

DESAFÍOS Y REFLEXIONES EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES UNIVERSITARIOS INCLUSIVOS: UNA INDAGACIÓN NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA^{1, 2}

CHALLENGES AND REFLECTIONS IN THE TRAINING OF INCLUSIVE UNIVERSITY PROFESSORS: AN AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVE INQUIRY

Eddy PAZ-MALDONADO³

Ilich SILVA-PEÑA⁴

Caroll Alejandra Schilling LARA⁵

RESUMEN: En este artículo se da a conocer un estudio realizado mediante la indagación narrativa autobiográfica haciendo uso de la tridimensionalidad de la indagación narrativa: temporalidad, sociabilidad y lugar. Se explora acerca de los desafíos que implica formarse como docente universitario inclusivo, basándose en las historias de Eddy, un profesor universitario hondureño. A través de la lectura del texto, revisiones, conversaciones y reflexiones, los autores pudieron reescribir las narrativas de Eddy. En dicho intercambio emergen y se profundiza en cuatro historias siendo estas: a) encuentro con la discapacidad, b) involucrarse en la lucha por generar un contexto inclusivo, c) formarse como docente inclusivo y d) sus posibles retos en un entorno desigual.

PALABRAS CLAVE: Discapacidad. Indagación narrativa. Formación docente. Universidad. Desarrollo profesional docente.

ABSTRACT: In this article, it is disseminated a study conducted through an autobiographical narrative inquiry, using the three-dimensionality of narrative inquiry: temporality, sociability and local. The challenges that imply the training of the inclusive university professor are explored, based on Eddy's stories, a Honduran university professor. Through reading the text, revisions, conversations and reflections, the authors were able to rewrite Eddy's narratives. In this exchange, four stories emerged and were deepened, namely: a) encountering with the disability; b) getting involved in the struggle to generate an inclusive context; c) training as an inclusive professor; and d) his possible challenges in an unequal environment.

KEYWORDS: Disability. Narrative inquiry. Teacher training. University. Teacher professional development.

1 INTRODUCCIÓN

Yo siempre estaré aquí
Siempre a tu lado hasta morir
Yo soy tu hermano del amor
Hermanos del corazón
Hermanos
Fito Páez y Paulinho Moska

Las universidades públicas hondureñas en la actualidad han acogido una diversidad de educandos que asisten regularmente a tal sistema formativo, entre ellos el alumnado en si-

¹ <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0008>

² Agradecimientos al Programa de Financiamiento de Movilidades y Becas Internacionales para el Relevo Docente de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH). Al alumnado en situación de discapacidad y profesionales del Programa de Servicios a Estudiantes con Necesidades Especiales (PROSENE).

³ Facultad de Humanidades y Artes. Departamento de Pedagogía y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED-Chile). Tegucigalpa/Honduras. E-mail: eddy.paz@unah.edu.hn. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2324-8813>

⁴ Departamento de Educación. Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED-Chile). Universidad de Los Lagos. Santiago/Chile. E-mail: ilich.silva@ulagos.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9118-3989>

⁵ Departamento de Fundamentos de la Educación. Universidad Católica del Maule. Talca/Chile. E-mail: cschilling@ucm.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9047-6306>

tuación de discapacidad (Paz-Maldonado, 2018, 2021). Según el *XVII censo de población y VI de vivienda* desarrollado en el año 2013 por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2013) se contabilizaron en el país aproximadamente 261,000 personas con algún tipo de discapacidad, pero tales cifras se encuentran desactualizadas. En el caso de la enseñanza superior se carece de estadísticas exactas sobre la cantidad de estudiantado en tal condición que se encuentra matriculado actualmente en los establecimientos formativos de este nivel. Sin embargo, de acuerdo con datos proporcionados por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras mediante el Programa de Servicios a Estudiantes con Necesidades Especiales (PROSENE), en el 2021 se reportó una matrícula de 170 universitarios con diversas discapacidades, dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo (PROSENE, 2021).

Respecto a la inclusión educativa, la mayoría de las instituciones de enseñanza superior no cuentan con políticas ni lineamientos que faciliten impulsar diferentes mecanismos de apoyo y atención al estudiantado en situación de discapacidad. El concepto de inclusión es inexistente en las normativas universitarias y se continúa haciendo uso del término equidad (Paz-Maldonado, 2021; Paz-Maldonado & Silva-Peña, 2021).

2 FORMAR DOCENTES CON UNA MIRADA INCLUSIVA

La forma de abordar la atención educativa a niñas, niños y jóvenes en situación de discapacidad durante el siglo XX fue a través de escuelas especiales. El concepto que guiaba la relación con las personas en situación de discapacidad fue un modelo rehabilitador y normalizador (Deliyore Vega, 2018). Sin embargo, dicho abordaje acrecentó la segregación en diversas naciones del mundo (De Bruin, 2019; McKinney & Swartz, 2022). Esta concepción de atención a la discapacidad existió hasta la década de los años sesenta donde se sostuvo en la idea de la integración educativa, una idea que en América Latina se comenzaría a implementar en la década de los ochenta (Romero & Lauretti, 2006). Entre las principales críticas a este modelo se encuentran su limitación a la integración física del alumnado en situación de discapacidad, prácticas caracterizadas por un proceso de asimilación en las aulas, dándose esta realidad como lo normal, no cuestionándose o revisándose las prácticas educativas ordinarias (Moriña, 2010). Esto implicaría intentos fallidos por romper las lógicas subyacentes encubiertas expresadas en proyectos “asimilacionistas” o “integradores” de distintos sujetos o grupos. Prácticas que no constituyen relaciones de equidad e igualdad, sino que terminan consagrando una jerarquía de valores, nociones y representaciones de la realidad a partir de los patrones socioculturales dominantes (Cornejo, 2015).

Un intento de superación de estas lógicas se abordaría a través del concepto de inclusión educativa. La inclusión estaría comprendida como una superación de esta mirada de normalización (Tenorio, 2011). Con ello, las personas en situación de discapacidad dejarían de ser vistas como “enfermas” o “anormales” constituyéndose en una visión amplia en el que la diversidad es acogida en toda su dimensión, buscando espacios para lograr la igualdad de oportunidades (Paz-Maldonado, 2018; Paz-Maldonado, 2019; Paz-Maldonado, 2021; Paz-Maldonado & Silva-Peña, 2021).

En consecuencia, el concepto actual de inclusión se refiere a un proceso educativo que abraza la diversidad en todos sus contextos. Esto implica una construcción teórica que

comprende el reconocimiento de igualdad respetando las diferencias en espacios políticos, sociales, culturales y pedagógicos. Por ejemplo, la idea de inclusión nos lleva a considerar cómo debemos trabajar juntos para tener una experiencia de aula más democrática (Gaete & Luna, 2019). Para lograr este objetivo, es necesario repensar cómo abordamos la formación docente (Goig Martínez et al., 2020; Herrera-Seda, 2018; Paz-Maldonado & Silva-Peña, 2021; Silva-Peña & Paz-Maldonado, 2022; Tenorio, 2011), a pesar de que la misma se enfrenta a la desvalorización social producto de las medidas neoliberales implantadas en toda América Latina. Sumado a ello, en Honduras, los programas de formación del profesorado hasta la fecha no han considerado la inclusión educativa como un componente clave en las acciones formativas referentes a la capacitación y actualización (Paz-Maldonado, 2019; Qvortrup & Qvortrup, 2018).

La discapacidad es solo una de las necesidades a cubrir en el amplio marco de la inclusión (Escarbajal et al., 2012; Ndembele & Hernández de la Torre, 2020; Paz-Maldonado & Flores-Girón, 2021; Paz-Maldonado & Silva-Peña, 2021; Sales-Ciges, 2006). De ahí que nuestra perspectiva considera más que hablar de inclusión tendríamos que pensar en una educación para la justicia social, donde dicho tema se oriente no solo a la discapacidad, sino que a otras formas de lograr la justicia social (Silva-Peña et al., 2017; Silva-Peña & Paz-Maldonado, 2022).

El objetivo del presente artículo es explorar los desafíos que implica formarse como docente universitario inclusivo en Honduras, basándose en las historias de Eddy, un profesor que labora en una universidad pública hondureña y que comparte sus historias con el resto de los autores para poder reescribirlas/validarlas, dando lugar al recuento narrativo que forma parte de este texto.

3 MÉTODO

3.1 INDAGACIÓN NARRATIVA E INDAGACIÓN NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

La indagación narrativa es una metodología considerada como parte de las metodologías cualitativas. Esta perspectiva se enfoca en el estudio de las experiencias de las personas, considerando las historias como un modo de abordar dichas experiencias. Dentro de la metodología, se tiene en cuenta el concepto de tridimensionalidad, esto es el abordaje de las experiencias desde tres dimensiones: temporalidad, sociabilidad y espacial (Clandinin & Caine, 2008; Clandinin & Connelly, 2000; Clandinin, 2018; Silva-Peña, 2018; Silva-Peña & Paz-Maldonado, 2019a). Asimismo, considera la narrativa como método y como fenómeno al mismo tiempo, así como pone un acento en la construcción de relaciones durante el periodo narrativo (Caine et al., 2013; Clandinin & Caine, 2008; Clandinin et al., 2009; Clandinin & Huber, 2010; Silva-Peña, 2018; Silva-Peña & Paz-Maldonado, 2019a). Estas historias nos abren camino en la exploración y profundización de aspectos en los que queremos indagar, mismas que se van transformando (Contreras Domingo & Manrique Ruiz, 2021). También, la indagación narrativa contempla profundizar en las prácticas humanas con la finalidad de visibilizar y analizar las experiencias vividas, repensando y construyendo nuevos sentidos en diversos ámbitos incluido el educativo (Hizmeri et al., 2021; Quiles- Fernández, 2021).

Para efectuar este estudio hemos optado por la indagación narrativa autobiográfica que es una forma particular de indagación narrativa, muy similar a la autoetnografía. Es el propio diálogo del autor, son sus historias, es el relato de las propias vivencias. Dichas experiencias

expresadas de modo narrativo son analizadas para la reconstrucción de sus propias historias en una sola que finalmente dará como resultado el recuento narrativo (Clandinin, 2013; Silva-Peña, 2018; Silva-Peña & Paz-Maldonado, 2019a).

Las indagaciones narrativas autobiográficas son el punto inicial para construir el puzzle de investigación, puesto que se requiere indagar constantemente en las propias historias y experiencias, lo que sostiene el carácter reflexivo de esta metodología antes, durante y después de cada indagación efectuada. Tales reflexiones narrativas son parte de los textos de campo, los cuales se construyen en un proceso continuo (Clandinin & Caine, 2008).

3.2 EL PUZZLE DE INVESTIGACIÓN

Las indagaciones narrativas se componen siempre de un elemento particular, el puzzle de investigación. En la investigación tradicional es llamado generalmente problema o pregunta de investigación. Los problemas conllevan cualidades definibles, claras y la expectativa de soluciones, en la indagación narrativa tiene un sentido de búsqueda (Clandinin & Connelly, 2000).

Para realizar el presente trabajo uno de los autores mediante el puzzle de investigación construyó narrativas relacionadas con su experiencia vivida en la etapa estudiantil y en el ejercicio pedagógico en la enseñanza universitaria hondureña, donde se abordaron los principales desafíos para formarse como docente inclusivo. Estas narrativas fueron compartidas con el resto de los autores de este artículo quienes reescribieron sobre las mismas de acuerdo con sus vivencias y experiencias en la educación superior chilena.

Estas narrativas surgen como una interpretación significativa desde la visión de los propios indagadores, de acuerdo con su experiencia en el quehacer educativo. Por consiguiente, el puzzle de investigación inició con una pregunta acerca de ¿Qué desafíos se deben afrontar para formarse como docente inclusivo en la enseñanza superior pública de Honduras?

3.3 CONTAR HISTORIAS CON EL APOYO DE LAS CAJAS DE MEMORIA

A través del tiempo podemos recoger y almacenar documentos, fotografías de personas que han marcado nuestra existencia. También, de eventos y lugares que permitieron generar recuerdos especiales alrededor de los cuales construimos nuestras historias. Por ello, en la indagación narrativa se construyen las llamadas cajas de memoria como una herramienta esencial para darle sentido a los recuentos narrativos que serán expuestos en este trabajo (Clandinin & Connelly, 2000).

En esta indagación narrativa autobiográfica se construyeron cajas de memoria utilizando diferentes materiales que fueron útiles para enriquecer el sustento narrativo, entre ellos: documentos teóricos, notas personales, artículos científicos, fotografías y otras investigaciones referentes al tema. Todos estos insumos se almacenaron en archivos digitales y físicos para su posterior revisión.

3.4 CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS DE CAMPO

Los textos de campo forman parte del proceso de interpretación debido a que constituyen nuestra manera de hablar sobre lo que ocurre en el problema estudiado. Además, son los

datos que se utilizan en la indagación narrativa. En ese sentido, a partir de los registros que han sido seleccionados para las cajas de memoria, se elaboraron los textos de campo (field texts) que recapitulaban las narrativas en diversos momentos temporales establecidos, con el propósito de interpretar las experiencias relatadas por el indagador (Clandinin & Connelly, 2000).

Las notas de campo fueron reestructuradas como textos de investigación a partir de una continua narración y recuento de las experiencias en cada una de las etapas en las que uno de los autores se ha desempeñado en la docencia universitaria. Estos textos demuestran cómo se negocia, resiste y adoptan las meta-narrativas a lo largo del tiempo y el espacio para dar paso a los textos definitivos, los cuales son presentados en este artículo (Clandinin & Caine, 2008; Dubnewick, 2013).

3.5 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para el período de construcción de las narrativas, los textos de campo fueron revisados con la intención de generar un proceso reflexivo y crítico de las experiencias plasmadas. A partir de lecturas consecutivas, revisiones, reflexiones y una reorganización, se inició la reconstrucción de narrativas. Estas narrativas son de tipo personal y recogen la experiencia alcanzada durante el desarrollo del ejercicio docente en la enseñanza superior de Honduras. Por tanto, se presentan como resultado de esta indagación.

El análisis realizado consistió en centrarse en el lugar del yo, como profesor e indagador, en relación con los desafíos que implica formarse como docente universitario inclusivo. Este proceso da paso al recuento narrativo y la validación de las propias narrativas que se presentan como resultados de investigación en el artículo. Según Alfaro y Guíñez (2018), “el recuento narrativo es el fruto de la revisión, reflexión y análisis de las experiencias que surgen del trabajo de campo” (p. 128).

3.6 ASPECTOS ÉTICOS

Para llevar a cabo este trabajo se tuvieron en cuenta los aspectos éticos existentes para desarrollar investigaciones en el ámbito educativo. El estudio fue presentado y evaluado por el comité de ética científica de la Universidad Católica del Maule, Chile (n°. 73/2017- n°. 01/2018), cumpliendo a cabalidad con todos los requisitos establecidos.

4 RESULTADOS

Eddy es un profesor universitario que se ha desempeñado en los diferentes niveles del sistema educativo hondureño. Sin embargo, en los últimos años logró insertarse en la enseñanza superior pública de Honduras como formador de futuros pedagogos. Luego, de un tiempo desempeñándose en una importante universidad de su país, sintió el deseo de especializarse en el extranjero, por ello decidió emprender el camino de estudiar el Magíster en Educación Especial y Psicopedagogía con el fin de formarse como docente inclusivo desde una visión de justicia social.

Por tanto, cuatro narrativas de las diferentes experiencias a lo largo de su etapa formativa y accionar pedagógico se relatan en esta sección. Estas narrativas ofrecen distintas posibilidades de entender lo que significa formarse como docente inclusivo en un contexto desigual.

4.1 EL ENCUENTRO CON LA DISCAPACIDAD: HISTORIAS DE INSPIRACIÓN

En este primer relato damos a conocer como Eddy se adentra en el mundo de la discapacidad en la educación superior pública de Honduras. La cita muestra el impacto que generó aquella circunstancia “cotidiana” para la comunidad universitaria, pero desconocida para Eddy. “Ese primer contacto con el alumnado en situación de discapacidad” como inicia la cita, posibilitó que Eddy pudiera involucrarse en la construcción de nuevos aprendizajes junto a sus pares en tal condición. Eddy, un apasionado por la enseñanza, pero con escasa formación en el tema se cuestionó una serie de elementos de la dinámica universitaria que permiten u obstaculizan el avance educativo de aquellos colectivos que a través de los años han sido excluidos.

Mi primer contacto con el alumnado en situación de discapacidad ocurrió durante mi etapa formativa en Pedagogía y Ciencias de la Educación. En una ocasión mientras transitaba por el campus universitario pude observar cómo desde una planta baja trasladaban a una estudiante con discapacidad física (usuaria de silla de ruedas) hacia su aula de clases. En ese momento me pregunté, ¿Cómo hace ella para estudiar en la universidad?, ¿Qué estrategias utiliza para comprender las diferentes asignaturas?, ¿Qué le motiva a estudiar una licenciatura?, ¿Realmente está preparada la universidad para atender a los estudiantes en situación de discapacidad? Fueron tantas las preguntas que rondaban en mi cabeza, que me era imposible comprender el esfuerzo realizado por aquella valiente persona para salir adelante, a pesar de tener casi todo en contra.

Este encuentro fue crucial y contribuyó a que Eddy fuera construyendo su propia identidad acerca de lo que significa formarse como docente universitario inclusivo en Honduras (Alcántara Miranda & Silva-Peña, 2022; Clandinin et al., 2015; Porta et al., 2015). Asimismo, surgió el sentimiento de solidaridad que facilitó construir lazos relacionales motivadores para desafiar todo obstáculo presentado en el contexto educativo. Eddy iniciaba a escribir una contranarrativa antiexclusión en un entorno plagado de discriminación, pues en las universidades se han normalizado las prácticas excluyentes y estigmatizadoras hacia el alumnado perteneciente a colectivos en condición de vulnerabilidad, tal es el caso del estudiantado en situación de discapacidad.

Mientras me formaba como licenciado en Pedagogía y Ciencias de la Educación conocí a varios estudiantes en situación de discapacidad, uno de ellos fue Máximo⁶ un estudiante con discapacidad visual, siendo la persona con la que más me relacioné. Al principio sentí cierto temor de hablar con él, consultarle tantas cosas relacionadas con su forma de vida, pero en una oportunidad en la sala de clases comencé a dialogar. Recuerdo que lo primero que le pregunté fue acerca de la forma de estudiar y como entendía todo lo que exponían los profesores, amablemente me dio muchos detalles sobre su estilo de vida. Ese día regresé a casa meditando y haciéndome múltiples preguntas, puesto que dicho estudiantado se enfrenta a distintos obstáculos, entre ellos: pedagógicos, infraestructura, actitudinales y sociales.

También, conocí a Isabel⁷ una joven con discapacidad física que estudiaba la carrera de Psicología. Me involucré con ella ya que requerían un tutor de Sociología y al no existir me consultaron y acepté amablemente. Isabel sufría a diario porque estaba a punto de perder la asignatura y manifestaba que no entendía las explicaciones de su profesor. Además, me decía que estaba a punto de abandonar la universidad, “Eddy la universidad no es para mí me comentaba”. El reto era enorme ya que tendría que motivar a Isabel y a la vez acompañarle con las tutorías. Después de un par de meses dialogábamos

⁶ Máximo es un nombre ficticio para proteger la identidad.

⁷ Isabel es un nombre ficticio para proteger la identidad.

sobre la vida y la importancia de entender el funcionamiento social. Al final del período un día como a eso de las nueve de la mañana visité el programa y mi sorpresa fue que aquella estudiante había aprobado la materia. Me sentí contento, pero pensativo por los grandes retos que tendría que tomar. Le felicité y me dio un gran abrazo, ese es el mejor pago que un educador puede recibir.

Estos vínculos relacionales creados con Máximo un estudiante con discapacidad visual e Isabel una estudiante con discapacidad física fueron determinantes para incidir en el futuro de Eddy, pues Máximo e Isabel propiciaron la confianza para que Eddy se motivara a conocer más sobre sus experiencias. Ambos estudiantes con sueños e ilusiones igual a las de Eddy, pero con múltiples retos que afrontar. Quizás tales vínculos favorecieron que fuera sensibilizándose y animándose en la búsqueda de mayores oportunidades para el alumnado en situación de discapacidad.

4.2 INVOLUCRARSE EN EL APOYO DE UNIVERSITARIOS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD EN UN CONTEXTO DESIGUAL

En este segundo relato Eddy da un giro hacia la acción, e inicia a involucrarse aún más en apoyar al alumnado en situación de discapacidad. Por lo menos en esta cita vemos que Eddy comienza una lucha por la justicia social sin importar sus miedos, dificultades y cambios en su estilo de vida. También, sobrepasa el rol de estudiante e intenta aportar en la construcción de espacios educativos inclusivos, aun sin ser su responsabilidad directa, Eddy siente la necesidad de cooperar con entrega y dedicación. Sin embargo, dicha labor no fue para nada fácil, pues tuvo que afrontar la impotencia y decepción mientras intentaba generar transformaciones educacionales.

De pronto, le expresé a Máximo mi interés por colaborar con los estudiantes en situación de discapacidad. Fue así como por medio de aquella persona conocería el Programa de Servicios a Estudiantes con Necesidades Especiales. Caminamos hacia la ubicación de la dependencia en la universidad donde conocí a otros estudiantes con diferentes discapacidades y necesidades. De esta forma, fue como me integré al voluntariado coordinado por este programa. Una tarea ardua pero interesante. Me pasaba el tiempo libre ayudando en la grabación de textos para el alumnado con discapacidad visual, impartiendo tutorías a estudiantes que requerían apoyo, conversando con todos sobre cómo poder mejorar para brindar una atención de calidad.

En un par de semanas me nombraron tutor de Mateo⁸ y Diego⁹ dos jóvenes con autismo que eran postulantes para ingresar a la máxima casa de estudios. Mi experiencia en autismo era poca por no decir nada. Ellos asistían todos los días a las tutorías, eran chicos con un alto grado de responsabilidad, pero a los que siento que les fallé ya que no pudieron aprobar la prueba de aptitud académica. Un sentimiento de impotencia rondaba mi vida, pues tenía tantas esperanzas de que ellos lograsen ingresar a la universidad. Diego manifestaba a diario el deseo de ser universitario y hasta cierto punto el sistema se lo había negado.

Con el transcurso del tiempo decidí realizar la práctica profesional en el Programa de Inclusión y Atención a la Diversidad, donde aprendí a conocer más acerca del estudiantado en situación de discapacidad. Durante tres meses participé activamente en eventos relacionados con la

⁸ Mateo es un nombre ficticio para proteger la identidad.

⁹ Diego es un nombre ficticio para proteger la identidad.

temática de inclusión educativa. En ese lapso, quería cambiar la situación de este colectivo en condición de vulnerabilidad. No obstante, entre mis anhelos y frustraciones lo que hacía era fortalecer pensamientos e ideas referentes a futuras iniciativas en pro de la construcción de una educación con mayor justicia social. También, convivía diariamente con personas de tal grupo y escuchaba con atención cada una de las historias que me contaban sobre sus condiciones.

Una vez que Eddy se insertó en aquel programa de voluntariado y realizó su práctica profesional supo que tendría que formarse como docente con una visión inclusiva debido a que estaba viviendo en carne propia todas las dificultades a las que se enfrenta el alumnado en situación de discapacidad en la educación superior pública de Honduras. Ante esto vemos en las citas que Eddy buscaba aportar en la construcción de una universidad incluyente donde aquellas conversaciones con diversos estudiantes fueron de ayuda para posicionarse aún más y brindar apoyos lejos de una postura asistencialista como hasta la fecha se ofrecen en gran parte de los establecimientos hondureños de enseñanza universitaria (Paz-Maldonado, 2018; Paz-Maldonado & Silva-Peña, 2021).

Este paso por el voluntariado y la práctica profesional para titularse en Pedagogía y Ciencias de la Educación fueron el detonante para que Eddy tuviera entre sus anhelos ejercer la docencia universitaria desde una perspectiva inclusiva. Una tarea que es demasiado difícil y peor en un contexto lleno de dificultades como el hondureño. Eddy recuerda que nunca borró de su mente aquella “imposible idea” de llegar a desempeñarse como profesor universitario, estaba consciente que implicaba prepararse, informarse y sensibilizarse más en esta noble labor (Moriña & Orozco, 2020; Paz-Maldonado, 2021; Verástegui Juárez et al., 2022). No obstante, al graduarse de la universidad Eddy tendría que superar varias barreras, momentos de tensiones y frustraciones, pero sus intenciones seguían intactas.

4.3 UN NUEVO MUNDO. FORMARSE COMO DOCENTE INCLUSIVO

Con el pasar del tiempo Eddy logró insertarse en la docencia universitaria y a los pocos años concursó en un programa de becas para poder viajar al extranjero a formarse en Educación Especial y Psicopedagogía. Eddy tomó tal oportunidad como un compromiso con aquellos estudiantes a los que conoció mientras ejercía el voluntariado y su práctica profesional, entre ellos Máximo. Sabía que no sería fácil, pero que un nuevo reto tocaba a su puerta. En este relato podemos ver que Eddy nunca abandonó su sueño y responsabilidad, aun en momentos de felicidad como fue el saber que viajaría a Chile a cumplir una nueva etapa. Esa actitud positiva mostrada por Eddy fue trascendental para comprender con mayor profundidad la labor del profesorado y enfocarse en desarrollar espacios inclusivos. La evidencia científica señala que las actitudes docentes están condicionadas por los procesos de formación y los vínculos creados con el alumnado en situación de discapacidad (Lacruz-Pérez et al., 2021; Paz-Maldonado & Flores-Girón, 2021).

Máximo pudo mostrarme un nuevo mundo, el mundo de los desamparados, de los olvidados e invisibilizados. Hoy pienso y cada vez que lo hago puedo comparar las dificultades a las que nos enfrentamos los hondureños en la universidad pública, habló de estudiantes sin ninguna discapacidad y sé que es demasiado difícil poder cursar una carrera en dicho entorno. Por esta razón, opté por especializarme en Educación Especial y Psicopedagogía para tratar de aportar en la formación de

profesionales de la Pedagogía con conciencia social en favor de todos aquellos colectivos marginados por el sistema neoliberal en el cual habitamos.

Fue en este trayecto de preparación donde Eddy conoce a Caroll y a Ilich dos académicos con los cuales construyó un proceso relacional al igual que Máximo. Caroll dirigiría el proyecto de tesis e Ilich le mostró a Eddy un nuevo camino: la indagación narrativa. Ambos profesores compartieron sus vivencias en la enseñanza superior chilena, lo que movió a Eddy a asumir un rol beligerante en la lucha por una formación inclusiva. Dicha estadía permitió la reflexión y transformación del quehacer docente ejercido anteriormente por Eddy, lo que desencadenó repensar una nueva perspectiva denominada inclusión educativa desde un paradigma de justicia social.

Llegó la hora de adentrarme en el proyecto de tesis y decidí ser guiado por la profesora Caroll quien amablemente confió en mí y me alentó a tomar las decisiones correctas. Con el pasar del tiempo definimos trabajar la indagación narrativa autobiográfica como una forma de relatar mi experiencia en la educación superior hondureña. Esta idea generó ciertas dudas, pero Caroll me recomendó que visitara al profesor Ilich y le comentara mis ideas. Amablemente el profesor Ilich me atendió y conversamos por más de una hora en este primer acercamiento relacionado con la indagación narrativa. Una de las preocupaciones, fue el desconocimiento de la metodología en los espacios universitarios chilenos. No obstante, mi interés por entender esta forma de investigar no me permitió pensar en complicaciones con la realización del proyecto de tesis. De este modo, llegué a apasionarme con la indagación narrativa autobiográfica. Pues, contribuí a exteriorizar mis sentimientos, transformar mi persona y humanizarme a diario en la lucha por convertirme en un profesor universitario inclusivo.

El proceso reflexivo efectuado por Eddy a través de la indagación narrativa autobiográfica posibilitó replantearse otras maneras de investigar partiendo por su propia historia y tomando en cuenta una pedagogía narrativa en su etapa formativa (Contreras Domingo et al., 2019; Quiles-Fernández, 2021; Silva-Peña & Paz-Maldonado, 2019b) lo que influyó directamente para visualizar perspectivas diversas en el acto educativo. No obstante, esto implicó asumir nuevas formas de indagar y movilizarse hacia la acción en un entorno determinado (Molina Galvañ et al., 2020), particularmente la dura realidad en la que se desenvuelve el profesorado universitario hondureño donde las situaciones de injusticia, desigualdad, marginación se han normalizado a nivel social, hasta tal punto de considerar la inclusión educativa como una utopía, imposible de alcanzar. Ante ello, vemos en la historia de Eddy una oportunidad para que el profesorado pueda sensibilizarse e involucrarse en la construcción de espacios educativos seguros, democráticos e inclusivos.

4.4 LOS DESAFÍOS DE FORMARSE COMO DOCENTE INCLUSIVO EN UN CONTEXTO DESIGUAL. VISIONES DESDE EL QUEHACER PEDAGÓGICO

Luego de cumplir un proceso reflexivo y crítico en la formación académica, Eddy intentó obtener diferentes herramientas para buscar generar transformaciones en su país, a pesar de enfrentarse a un contexto complejo. Además, logró desarrollar algunas competencias investigativas y docentes, como un apasionado por su área manifiesta:

Estoy convencido que a través del ejercicio docente pueden aportarse diferentes elementos para atender al estudiantado en situación de discapacidad. A lo largo del tiempo el proceso de formación me ha permitido visualizar desde otra óptica, sé que brindar apoyos al alumnado en situación de discapacidad no es fácil, pero el compromiso social y la vocación para realizar la actividad académica me obligan a no tener que señalar las limitaciones personales, sino que debo apoyar el aprendizaje de los educandos. Desde mi experiencia he tratado de repensar una nueva forma de ejercer el quehacer pedagógico: una visión inclusiva y fundamentada en la justicia social.

Como educadores tenemos un enorme compromiso con nuestra disciplina. Es necesario poder modificar las prácticas educativas, particularmente en la educación especial. Se deberá elaborar propuestas para que exista un aprendizaje significativo del alumnado en situación de discapacidad. Sin embargo, esto solo es posible con profesionales humanistas, reflexivos, críticos y con conciencia social en la búsqueda de una sociedad más inclusiva.

Creemos que para formarse como docente universitario inclusivo en un contexto desigual necesitamos construir entornos educativos distintos. Es necesario dejar de continuar visualizando al estudiantado en situación de discapacidad desde una mirada deficitaria, dado que aumenta la injusticia social y exclusión. Aunque se hace necesaria la existencia de apoyos, pero por sí solos no significan una transformación de las relaciones desiguales de poder. En esta dirección pensamos que los procesos formativos no presentan un fin en sí mismos, sino que constituyen un proceso de aprendizaje que necesita ser revisado constantemente. Por tanto, no existe un modelo de formación que convierta a un docente más o menos inclusivo, puesto que dicha finalidad se realimenta con el deseo personal de ofrecer una pedagogía inclusiva basada en la ética, la atención a la diversidad, la actitud positiva, el respaldo al derecho de la educación, la participación y el protagonismo de tal alumnado en los espacios universitarios (Sánchez Díaz & Morgado, 2021; Sánchez Díaz & Morgado, 2023).

El profesorado universitario además de poseer formación académica tendrá que ser consciente de lo que significa su labor, demostrar seriedad y compromiso (Gajardo-Asbún et al., 2021). Lo que implica apostar por un activismo micropolítico y un proceso educativo democrático que sea capaz de transformar la enseñanza-aprendizaje (Silva-Peña et al., 2018; Silva-Peña et al., 2019). También, se debe asumir la inclusión educativa desde una postura fundamentada en la justicia social, lo que supone reconocer y construir espacios participativos (Paz-Maldonado, 2021; Paz-Maldonado & Silva-Peña, 2021; Silva-Peña et al., 2017; Silva-Peña & Paz-Maldonado, 2019b). Estas acciones serán posibles solamente con la existencia de docentes sensibles ante los problemas sociales del entorno donde se desenvuelven, dado que esto repercute en el quehacer pedagógico (Paz-Maldonado, 2018; Paz-Maldonado, 2019).

Es esencial que las universidades hondureñas instauren programas de formación docente que contemplen la inclusión educativa como una dimensión formativa (Paz-Maldonado, 2021; Paz-Maldonado & Silva-Peña, 2021), puesto que gran parte del profesorado requiere preparación para afrontar el desafío de la inclusión (González-Gil et al., 2017, Paz-Maldonado, 2019). La formación del profesorado es uno de los componentes esenciales en el intento por mejorar la enseñanza para construir una sociedad con mayor inclusión y justicia social. La posibilidad de conceder espacios a las narrativas es determinante en el desarrollo de quienes pretenden convertirse en futuros educadores (Porta et al., 2015). Por ende, hoy en día formarse

como docente inclusivo conlleva reflexionar constantemente y trascender del discurso a la acción sin importar las barreras a las que se tenga que enfrentar.

Por otro lado, estamos seguros de que la indagación narrativa autobiográfica es un medio potente en la búsqueda de la reflexión docente, dado que posibilita vivir y revivir las propias experiencias desde los caminos de formación hasta el quehacer educativo. La indagación narrativa autobiográfica se establece como un aporte significativo, puesto que esta metodología permite levantar desde las propias historias y experiencias de los profesionales de la educación, el tipo de capacidades docentes que podría desarrollar el profesorado universitario para la atención de estudiantes en situación de discapacidad en la enseñanza superior. Los principales descubrimientos de este proceso indagativo, serán determinantes con el objetivo de construir mecanismos que posibiliten fortalecer los procesos formativos en las universidades públicas hondureñas. También, permitirá la reflexividad, el reconocimiento y la participación docente en la lucha por la justicia social y por educar personas con una fuerte cultura inclusiva. En la siguiente cita podemos visualizar que la indagación narrativa autobiográfica fue un elemento esencial para Eddy.

Es necesario mirar la indagación narrativa con una mentalidad diferente a los procesos de investigación tradicional. Si tuviera que volver en el tiempo elegiría nuevamente trabajar con la indagación narrativa, aunque mi falta de experiencia con esta metodología me hizo esforzarme arduamente, cuestión que no es para nada sencilla.

5 DISCUSIÓN

Todos somos parte de una sociedad diversa, y una perspectiva educativa inclusiva nos ayuda a reconocer esto. Por lo tanto, lograr la inclusión siempre será un desafío, una utopía o un deseo para la humanidad en su conjunto. Compartir la historia de Eddy es una forma de motivar al profesorado universitario en la búsqueda por formarse y convertirse en educadores con una postura inclusiva en favor del estudiantado en situación de discapacidad. Ser un docente inclusivo conlleva despojarnos de nuestros prejuicios y privilegios, al ejercer la labor pedagógica. Implica humanizarnos constantemente y posicionarnos desde una visión crítica. Implica hacerle frente a la injusticia, la pobreza, la marginación, la discriminación. También, formarnos con el conocimiento y las habilidades necesarias para enfrentar pedagógicamente contextos de alta complejidad social.

Para nosotros Eddy al realizar su indagación narrativa autobiográfica, revivió y reconstruyó aquellas historias que lo hicieron profundizar en su comprensión de inclusión. Son historias que vivió hace algún tiempo y que el proceso realizado a través de la propia investigación posibilitó mirar el pasado “desde una nueva perspectiva para vivir de mejor forma el presente y proyectarlo hacia el futuro” (Silva-Peña, 2018, p. 46). Además, como dice Clandinin (2013) la indagación narrativa son personas en relación investigando personas en relación, esto genera que quienes acompañaron a Eddy puedan también revivir sus propias historias, así como quienes lean este artículo.

En el desarrollo de este texto hemos visto que se profundiza en el análisis de al menos cuatro acercamientos a la atención de personas en situación de discapacidad: a) el encuentro con la discapacidad, b) involucrarse en la lucha por generar un contexto inclusivo, c) formarse como docente inclusivo y d) sus posibles desafíos en un entorno desigual. Estas cuatro formas

de acercarse a la temática propuesta, las ponemos a disposición como distinciones que permitan nuevas investigaciones, así como también categorías para la organización de la docencia. Vemos también un valor en la posibilidad de que estas vías permitan la autopercepción de nuestras propias vidas como docentes (formando o en formación).

Eddy señala: *A través de esta experiencia lo que busco es compartir mis vivencias que posiblemente sean las mismas de otros educadores. Espero continuar manteniendo en mi mente y mi corazón que puedo ser capaz de convertirme en un docente inclusivo en la enseñanza superior de Honduras.* Nosotros consideramos que este puede ser un aporte más allá de Honduras o Centroamérica, es un tema que cruza fronteras y que conmueve a toda la comunidad educativa, más allá de los espacios en que nos desenvolvamos.

El presente estudio es el único efectuado hasta la fecha en Honduras. Por ende, los hallazgos contribuyen a repensar una educación especial fundamentada en la justicia social y alejada de la perspectiva deficitaria de la discapacidad, la cual ha prevalecido con el transcurso de los años. El artículo plantea la posibilidad de comprender el accionar educativo del profesorado de dicho ámbito desde la indagación narrativa autobiográfica, una metodología no tradicional que tiene la finalidad de impulsar la construcción relacional (Clandinin, 2018). Asimismo, ofrece la oportunidad de pensar y reflexionar sobre el significado de lo que supone desempeñarse en la educación especial, particularmente en aquellos contextos desiguales donde los desafíos son mayores. Estos avances serán determinantes para construir escenarios con una nueva visión, una mirada menos asistencialista, más centrada en la persona e involucrarse como agente de cambio en la transformación educativa de los establecimientos regulares y especiales.

Vemos que el trabajo de formación en inclusión se vuelca hacia los procesos que necesitan vivir estudiantes que a futuro serán docentes (Tenorio, 2011). Y tal como lo hemos visto, la discusión gira en torno a la conceptualización de inclusión (Escarbajal, et al., 2012; Ndembele & Hernández de la Torre, 2020; Paz-Maldonado & Flores-Girón, 2021; Paz-Maldonado & Silva-Peña, 2021; Sales-Ciges, 2006). Sin duda se hace necesario reconfigurar la concepción de inclusión entendiéndola como un proceso más amplio. De hecho, en algunos textos se habla de educación para la justicia social como una forma de superar el concepto de inclusión (Silva-Peña et al., 2017; Silva-Peña & Paz-Maldonado, 2022). Sin embargo, más allá de la discusión teórica, nosotros pensamos que existe un elemento clave que se está descuidando a la hora de plantear la formación inicial docente. Pensamos que la formación de quienes preparan a los/as futuros/as docentes es vital si queremos transformar la educación. En ese sentido, el aporte reflexivo que comunica este formador de docentes es un insumo para la construcción de un proceso de desarrollo profesional inclusivo en esa dirección.

Desde nuestra perspectiva, como formadores de docentes creemos que ya es hora de actuar ante un sistema educativo indiferente con los colectivos en condición de vulnerabilidad, pero no siendo asistencialistas, en este caso con el alumnado en situación de discapacidad, sino reconociendo que existe, ofreciendo espacios de participación, logrando la equiparación de oportunidades, evitando la segregación y eliminando la exclusión (Nones-Budde et al., 2023). Sin duda alguna que convertirse en docente inclusivo es todo un reto y más en aquellos entornos plagados de problemáticas estructurales. Por tanto, las historias de Eddy quizás sean inspiradoras para construir una nueva educación, una educación para la justicia social.

REFERENCIAS

- Alcántara Miranda, D., & Silva-Peña, I. (2022). From Ferrari to Citroneta. Sustaining student teachers' stories. *Teaching Education*, 33(2), 139-153. <https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1825666>
- Alfaro, W., & Guíñez, C. (2018). Aspiraciones al liderazgo: indagación narrativa en una estudiante de pedagogía en formación inicial. *Entramados: Educación y Sociedad*, 5, 123-133. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/3058>
- Caine, V., Estefan, A., & Clandinin, D. J. (2013). A return to methodological commitment: reflections on narrative inquiry. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(6), 574-586. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.798833>
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in Narrative Inquiry*. Routledge.
- Clandinin, D. J. (2018). Reflections from a narrative inquiry researcher. *LEARNING Landscapes*, 11(2), 17-23. <https://doi.org/10.36510/learnland.v11i2.941>
- Clandinin, D. J., & Caine, V. (2008). Narrative Inquiry. In L. M. Given (Ed.), *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. (1a ed., pp. 542-545). SAGE Publications, Inc. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412963909.n275>
- Clandinin, D. J., & Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J., & Huber, J. (2010). Narrative Inquiry. In B. McGaw, E. Baker, & P. P. Peterson (Eds.), *International encyclopedia of education* (1a ed., pp. 436-441). Elsevier.
- Clandinin, D. J., Long, J., Schaefer, L., Downey, C. A., Steeves, P., Pinnegar, E., McKenzie Robblee, S., & Wnuk, S. (2015). Early career teacher attrition: intentions of teachers beginning. *Teaching Education*, 26(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.996746>
- Clandinin, D. J., Murphy, M. S., Huber, J., & Orr, A. M. (2009). Negotiating narrative inquiries: living in a tension-filled midst. *The Journal of Educational Research*, 103(2), 81-90. <https://doi.org/10.1080/00220670903323404>
- Contreras Domingo, J., & Manrique Ruiz, G. (2021). Abrir caminos, emprender viajes: el currículo como experiencia de apertura. *Aula Abierta*, 50(3), 665-672. <https://doi.org/10.17811/rife.50.3.2021.665-672>
- Contreras Domingo, J., Quiles-Fernández, E., & Paredes Santín, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 58-75. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>
- Cornejo, J. (2015). Inclusividad en cuestión: Reflexiones en torno al binomio exclusión-inclusión límite. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 10(32), 42-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6612103>
- De Bruin, K. (2019). The impact of inclusive education reforms on students with disability: an international comparison. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 811-826. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623327>
- Deliyore Vega, M. del R. (2018). Costa Rica, de la educación especial a la educación inclusiva. Una mirada histórica. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 165-187. <https://doi.org/10.19053/01227238.8600>

- Dubnewick, M. (2013). *Seeds sown into me: An autobiographical narrative inquiry into the leisure experiences of one community gardener* [Master's thesis, University of Alberta]. Library of UALBERTA, https://era.library.ualberta.ca/items/442c49b0-4bd4-4c8d-86e6-6630933e0331/view/d151292f-5c13-4132-b42f-91821eabd5d0/Dubnewick_Michael_Fall-202013.pdf
- Escarbajal, A., Mirete, A. B., Maquilón, J. J., Izquierdo, T., López, J. I., Orcajada, N., & Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 135-144.
- Gaete, A., & Luna, L. (2019). Educación inclusiva y democracia. *Revista Fuentes*, 21(2), 161-175.
- Gajardo-Asbún, K. P., Turra-Díaz, O., & Aravena-Ramírez, L. (2021). Formadores de Profesores Memorables: perspectiva de docentes noveles. *Educação & Realidade*, 46(1), 1-14. <https://doi.org/10.1590/2175-6236107693>
- Goig Martínez, R., Martínez Sánchez, I., González González, D., & García Llamas, J. L. (2020). Strategies for attention to diversity: Perceptions of secondary school teaching Staff. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 1-13. <https://doi.org/10.3390/ijerph17113840>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Orgaz Baz, B. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta*, 46(2), 33-40. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.33-40>
- Herrera-Seda, C. (2018). La formación inicial del profesorado para una educación inclusiva: desafíos, oportunidades y transformaciones. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 17-20. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200017>
- Hizmeri, J., Hormazábal Fajardo, R., Nocetti De la Barra, A., & Guzmán Córdoba, P. (2021). Acoger la vida para encender lo educativo. Una indagación narrativa de experiencias vividas por futuras docentes. *Aula Abierta*, 50(3), 729-736. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.3.2021.729-736>
- Instituto Nacional de Estadística. (2013). *XVII censo de población y VI de vivienda*. <http://181.115.7.199/binhnd/RpWebEngine.exe/Portal?BASE=CPVHND2013NAC&lang=ESP>
- Lacruz-Pérez, I., Sanz-Cervera, P., & Tárrega-Mínguez, R. (2021). Teachers' Attitudes toward Educational Inclusion in Spain: A Systematic Review. *Education Sciences*, 11(2), 1-16. <https://doi.org/10.3390/educsci11020058>
- McKinney, E. L., & Swartz, L. (2022). Integration into higher education: experiences of disabled students in South Africa. *Studies in Higher Education*, 47(2), 367-377. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1750581>
- Molina Galvañ, M. D., Quiles-Fernández, E., & Garzón Poyatos, A. (2020). Entre la escuela y la universidad: la indagación narrativa como pasaje formativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(1), 213-226. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i1.75726>
- Moriña, A. (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, 353, 667-690.
- Moriña, A., & Orozco, I. (2020). Facilitating the retention and success of students with disabilities in health sciences: Experiences and recommendations by nursing faculty members. *Nurse Education in Practice*, 49, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102902>
- Ndembele, S., & Hernández de la Torre, E. (2020). La formación del profesorado ante los desafíos de la diversidad en Angola. Dos estudios de caso. *Perfiles educativos*, 42(170), 114-134. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59339>

- Nones-Budde, I., Fonseca-Aguiriano, Á., Vásquez-Herrera, J., & Paz-Maldonado, E. (2023). Percepciones del estudiantado universitario de Pedagogía sobre la discapacidad e inclusión educativa en Honduras. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(1), 119-134. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.15234>
- Paz-Maldonado, E. (2018). Situación actual de la atención a la diversidad en la educación superior de Honduras. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-32. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i3.34148>
- Paz-Maldonado, E. (2019). *Una indagación narrativa autobiográfica sobre las competencias docentes del profesorado universitario para la atención a la diversidad en una universidad pública de Honduras* [Tesis de maestría, Universidad Católica del Maule]. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/330599216_Una_indagacion_narrativa_autobiografica_sobre_las_competencias_docentes_del_profesorado_universitario_para_la_atencion_a_la_diversidad_en_una_universidad_publica_de_Honduras#fullTextFileContent
- Paz-Maldonado, E. (2021). La inclusión educativa del estudiantado universitario en situación de discapacidad en Honduras. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(112), 738-760. <https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002902767>
- Paz-Maldonado, E., & Flores-Girón, H. (2021). Actitud del profesorado universitario hacia la inclusión educativa: una revisión sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, e0008, 1037-1052. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0008>
- Paz-Maldonado, E., & Silva-Peña, I. (2021). Políticas de inclusión educativa: el desafío de las universidades públicas hondureñas. *Revista CS*, 34, 71-90. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4227>
- Porta, L., De Laurentis, C., & Aguirre, J. (2015). Indagación narrativa y formación del profesorado: nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente. *Praxis Educativa*, 19(2), 43-49. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1039>
- Programa de Servicios a Estudiantes con Necesidades Especiales. (2021). *Estadísticas de estudiantes adscritos al PROSENE*. Prosene.
- Quiles-Fernández, E. (2021). Cuidar y experimentar el currículum: historias y movimientos en una clase de Educación Infantil. *Aula Abierta*, 50(3), 673-680. <https://doi.org/10.17811/rife.50.3.2021.673-680>
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Romero, R., & Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Educere*, 10(33), 347-356. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603319.pdf>
- Sales-Ciges, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 201-217. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411311010.pdf>
- Sánchez Díaz, M. N., & Morgado Camacho, B. (2021). Docentes universitarios inclusivos: qué les caracteriza y cómo conciben la discapacidad. *Siglo Cero*, 52(1), 27-43. <https://doi.org/10.14201/scero20215212743>
- Sánchez Díaz, M. N., & Morgado, B. (2023). 'With arms wide open'. Inclusive pedagogy in higher education in Spain. *Disability & Society*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2162858>

- Silva-Peña, I. (2018). Uso de la Indagación narrativa autobiográfica Descripción de una experiencia en formación inicial docente. In L. Reyes., & R. Aravena (Eds.), *Docencia universitaria. Reflexión desde la práctica* (1ª ed., pp. 39-50). Ediciones UCSH.
- Silva-Peña, I., Diniz-Pereira, J., & Zeichner, K. (2017). *Justicia Social. La dimensión olvidada de la formación docente*. Mutante Editores.
- Silva-Peña, I., Hormazábal-Fajardo, R., Guíñez-Gutiérrez, C., Quiles-Fernández, E., & Ramírez-Vásquez, P. (2018). Explorando las relaciones de género en la escuela: Indagaciones narrativas para la justicia social. En D. Ferrada (Ed.), *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (1ª ed., pp. 79-94). Ediciones UCM.
- Silva-Peña, I., Kelchtermans, G., Valenzuela, J., Precht, A., Muñoz, C., & González-García, G. (2019). Alfabetización Micropolítica: un desafío para la formación inicial docente. *Educação & Sociedade*, 40, 1-16. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019190331>
- Silva-Peña, I., & Paz-Maldonado, E. (2019a). Una reflexión acerca de la indagación narrativa autobiográfica en formadores/as de docentes para la justicia social. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 169-189.
- Silva-Peña, I., & Paz-Maldonado, E. (2019b). Formación docente para la justicia social desde la perspectiva emocional: Indagaciones narrativas en el contexto de la revolución del torniquete. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3), 195-212. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.75652>
- Silva-Peña, I., & Paz-Maldonado, E. (2022). Inclusión educativa y formación docente. Una mirada desde la justicia social. In D. Valenzuela (comp.), *El docente pospandemia, nuevos retos, viejas necesidades* (1ª ed., pp. 118-124). Corporación Universitaria Lasallista. <https://bit.ly/3FhP8qR>
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 249-265. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>
- Verástegui Juárez, M. V., Lacerda, C. B., & Campos, J. A. (2022). Reflexiones de un joven con discapacidad visual sobre su experiencia escolar. *Andamios*, 19(49), 165-187. <https://doi.org/10.29092/uacm.v19i49.916>