencia Profunda) se evidencia que, los lugares se configuran desde la colaboración, la pertenencia a la comunidad y al reconocimiento mutuo. Los relatos de los y las docentes de educación especial en formación destacan la importancia de las relaciones intersubjetivas con los diversos actores educativos, donde se reconoce la diversidad y el valor de cada persona. Estas interrelaciones son fundamentales para habitar y relacionarse en lugares que reconozcan genuinamente la diversidad, tal como expreso un participante:

El trabajo colaborativo, el trabajo entre compañeros, el trabajo interdisciplinar y todo tipo de trabajo que es entre diferentes tipos de personas lo valoro mucho, porque son procesos en los cuales las personas pueden compartir experiencias, pueden aprender de las experiencias del otro. (Sujeto 12, Universidad C, entrevista 3)

Estas características muestran un lugar ideal expresado en el arraigo, pertenencia y vinculación social. En estos lugares, las relaciones intersubjetivas se expresan en la reflexión y el diálogo sobre las acciones pedagógicas, y son proyectadas como posibles en la medida en que se desarrolla una interdependencia con otros, como lo ejemplifica otro relato:

Es la convivencia completa, no es solo la experiencia que tú tienes con los estudiantes dentro de la sala de clases o en esos 45 minutos que dura la clase. Es el vínculo que tú generas con estas personas. [...] es la convivencia que se genera todos los días, sobre todo en experiencias que no son necesariamente académicas. [...] el lenguaje en todas sus formas, la comunicación en todas sus formas, y es como te decía, más allá de lo pedagógico, es la convivencia completa. (Sujeto 3, Universidad C, entrevista 3)

En ese sentido, los lugares ideales que se proyectan requieren que se convierten en un espacio político y de convivencia, en el cual se reconocen las posibilidades diversas que cada sujeto experimenta en el mundo, más allá de un criterio homogéneo y universal, en el cual tal como señala el sujeto 11 se vislumbra que el otro también “Es un mundo entero, o sea, son puros munditos distintos en un aula de clase” (Sujeto 11, Universidad B, entrevista 2). Reconocer las posibilidades diversas que tienen los sujetos de habitar el mundo parte del cuestionamiento, justamente del lugar y la historia que tienen los sujetos en el mundo, tal como señala un participante al respecto del cuestionamiento que debe realizar sobre los “privilegios, no porque este mal ser una persona que tenga privilegios, sino que estar consciente de quién eres tú, y cuál es tu posición en esta sociedad” (Sujeto 3, Universidad C, entrevista 3).

Este cuestionamiento profundo permite trascender visiones etiquetadoras de la discapacidad, priorizando a la persona sobre el diagnóstico, vale decir, que trasciendan las relaciones en los lugares arraigadas en la visión de la discapacidad que distingue, hegemoniza y normaliza al otro. Un docente en formación ejemplificó este cuestionamiento profundo considerando lo siguiente:

Desde mi rol, algo que no me ha gustado, y siempre lo dicho, es llegar a la sala de clases y que te digan, ese es TEA, ese es mañoso, este Down, como que... espere, espere, espero, él es... él es José, él es Diego, él es Pedro. Dime quién es, o sea, es una persona antes que un diagnóstico. Eso me pasó en otras situaciones y no es cómodo. Claro el diagnóstico igual nos puede decir algo, pero siento que no es lo principal. (Sujeto 6, Universidad C, entrevista 3)

En el cuadrante II (Sociedad excluyente + Diferencia profunda), se evidencia que los lugares se organizan en función de la capacidad, vale decir, de las acciones relacionadas a determinar, distinguir o clasificar a los sujetos. Estos lugares orientados desde la posibilidad de diferenciar capacidades releva el protagonismo del docente de educación especial. Coincide este lugar con las escuelas especiales que reconoce la diferencia en un contexto excluyente y, que además, son percibidas como lugares de pertenencia, en que las asistencias y apoyos constituyen las relaciones entre los sujetos, tal como señala el sujeto 4:

En una escuela de lenguaje vamos a encontrar que todos los niños, obviamente, necesitan ayuda y poder trabajar con ellos voy a poder trabajar en mi mención en sí, en la especialidad que tengo (Sujeto 4, Universidad A, entrevista 3)

En el cuadrante III, (Sociedad Inclusiva + diferencia superficial) coincide en los relatos con las escuelas regulares con PIE, en las cuales los y las educadoras han tenido un proceso complejo de vinculación. Estos lugares se configuran desde la lucha por la validación del rol del docente de

educación especial y la comprensión sobre la inclusión como un proceso arraigado en barreras culturales. Además, se identifica un cuestionamiento a los espacios homogéneos, al currículo estandarizado, así como a la posición de asistente en el aula que, a menudo experimentan en escuelas regulares con PIE, tal como se señala en el siguiente texto:

O sea, a mí no me importa lo curricular. Logré ver que la educación diferencial es lo que quiero para mi clase. Puedo decir esto no lo voy a hacer, porque tengo que preocuparme de la emocionalidad de lo que está pasando con ese niño. No me suele pasar con las otras pedagogías. Trabajamos más quizás desde el amor, o sea ¿lo curricular es realmente importante?, ¿me tengo que regir realmente por el papel que me están pasando? (Sujeto 6, Universidad C, entrevista 1)

La escuela regular PIE muestra ser un lugar en el cual se evidencia una crítica a los procesos curriculares, considerando la adopción de perspectivas educativas más amplias. En este lugar se comprende que la educación inclusiva requiere de una articulación que va más allá de las prácticas del aula, integrando a las familias, a las escuelas y a la universidad.

A pesar de esta esto, dado que las relaciones se centran en la validación del rol individual del docente de educación especial en formación, la comprensión de los lugares se expresa como una adecuación a los requerimientos sociales en función de los logros y reconocimientos individuales, en desmedro de una mirada comunitaria y de interdependencia entre los sujetos. Esta perspectiva se observa en el anhelo de que los y las estudiantes escolares alcancen una autonomía individual, como relata un participante:

Porque quiero que sean capaces de salir adelante y que un momento ellos mismos se esfuercen para salir adelante, sin necesitar el apoyo de otro, que sepan valerse por sí mismos.... (Sujeto 1, Universidad A, entrevista 1)

Finalmente, el cuadrante IV (Sociedad excluyente + diferencia superficial), se configura la comprensión de los lugares desde el individualismo, la normalización e instrumentalización de los sujetos. En estos lugares, la diversidad es ocultada o neutralizada y, los sujetos son localizados desde una perspectiva homogeneizadora. Los relatos coinciden en representar en este caso las escuelas regulares con PIE, en las cuales las experiencias fueron completamente de exclusión profesional y, su rol como docentes de educación especial, apartado. La experiencia en torno a los lugares se transforma en la vivencia de un asistente apartado y distanciado, donde la exclusión es palpable y las experiencias de aprendizaje de los y las estudiantes escolares se burocratizan:

Uno en una escuela regular, que admiten cinco estudiantes PIE y uno los tiene que llevar al aula de recursos y el trabajo es más apartado. Uno se dedica más a llenar diagnóstico y a realizar informes. (Sujeto 11, Universidad B, Entrevista 2)

Es decepcionante porque no se entiende la importancia que tiene una educadora diferencial en el aula, al menos en escuelas regulares. No se valora, por lo general las educadoras de asignaturas ven a los estudiantes que tienen problemas, como niños problemas, para qué me voy a esforzar si no va aprender [...] entonces a uno claro, la ven como la ayudante, como lo que yo no voy hacer lo hace ella, para qué me voy a esforzar yo, si está ella. (Sujeto 1, Universidad A, entrevista 1)

A nosotras nos pasaba en práctica que llegábamos a una escuela y en vez de ser profesoras diferenciales, éramos asistentes de aula. Por ejemplo, la sala está sucia,

¿puede barrer? Tengo que ir a imprimir guías, ¿puede ir? Entonces no había trabajo colaborativo, éramos asistentes de la profesora de básica. (Sujeto 2, Universidad B, entrevista 3)

En este contexto, los lugares se convierten en la experiencia de la invisibilidad, sin posibilidades de interacción, escucha o empatía, generando la experiencia de la mutilación política de los sujetos, que reproducen las diferencias y desigualdades del sistema educativo.

Discusión y Reflexiones

El análisis fenomenológico-hermenéutico mostrado en los hallazgos indican que la comprensión de los lugares está estrechamente vinculada a aspectos relacionales, formativos y a la posición que ocupan los y las docentes de educación especial en formación en el sistema educativo, ya sea en escuelas regulares o escuelas especiales. En este contexto, la Declaración de Salamanca (1994) aparece como un documento que orientó o puso de relieve en el espacio público los compromisos y actitudes favorables en la comunidad hacia la inclusión, y que han sido incorporados por diversos actores durante los últimos treinta años. Al respecto de la FID y, en particular, de los y las docentes de educación especial en Chile, la discusión se organiza en torno a los hallazgos centrales expresados anteriormente y, considerando cómo las experiencias en los lugares, reflejan avances y limitaciones de las políticas educativas inclusivas arraigadas en la Declaración de Salamanca (1994). Los lugares experimentados como la Universidad y las escuelas en el sistema educativo, muestran cómo se están materializando las políticas inclusivas en los lugares educativos y cómo se reconoce el rol profesional de las y los docentes de educación especial en formación.

En el primer ámbito relevante mostrado por la investigación, la universidad es clave para la comprensión de los lugares, pues orienta una experiencia con dimensiones conectadas: pertenencia social, perspectivas formativas y aspectos políticos. Estos tres aspectos constituyen los significados que convierten a la universidad en un lugar, con apreciaciones vinculadas a la topofilia (Tuan, 2007), vislumbrando en ella, una *segunda casa* (Bachelard, 1986).

La dimensión vinculada a la pertenencia social se manifiesta en la identificación con la universidad, caracterizada por el compañerismo, la acogida, el establecimiento de vínculos y la construcción identitaria de los sujetos (Figueroa et al., 2023; Otondo-Briceño et al., 2021). Este ámbito social, caracterizado por interrelaciones de respeto y escucha, genera una visión de la educación inclusiva basada en el encuentro con el otro que asume perspectivas éticas (Figueroa et al., 2023). En ese sentido, la pertenencia a una comunidad es fundamental para considerar la educación como un proceso que humaniza (Maturana & Dávila, 2015).

Las dimensiones formativas muestran que la universidad como lugar trasciende lo academicista y relevan la importancia del aprendizaje situado y teorías amplias, en donde la reflexión se vincula a cuestionar la normalidad y asumir un sistema de valores y conceptos vinculados a perspectivas inclusivas. Además, esta dimensión genera en los y las futuros docentes de educación especial, actitudes proclives hacia la inclusión, como muestran otras investigaciones al respecto de las cualidades relevantes que deben desarrollar esto en los procesos educativos (Zhu et al., 2020). La percepción del lugar universitario como un espacio para dialogar, proyecta una comprensión de las interrelaciones para el aprendizaje que vislumbran un posicionamiento epistémico más amplio (Kulkarni, 2022). Dicho posicionamiento favorece la reflexión necesaria para abordar las complejidades de la educación inclusiva (Castillo-Armijo, 2021; Duk et al., 2019; Silva et al., 2023).

Lo anteriormente mencionado es consistente con otras experiencias pedagógicas y programas formativos en Chile (Martín et al., 2017) y, con debates sobre la formación docente en educación especial en otros contextos de la región (Silva et al., 2023). Por ello, desde un punto de

vista formativo, cuestionar y reflexionar es clave, ya que permite a los sujetos interrogarse sobre la normalidad y la diferencia y, sobre todo, al respecto del espacio particular que ocupa cada ser humano en la sociedad (Ocampo González, 2019; Skliar, 2005).

Este aspecto es relevante pues implica adoptar una perspectiva educativa en los procesos formativos de educadoras y educadores enfocada en las múltiples y diversas necesidades educativas de niños y niñas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO] & Ministerio de Educación y Ciencia, 1994). En ese sentido, los hallazgos sugieren que una formación docente que promueva la reflexión como un cuestionamiento a la normalidad posibilita una comprensión de los lugares para el desarrollo de una visión genuinamente inclusiva, en el contexto en que las universidades operan como lugares diversos que producen comprensiones complejas sobre la inclusión educativa (Martín et al., 2017), vale decir, que emergen como espacios críticos al modelo médico-deficitario (Boveda et al., 2019; Thorius, 2016), materializando el principio de la Declaración de Salamanca sobre que, la formación docente vaya más allá de la atribución a las capacidades innatas de los niños y niñas. Sin embargo, se observa explícito aún el enfoque basado en el diagnóstico sobre lo pedagógico u orientaciones basadas en las necesidades de los y las estudiantes escolares, develando la persistencia más bien de un modelo integrador más que inclusivo (Román Soto, 2021), también presente en la FID (Parra Muñoz et al., 2020; Tenorio, 2011).

En el segundo ámbito relevante identificado por la investigación, se muestra como aún permanecen tensiones en las políticas de inclusión educativa en Chile, expresadas fundamentalmente en cómo se configuran la comprensión en torno a los lugares. Esta comprensión evidencia la persistencia de lugares que segregan social y espacialmente a los y las estudiantes con NEE. Efectivamente, en Chile la FID en educación especial en sus espacios formativos de práctica, muestra la distinción entre las escuelas especiales y las escuelas regulares con PIE.

De acuerdo con los participantes los lugares que encarnan las perspectivas inclusivas, se caracterizan por fomentar el reconocimiento mutuo y el trabajo colaborativo (Castro-Cáceres & Lillo, 2024). Esta cualidad emerge como un elemento crucial en la FID y, en línea con las perspectivas propuestas por la Declaración de Salamanca, al constituirse en un lugar propicio para el diálogo sobre el rol del educador, el aprendizaje y el sentido de la educación. Sin embargo, en el trayecto formativo de docentes de educación especial se evidencia una dicotomía.

Por un lado, claramente las escuelas especiales son vividas como lugares de reconocimiento del rol profesional como el lugar para el desarrollo del trabajo colaborativo, la vinculación con las familias y el aprendizaje situado. Por ejemplo, el trabajo colaborativo, según la perspectiva de los participantes, trasciende lo meramente curricular y estratégico. Implica la participación en la construcción de una comunidad con valores compartidos, proyección y compromisos sociales y educativos, particularmente vinculados con la inclusión (Castro & Contreras, 2021; Duk et al., 2019). Sin esta visión amplia, la colaboración se reduce a roles tradicionales, como el de asistente, auxiliar o mantenedor del orden en el aula, limitando así su potencial para la formación inicial y las prácticas pedagógicas inclusivas (Figueroa-Céspedes et al., 2020). De hecho, la ausencia de esta visión amplia en el sistema escolar ha sido evidenciada como un proceso de desprofesionalización de los y las educadoras (Palacios et al., 2020; Sandoval et al., 2021).

Sin embargo, las escuelas especiales configuran una contradicción, pues mientras se practican al interior de ella relaciones coherentes con perspectivas inclusivas, espacialmente se separa a los y las estudiantes basándose en su diagnóstico, perpetuando los sistemas de exclusión. Esta experiencia de las escuelas especiales coincide con otras investigaciones que señalan cómo las actuaciones de los y las educadores de educación especial pueden perpetuar sistemas de segregación y orientación basados en patrones sobre la discapacidad (Boveda et al., 2019; Siuty, 2019; Thorius, 2016), o cómo en escuelas regulares con PIE se tienden a reproducir espacios segregados para atender a estudiantes

con NEE (Palacios et al., 2020) u, ocultan directamente la voz de los y las estudiantes (Christani, 2024).

Por otro lado, las escuelas regulares con PIE muestran que las formas de configurar las comprensiones de los lugares, está movida o incentivada por la perspectiva del individualismo, homogeneidad y normalidad (Matus & Haye, 2015; Pérez-Castejón & Vigo-Arrazola, 2024) y, que inclusive, se expresa en investigaciones recientes en equipos de gestión de diferentes escuelas regulares en Chile (Inostroza & Pávez, 2024). La experiencia de los sujetos en la escuela regular PIE aún está marcada por un currículo escolar caracterizado en Chile por su “alta especificación y fuerte enciclopedismo” (Caro & Peña-Sandoval, 2024, p. 2). En este contexto, el currículo se entiende no como un diseño flexible y diversificado, sino como un marco rígido, homogéneo, académico y saturado (Caro, 2025). A pesar de las orientaciones normativas y pedagógicas hacia la diversificación, adecuación y flexibilidad (MINEDUC, 2015), el currículum sigue siendo percibido como un obstáculo (Figueroa & Araya, 2023). Esto ha provocado una tensión profunda en el sistema educativo en Chile (López, et al., 2018) en los cuales se han ido insertando las y los docentes de educación especial, pues al incorporar perspectivas enfocadas en la diversidad y multiplicidad en las formas de desarrollar el aprendizaje, reproducen lógicas de exclusión al interior de las aulas y centros educativos (Alarcón et al., 2016; Palacios et al., 2020; Siuty, 2019; Thorius, 2016).

La escuela regular con PIE durante los últimos años ha mostrado un avance en la cantidad de estudiantes con NEE que participan en sus procesos educativos (Arias et al., 2024), mostrando la materialización del principio 2 de la Declaración de Salamanca que indica que “las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representa el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO] & Ministerio de Educación y Ciencia, 1994, p. ix), integrándose diversos niños y niñas al proceso educativo. Sin embargo, los y las docentes en formación muestran una clara contradicción con los Programas de Integración Escolar (PIE) en Chile como una forma de combatir actitudes discriminatorias, pues en ellos persisten dinámicas de segregación y exclusión. Lo que han mostrado los sujetos que han participado en esta investigación y otras investigaciones (Palacios et al., 2020), es que pervive una comprensión de los lugares basados en la subordinación y el relego al respeto de la posición que ocupan en el espacio escolar.

En ese sentido, se muestra la necesidad de contar con experiencias formativas coherentes entre las universidades y los diversos lugares educativos de práctica, es decir, que signifiquen interrelaciones enriquecedoras y basadas en el reconocimiento mutuo y vinculado con la educación inclusiva. Más relevante aún es contar con una interpretación desde el espacio geográfico, asumiendo categorías espaciales para la formación docente de educadoras y educadores (Garrido, 2021) para promover una visión crítica, que aporte a la inclusión.

Uno de los principales motivos para incorporar estas categorías radica en que los valores, pertenencias y opciones para lograr una educación inclusiva se confrontan con la comprensión entorno a los lugares (Naraian, 2016) que, aún se perciben en las y los docentes de educación especial, está arraigada persistentemente en el modelo médico e integrador (Rosas et al, 2018), sobre todo, en la escuelas especiales que perpetúan socialmente una posición fija y segregada para los y las estudiantes con NEE (Blanco & Duk, 2019) y en las escuelas regulares con PIE (Alarcón et al., 2016). Además permite identificar el ideal constitutivo del modelo inclusivo en el los lugares de acuerdo con los participantes y, contrastarlo con las prácticas y políticas educativas.

Sin lugar a dudas, la política de inclusión con enfoque pedagógico ha avanzado hacia la inclusión educativa. La investigación evidencia que la comprensión de los lugares de los sujetos participantes, que Chile ha avanzado en los compromisos que generó la Declaración de la Salamanca (1994) (Valdés et al., 2025), aunque su implementación efectiva se ve obstaculizada por desafíos

arraigados en la cultura escolar, la preparación docente (Duk et.al, 2018; Skliar, 2005) y cómo la propia conceptualización de la diversidad y diferencia en las políticas educativas chilenas, a menudo, perpetúa la exclusión en lugar de promover la inclusión (Infante et al., 2011; Matus & Haye, 2015; Parra Muñoz et al., 2020) y, sumado a ello, como se perpetúan espacialmente, mediante la comprensión de los lugares, las diferencias y la exclusión.

Por último la metodología empleada circunscribe los resultados a las interpretaciones intersubjetivas de los 16 sujetos participantes, provenientes de tres universidades chilenas y dos regiones del país. Esta aproximación, si bien profunda en el estudio de los significados sobre los lugares en el trayecto formativo, sugiere futuras líneas de investigación que complementen estos hallazgos. Por ejemplo, se vislumbra integrar el análisis de los programas formativos universitarios, las características de las prácticas pedagógicas, las voces de los niños, niñas, adolescentes y adultos que viven los lugares y los currículos escolares, así como la diversidad de los lugares educativos y los múltiples actores que en ellos confluyen, mediante perspectivas metodológicas complementarias. También es importante señalar que de los 16 entrevistados todos habían pasado por procesos de práctica en diversos lugares educativos, pero 10 de ellos habían realizado sus prácticas finales en escuelas especiales o regulares con PIE, aunque se observa constantemente esta dicotomía en los relatos.

Referencias

- Adlerstein, C., Manns, P., & González, A. (2016). *Pedagogías para habitar el jardín infantil: Construcciones desde el Modelamiento del Ambiente Físico de Aprendizaje (MAFA)*. Ediciones UC.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Aucoin, P. M. (2017). Toward an anthropological understanding of space and place. En B. B. Janz (Ed.), *Place, space and hermeneutics* (pp. 395-412). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-52214-2_28
- Alarcón, P., Alegría, M., & Cisternas, T. (2016). Programas de integración escolar en Chile: Dilemas y posibilidades para avanzar hacia escuelas inclusivas. *Cuadernos de Educación UAH*, 75, 1-8.
- Aliste, E., & Núñez, A. (2020). *Geografías del devenir: Narración y hermenéutica geográfica*. LOM Ediciones.
- Arias, P., Figueroa, I., & Pérez, J. (2024). *Apuntes 60: Análisis longitudinal de la base de datos de la matrícula del Programa de Integración Escolar (PIE), 2019-2023*. Centros de Estudios Mineduc (CEM). <http://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/21105>
- Bachelard, G. (1986). *La poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica.
- Boveda, M., Reyes, G., & Aronson, B. (2019). Disciplined to access the general education curriculum: Girls of color, disabilities, and specialized education programming. *Curriculum Inquiry*, 49(4), 405-425. <https://doi.org/10.1080/03626784.2019.1652543>
- Blanco, R., & Duk, C. (2019). The legacy of the Salamanca Conference on the thinking, policies and practices of inclusive education. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 25-43.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200025>
- Briceño, R. B., Martínez, C. M., & Davidoff, A. (2025). Normalidad, discapacidad y necesidades educativas especiales: Perspectivas y experiencias de cuidadoras de niños y niñas en la educación temprana. *Revista de Investigación Educativa*, (43).
<https://doi.org/10.6018/rie.609861>
- Caro, M., & Peña-Sandoval, C. (2024). Nuclearización curricular, reflexiva y contextualizada como respuesta a la estandarización en Chile. *Educação & Sociedade*, 45, e284670.
<https://doi.org/10.1590/es.284670>

- Caro, M. (2025). La experimentación pedagógica: Un desafío futuro para la transformación educativa en Chile. En M. B. Fernández, F. Acuña & N. Albornoz (Eds.), *Educación pública experimental: Resurgiendo desde la Escuela-Centro Experimental Carén* (pp. 77-92). Editorial Universitaria
- Castillo-Armijo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: Tensiones y perspectivas de cambio. *REXE- Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 359-375. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- Castro, R., & Contreras, P. (2021). *Co-enseñanza y relaciones de alteridad en educación* (1era ed.). Ediciones UCSC.
- Castro-Cáceres, R., & Lillo, E. S. (2024). Trabajo colaborativo y co-enseñanza: Sentidos que le otorgan los equipos de aula. *Revista Colombiana de Educación*, (93), 81-98. <https://doi.org/10.17227/rce.num93-17518>
- Christani, P. (2024). The creation of cultures of inclusion, the development of inclusive policies, and the implementation of inclusive practices. *Magna Scientia Advanced Research and Reviews*, 10(2), 076-084. <https://doi.org/10.30574/msarr.2024.10.2.0006>
- CNA. (2023). *Criterios y estándares de calidad para la acreditación de carreras y programas de pedagogía*. Comité Nacional de Acreditación-CNA.
- Davids, N. (2022). *Democratic education as inclusion*. Lexington Books. <https://doi.org/10.5771/9781793652379>
- Díaz-Barriga, Á. & Domínguez Castillo, C. (2018). *La interpretación: Un reto en la investigación educativa*. Newton Edición y Tecnología Educativa.
- Duk, C., Cisternas, T., Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Duk, C., & Murillo, F. J. (2018). El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100011>
- Esparza Manríquez, R. (2019). Perspectiva global de una educación inclusiva, en Chile y en los principales países sudamericanos. *Educación*, 25(1), 33-41. <https://doi.org/10.33539/educacion.2019.v25n1.1765>
- Estado de Chile. (2023). *Ley 21.545. Establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, de salud y educación*. Congreso de la República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile>
- Figueroa-Céspedes, I., Sepúlveda-Guajardo, G., Cárcamo-Soto, J., & Yáñez-Urbina, C. (2020). Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: Incidentes críticos de la práctica colaborativa en proyectos de integración educativa. *Pensamiento Educativo*, 57(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.57.1.2020.1>
- Figueroa, J. A., & Araya, A. (2023). Contextualización curricular para una educación inclusiva: representaciones y experiencias docentes. *Revista INTEREDU*, 1(8), 11-50. <https://doi.org/10.32735/S2735-6523202300083056>
- Figueroa, A. M., Román, D., Lizana, V. A., Barrera, M., & Arancibia, J. (2023). La configuración de la identidad profesional docente de estudiantes de educación diferencial, a través de relatos autobiográficos. *Revista Enfoques Educativos*, 20(2), 67-84. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2023.73277>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata.
- Garrido, M. (2005). El espacio por aprender, el mismo que enseñar: Las urgencias de la educación geográfica. *Cadernos CEDES*, 25, 137-163. <https://doi.org/10.1590/S0101->

- 32622005000200002
- Garrido, M. (Ed.). (2009). *La espesura del lugar: Reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo* (1a. ed). Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Garrido, M. (2021). Las inscripciones espaciales de las finalidades educativas. *Revista Educativa - Revista de Educação*, 24, 1-35. <https://doi.org/10.18224/educ.v24i1.8682>
- Granada Azcárraga, M., Cáceres Zúñiga, M. F., Pomés Correa, M. P., & Ibáñez Córdova, A. (2020). Tendencia de matrícula de estudiantes con TEL en escuelas especiales de lenguaje en Chile. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 58(1), 115-134. <https://doi.org/10.29393/RLA58-5MGTM40005>
- Haddad Escuti, B. (2022). Análisis de la legislación chilena sobre políticas públicas para la educación inclusiva en Chile. *Revista Enfoques Educacionales*, 19(2), 55-78. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2022.67592>
- Infante, M., Matus, C., & Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 2(26), 143-163. <https://doi.org/10.4067/S0718-23762011000200008>
- Inostroza, F. A. (2020). La identidad de las educadoras diferenciales en tiempos de políticas de accountability. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(1), 1-18. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4577>
- Inostroza, F., & Pávez, P. (2024). Directores de escuela como traductores de las políticas de inclusión: Compromiso condicionado, premiar la inclusión y privatizar la traducción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(2). <https://doi.org/10.14507/epaa.32.7971>
- Jara-Villaruel, C. (2023). La feminización de la docencia en la investigación científica: Una revisión integrada. *Revista Punto Género*, (19), 288-322. <https://doi.org/10.5354/2735-7473.2023.71218>
- Kaufmann, J.-C. (2021). *La entrevista comprensiva*. Dado Ediciones.
- Kulkarni, S. S., Bland, S., & Gaeta, J. M. (2022). From support to action: A critical affinity group of special education Teachers of Color. *Teacher Education and Special Education*, 45(1), 43-60. <https://doi.org/10.1177/08884064211061189>
- Larsen, S. (2024). Place. En K. Dombroski, M. Goodwin, J. Qian, A. Williams & P. Cloke (Eds.), *Introducing human geographies* (pp. 62-74). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429265853-7>
- López, V., Gonzalez, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., Leal, F., & Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(1), 157. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- Martín, C. S., Villalobos, C., Muñoz, C., & Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación*, 46, 20-52. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652017000100020>
- Matus, C., & Haye, A. (2015). Normalidad y diferencia en la escuela: Diseño de un proyecto de investigación social desde el dilema político-epistemológico. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(Especial), 135-146. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000300009>
- Maturana H., & Dávila, X. (2015). *El árbol del vivir. Escuela Matriztica*. MVP Editores.
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2010). *Decreto 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Congreso de la República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2015). Decreto N°83. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales

- de educación parvularia y educación básica. MINEDUC. Recuperado de <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2017). *El primer gran debate de la Reforma Educacional: Ley de Inclusión Escolar*. MINEDUC. <http://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/441>
- Morales, R., & Flores, G (2020). Identidad en espacios educativos de transición: Experiencias y prácticas espaciales de jóvenes que transitan por el rurururbano de la región Metropolitana. En M. Garrido (Ed.), *El poder del Territorio: Conocimiento para la transformación de los espacios educativos* (pp. 209-231). Ediciones UAHC.
- Muñoz, I., & Osandón, L. (2013). *La didáctica de la historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual*. Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Naraian, S. (2016). Spatializing student learning to reimagine the "place" of inclusion. *Teachers College Record*, 118(12), 1-46. <https://doi.org/10.1177/016146811611801207>
- Núñez, A. (2013). Geografía, historicidad y hermenéutica: Conversaciones sobre geografía con el geógrafo francés Dr. Alain Musset. *Revista de Geografía Norte Grande*, 54, 257-268. <https://doi.org/10.4067/S0718-34022013000100014>
- Ocampo González, A. (2019). Contornos teóricos de la educación inclusiva. *Revista Boletín Redipe*, 8(3), 66-95. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i3.696>
- Organización de las Naciones Unidas para la educación la ciencia y la cultura (UNESCO) & Ministerio de Educación y Ciencia. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. En *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. <http://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18064>
- Otondo-Briceño, M., Mayor-Ruiz, C., & Hernández-de la-Torre, E. (2021). Análisis de los incidentes críticos de la identidad profesional docente del profesorado principiante de educación especial. *Formación Universitaria*, 14(4), 25-38. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000400025>
- Palacios, R., Larrazabal, S., & Berwart, R. (2020). Educational policies and professional identities: The case of Chilean special educational needs (SEN) teachers under new regulations for SEN student inclusion in mainstream schools. *Ethnography and Education*, 15(4), 479-492. <https://doi.org/10.1080/17457823.2019.1700385>
- Parra Muñoz, H., Garrido Reyes, C., Carrasco Lobos, A., Vergara Rodríguez, M., & Hidalgo Kawada, F. (2020). Normocentrismo, diversidad y alteridades: Deconstruyendo las políticas educativas inclusivas en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(1), 1-30. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4338>
- Paulsen, A. (2001). Lugar, acción, el enfoque de la geografía humanística. *Revista de Historia y Geografía de la Universidad Católica Silva Henríquez*, 1(15), 209-231.
- Pérez-Castejón, D., & Vigo-Arrazola, M. B. (2024). Conceptualización de la educación inclusiva en la formación inicial del profesorado especialista: Pensamiento hegemónico de la educación especial. *Revista de Investigación en Educación*, 22(2), 161-178. <https://doi.org/10.35869/reined.v22i2.5376>
- Pino, P. (2021). *Orientaciones para la investigación educativa: Problemáticas, métodos y análisis*. RIL editores.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración: configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI
- Ricoeur, P. (2003a). Arquitectura y narratividad. *Arquitectonics: Mind, Land & Society*, 4, 9-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8399449>
- Ricoeur, P. (2003b). *El conflicto de las interpretaciones: Ensayos de hermenéutica*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.

- Ricoeur, P. (2010). *Del texto a la acción ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Ríos-Saavedra, T. (2013). *La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social: Articulaciones entre Paul Ricoeur y la pedagogía de Paulo Freire*. Universidad de Manizales.
- Rodríguez Rojas, F. F., & Ossa Cornejo, C. J. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 303-319. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300018>
- Román Soto, D. (2021). Chile. Inclusión en la inclusión. Reflexión crítica al modelo de inclusión educativa chileno, 1990-2015. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 10(1), 1-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7586348>
- Rosas, R., Staig, J., Lazcano, G. (2018). Invisibilizar la diferencia: el desafío que nos falta para tener una educación verdaderamente inclusiva en Chile. En I. Sánchez (Ed.), *Ideas en educación II. Definiciones en tiempo de cambio* (pp. 685-708). Ediciones UC. <https://doi.org/10.2307/j.ctv14rmr60.26>
- Sandoval, P., Palacios, R., Larrazabal, S., & Berwart, R. (2021). Marco regulatorio para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en Chile: Un análisis en torno a prácticas escolares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, e0083. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0083>
- Silva, M. C. da, Baptista, C. R., & Jesús, D. M. de. (2023). Formação de professores e educação especial: Os contornos de uma conversa no contexto brasileiro. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(42). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7731>
- Siuty, M. (2019). Inclusion gatekeepers: The social production of spatial identities in special education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 32(8), 1032-1047. <https://doi.org/10.1080/09518398.2019.1635283>
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 41, 11-22.
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2012). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. SAGE.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 249-265. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>
- Thorius, K. A. K. (2016). Stimulating tensions in special education teachers' figured world: An approach toward inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(12), 1326-1343. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1168877>
- Tracy, S. (2021). Calidad cualitativa: Ocho pilares para una investigación cualitativa de calidad. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 173-201. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.12937>
- Tuan, Y.-F. (2007). *Topofilia: Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. Melusina.
- Tuan, Y.-F. (2013). *Espaço e lugar: A perspectiva da experiência*. EDUEL.
- Valdés, R., Coronado, C., Améstica, J. M., & Urrea, S. (2025). Thirty years after the Salamanca Declaration: Reflections on inclusive education in Chile. *Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED)*, 3(1), 1-13. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14678716>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2019). *Estrategias de investigación cualitativa: Volumen II*. Editorial GEDISA.
- Vergara, C., Urrutia, M., & Domínguez, A. (2024). Percepción sobre el diagnóstico y el tratamiento del trastorno del lenguaje en profesionales de la educación chilena. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 23, 1-13. <https://doi.org/10.5354/0719-4692.2024.73632>
- Villarroel, R. (2006). *La naturaleza como texto: Hermenéutica y crisis medioambiental*. Editorial Universitaria.

- Wrench, A. (2015). Spaces and physical education pre-service teachers' narrative identities. *Sport, Education and Society*, 22(7), 825-838. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1094046>
- Zhu, G., Rice, M., Rivera, H., Mena, J., & Van Der Want, A. (2020). 'I did not feel any passion for my teaching': A narrative inquiry of beginning teacher attrition in China. *Cambridge Journal of Education*, 50(6), 771-791. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1773763>

Sobre los Autores

Mauricio Vergara Rodríguez

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

mauricio.vergara@umce.cl

<https://orcid.org/0000-0002-3623-0524>

Doctor en Educación y Magíster en Evaluación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, profesor de Historia y Geografía. Sus líneas de investigación se vinculan a la identidad de docentes, la hermenéutica reflexiva y filosófica desde la perspectiva de Paul Ricoeur.

Milena Vega Díaz

Universidad Andrés Bello, Chile

mimavedi@gmail.com; m.vegadaz1@uandresbello.edu

<https://orcid.org/0000-0002-1345-9959>

Doctoranda en Educación por la Universidad Internacional Iberoamericana (México). Magíster en Desarrollo Curricular y Proyectos Educativos (Universidad San Sebastián, Chile). Profesora en Educación Diferencial (Universidad Central) y con formación especializada en Discapacidad Intelectual e Integración Escolar (Universidad Andrés Bello, 2013). Licenciada en Educación Preescolar (Universidad del Magdalena, Colombia, 2009). Sus líneas de investigación se vinculan con la educación inclusiva, desarrollo curricular, políticas educativas para estudiantes con necesidades educativas especiales y primera infancia.

Sobre los Editores

Javier Campos-Martínez

Universidad Austral de Chile

javier.campos@uach.cl

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

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

Constanza Herrera-Seda

Universidad de Santiago de Chile

constanza.herrera.s@usach.cl

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

Psicóloga, Magíster en Investigación Social y Desarrollo y Doctora en Psicología de la Universidad de Concepción. Académica del Departamento de Educación de la Universidad de Santiago de Chile, donde se desempeña en docencia, investigación y formación de profesores. Además, es investigadora asociada a IESED-Chile y a la Cátedra UNESCO en Formación de Profesores para la Diversidad y el Desarrollo de la Universidad de Witwatersrand. Ha desarrollado diversos trabajos de investigación en el ámbito de la formación inicial y continua del profesorado para abordar la educación inclusiva, con especial énfasis en un enfoque experiencial, crítico, centrado en los recursos y la complejidad de una práctica docente situada.

Cecilia Millán La Rivera

Universidad Arturo Prat

ceciliapazmlarivera@gmail.com

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

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

María Beatriz Fernández

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

mbeatriz.fernandez@uchile.cl

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

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

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

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 34 Número 20

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