


Configuraciones de significado del cuerpo académico de educación superior respecto a los principios de inclusión y diversidad

Configurations of Meaning in Higher Education Faculty
Regarding Principles of Inclusion and Diversity

Configurações de significado do corpo acadêmico de educação superior
com relação aos princípios de inclusão e diversidade

 Andrés Seguel Arriagada¹

 Maite Otondo Briceño¹

¹ Universidad Católica de la
Santísima Concepción

Recibido: 26/04/2024

Aceptado: 13/08/2024

Autor de correspondencia:

Andrés Seguel Arriagada
aseguel@doctoradoedu.ucsc.cl

Cómo citar:

Seguel Arriagada, A., & Otondo
Briceño, M. (2024).

Configuraciones de significado del
cuerpo académico de educación
superior respecto a los principios
de inclusión y diversidad. *Páginas
de Educación*, 17(2), e4006.
[https://doi.org/10.22235/pe.v17i
2.4006](https://doi.org/10.22235/pe.v17i2.4006)

Disponibilidad de datos:

El conjunto de datos que apoya los
resultados de este estudio no se
encuentra disponible

Resumen: La comprensión de los principios de inclusión y diversidad es un proceso dialógico y recursivo que los sujetos construyen y reconstruyen a lo largo de su trayectoria de vida. Los disensos críticos de inclusión la comprenden desde las relaciones de alteridad, mirada como un proceso interpelativo. A su vez, la diversidad es comprendida como un proceso de reconocimiento de las diferencias y diversidades de los sujetos. El objetivo de la investigación es develar la configuración de significado respecto a la inclusión y diversidad desde los discursos activos del cuerpo académico que forma educadores desde las experiencias vividas. La investigación se enmarcó en un paradigma interpretativo de naturaleza cualitativa, con un diseño fenomenológico hermenéutico. Se utilizó una muestra por conveniencia de diez participantes a los que se les realizó una entrevista semiestructurada. Los participantes configuran el significado de inclusión y diversidad como un espacio multifactorial para la expresión de la singularidad, en la que el cuerpo académico y el estudiantado pueden expresar su diversidad como elemento enriquecedor del proceso educativo. Esto se produce por la construcción de experiencias formativas que responden a un diseño universal de la enseñanza y del aprendizaje.

Palabras clave: educación superior; cuerpo académico; diversidad; inclusión.

Abstract: The understanding of the principles of inclusion and diversity is a dialogic and recursive process that individuals construct and reconstruct throughout their life journey. Critical perspectives on inclusion view it through the lens of otherness, seeing it as an interpellative process. Similarly, diversity is understood as the recognition of differences and diversities among individuals. The aim of this research is to uncover how the meaning of inclusion and diversity is configured through the active discourses of higher education faculty who train educators, drawing from their lived experiences. The study is framed within an interpretive, qualitative paradigm, using a hermeneutic-phenomenological design. A convenience sample of ten participants was selected, each of whom participated in a semi-structured interview. The participants define inclusion and diversity as a multifactorial space for the expression of individuality, where both faculty and students can express their diversity as an enriching element of the educational process. This occurs through the creation of formative experiences that align with a universal design for teaching and learning.

Keywords: higher education; academic staff; diversity; inclusion.



Resumo: A compreensão dos princípios de inclusão e diversidade é um processo dialógico e recursivo que os sujeitos constroem e reconstróem ao longo de suas trajetórias de vida. Os dissensos críticos sobre inclusão são entendidos a partir das relações de alteridade, vista como um processo interpelativo. Por sua vez, a diversidade é entendida como um processo de reconhecimento das diferenças e diversidades dos sujeitos. O objetivo da pesquisa é desvendar a configuração de significado em relação à inclusão e à diversidade a partir dos discursos ativos do corpo académico que forma educadores com base nas experiências vividas. A pesquisa foi enquadrada em um paradigma interpretativo de natureza qualitativa, com um delineamento fenomenológico hermenêutico. Foi utilizada uma amostra de conveniência de dez participantes e foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Os participantes configuram o significado de inclusão e diversidade como um espaço multifatorial para a expressão da singularidade, no qual o corpo académico e os estudantes podem expressar sua diversidade como elemento enriquecedor do processo educacional. Isso ocorre por meio da construção de experiências formativas que respondem a um desenho universal de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: educação superior; corpo académico; diversidade; inclusão.

Implicaciones prácticas:

- Es importante que la práctica docente evolucione desde una racionalidad técnica, que históricamente ha promovido la exclusión y segregación, hacia una comprensión crítica y reflexiva de la inclusión y diversidad. Esta transición facilitará una relación de interconexión entre el cuerpo académico, el estudiantado y todos los espacios formativos.
- La formación docente debe incluir procesos que permitan la deconstrucción de identidades, ayudando a los profesores a cuestionar y superar las concepciones tradicionales de normalidad y homogeneidad. Esto es clave para facilitar la inclusión y el reconocimiento de la diversidad en la práctica educativa.
- La adopción de una práctica docente crítica y reflexiva puede tener implicaciones significativas al conectar la vivencia personal de los educadores con la teoría académica, lo que enriquecerá tanto el proceso formativo como la experiencia educativa en su totalidad.

Introducción

En un mundo que cada vez adquiere una mayor complejidad no solo tecnológica, sino que también social, la conceptualización de las diversidades ha tomado una postura fuerte en el discurso colectivo, principalmente mirada desde cómo comprendemos los espacios educativos (Ferreira & Reis-Jorge, 2022). En este sentido, la educación ha tenido que tomar herramientas sociales y políticas que le posibiliten un actuar justo.

Las visiones críticas de inclusión y diversidad ponen en juicio las concepciones tradicionalistas y capacitistas de los sujetos (Mayer citado en UAMVIDEOS, 2020; Seguel Arriagada & Vera Sagredo, 2023). En una primera instancia, comprender al principio de inclusión desde los disensos críticos va más allá del acto de eliminar o disminuir barreras que dificulten los procesos educativos como tarea compleja. Esto supone comprender al espacio educativo como un conjunto de elementos interconectados que facilitan/dificultan la visión inclusiva (Álvarez-Castillo et al., 2021; Mejía-Elvir, 2022). Esto quiere decir que la experiencia formativa que se construye en una relación dialógica entre el cuerpo académico y estudiantado es horizontal, por lo tanto, ambos agentes educativos muestran elementos que constituyen su identidad como un elemento unificador o diferenciador (Ferreira et al., 2023). Mirado desde las relaciones de alteridad, la inclusión es un encuentro en el que entre dos sujetos conocidos o desconocidos se reconocen (Castro & Contreras, 2021; Martín & Castiblanco, 2024).

Mirar la inclusión desde la interpelación nos supone profundizar en ese encuentro que sobrepasa una vivencia. La interpelación de aquello que nos pasa es un elemento cuestionador y disruptivo de la construcción propia de los sujetos (Mayer citado en UAMVIDEOS, 2020). El sentido avasallador de la inclusión desde los disensos críticos es lo que invita a cuestionar las miradas tradicionales sobre la discapacidad, género, etc. (Armijo-Cabrera, 2018).

Asimismo, el principio de diversidad busca comprender la subjetividad o diversidad propia de los individuos (Jacobo & Hernández, 2021). El objetivo de los conceptos que acompañan al constructo, género, cultural, social, étnico, es una forma de demostrar la existencia del otro, pero no de una forma excluyente (García-Cano et al., 2021; Skliar, 2007).

En relación con lo anterior, la investigación busca develar la configuración de significado respecto a la inclusión y diversidad desde los discursos activos del cuerpo académico que forma educadores desde las experiencias vividas. Se posicionó desde un diseño fenomenológico–hermenéutico y carente de supuestos (van Manen, 2003), ya que buscó indagar en las experiencias vividas de los sujetos desde la construcción de una configuración de significado respecto a la inclusión y diversidad. Comprendiendo que los seres humanos somos un conjunto de relaciones entre conceptos que constituyen significados propios y que son expresados a través de sus propias voces o discursos activos (Seguel Arriagada & Vera Sagredo, 2023). En relación con lo anterior, se determinó realizar entrevistas semiestructuradas como una forma de aproximarse a la experiencia vivida.

Principio de inclusión

El término de inclusión para Booth y Ainscow (2000) se concibe como “el conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (p. 8). Estas se manifiestan en todos los niveles del sistema escolar: dentro de las escuelas, en la comunidad, políticas públicas, etc. El objetivo de la inclusión, por lo tanto, es generar espacios con igualdad de oportunidades para participar y desenvolverse (Fiuza-Asorey et al, 2023).

En relación con lo anterior, comprenderemos como una institución inclusiva al espacio físico y social donde los miembros aprenden juntos, más allá de sus condiciones personales (Booth & Ainscow, 2000; Ferreira et al., 2023). La inclusión, mirada desde la perspectiva de la justicia curricular, es comprendida para De la Cruz (2016) como un proceso de diseño e implementación de estrategias de carácter educativo que propenden a diversificar con el propósito de reconocer las diferencias e incluso las dificultades para ofrecer recursos específicos al estudiantado.

Es importante relevar en una primera aproximación que la diversificación de la enseñanza no implica una reducción o prescindir de ciertos saberes, su objetivo es la construcción de alternativas educativas que permitan al estudiantado acceder a las experiencias de aprendizaje por medio de la reducción o eliminación de barreras (Mejía-Elvir, 2022). En una segunda aproximación, la diversificación de la enseñanza debiera ser un trabajo cooperativo entre los distintos actores de la comunidad y no una decisión parcelada (Paz-Maldonado, 2018). Como tercer punto, el reconocimiento de las instituciones como agentes inclusivos, de manera sistemática e intencional (De la Cruz, 2016), se centra en la visibilización de las diversidades como una oportunidad de mejora continua.

Comprender a la inclusión como elemento de justicia curricular conlleva el análisis de los contenidos, metodologías y las estrategias que se utilizan para responder a las necesidades educativas del estudiantado (De la Cruz, 2016; Mejía-Elvir, 2022). Esto lleva a cuestionar los modelos imperantes y replantear las visiones al interior de los sistemas educativos en función de los requerimientos de las nuevas generaciones (Armijo-Cabrera, 2018).

La conceptualización de la educación inclusiva es compleja desde el punto epistemológico, ontológico, en sus principios y dimensiones. En el eje epistemológico encontramos la plasticidad y la pluralidad. Desde lo ontológico se advierte: identidades formadas por la modernidad ontológica logran negatividad por participar en un grupo social y/o cultural. Lo anterior da pie a diversas formas de diferencialismo y diferenciación. Ocampo (2024) los denomina *enemigos*, inspiración sobrenatural de la diversidad y de la alteridad que establece claras distinciones entre ellos y nosotros.

Esta diferenciación actúa en la abstracción, molde del diferencialismo social, cultural y pedagógico, pre categorización que excluye a la persona que tenemos en frente. La educación inclusiva crítica y transformadora (Ocampo, 2014) estimula el reconocimiento para que cada sujeto sea concebido por “categorías merecedoras de diferentes derechos humanos hacia una conversación que pregunte qué derechos humanos deberían aplicarse a todos los humanos” (Ketcham, 2019, p.1). De esta manera, es insostenible separar a los sujetos en clases dado su alteridad infinita individual. El diferencialismo es profundamente discutido por aquellos que practican este género, quienes habitualmente excluyen la intencionalidad de lo abstracto que generalmente actúa a partir del más allá.

Perspectivas críticas de inclusión: alteridad e interpelación

Los procesos de inclusión, para Castro y Contreras (2021), poseen un sentido normalizador de los sujetos, en el que las relaciones de inclusión/exclusión se marcan por pensar en el otro a partir de sus diferencias. Es por ello que la inclusión ha tenido barreras para transformarse en espacios de reducción de diferencias y ser espacios de construcción de diversidades.

Los estudios centrados en las relaciones de alteridad han contribuido a concebir a las instituciones de educación como un espacio de encuentro de las diversidades. Para Castro y Contreras, (2021) la alteridad forma expresión de la realidad en espacios territoriales, sociales y particulares de los individuos. Para Skliar y Larrosa (2009) el encuentro se transforma en una experiencia comprendida como “eso que me pasa” (p. 14), pero no depende de los sujetos, sino que está fuera de estos.

Mirar a la inclusión desde la alteridad nos permite dejar de manifiesto nuestro yo frente a la otredad en un proceso dialógico e interaccional. Por lo tanto, es una invitación también a dejar las etiquetas, a que las ideas preconcebidas sean apartadas y a validar al otro por su diversidad, por encima de sus diferencias (Seguel Arriagada & Vera Sagredo, 2023). Es por esto que es importante considerar la experiencia como una fuente de formación y transformación de la subjetividad (Skliar & Larrosa, 2009; Seguel Arriagada et al., 2023).

Para Bárcena y Mélich (2000) ser partícipe de una experiencia es algo que nos ocurre, que hace parte de nosotros, nos tumba y nos transforma. Las experiencias o los acontecimientos siempre nos transforman, es el encuentro con el otro que se construye y deconstruye nuestra propia identidad (Seguel Arriagada & Vera Sagredo, 2023).

La resignificación de la inclusión como una práctica comienza en la comprensión del otro desde su posicionamiento en el mundo, en el ejercicio de descubrir el yo del otro desconocido (Skliar & Larrosa, 2009). Así entenderíamos que la inclusión no es solo un acto de apertura, sino que además es un concepto que nos permite hacer del desconocido un conocido (Ferreira et al., 2023; Fiuza-Asorey et al., 2023).

Por otro lado, la perspectiva de interpelación se presenta como una propuesta de inclusión en la que los procesos se consideran disruptivos, avasalladores y cuestionadores (Mayer citado en UAMVIDEOS, 2020; Seguel Arriagada & Vera Sagredo, 2023) de las visiones capacitistas de los sujetos. Es en el encuentro con el otro o los otros en el que la educación especial visibiliza a un grupo excluido o marginado. En este sentido, la inclusión es un proceso disruptivo (Mayer citado en UAMVIDEOS, 2020) por lo que interpela esos imaginarios sociales y los cuestiona. Los cuestionamientos a esos imaginarios se centran en los encuentros que se producen en las relaciones de alteridad, es en ese encuentro con el otro en el que se interpela nuestra razón y nuestras creencias (Castro & Contreras, 2021) en la base de la cultura heredada y que se asume como normal o absoluta y que forma parte de nuestra identidad.

La construcción de la identidad se quiebra y se interpela, alterando nuestro equilibrio. Es a partir de este proceso transformador y reconstructor que se cuestiona quiénes somos. Castro y Contreras (2021) proponen que la experiencia como un acontecimiento implica un proceso de interpelación a nuestro individualismo y cuestionar la diferencia. Se establece un proceso de vinculación con los otros en la búsqueda del reconocimiento. Son estos procesos recursivos los que nos posibilitan desarrollarnos como sujetos y develar esas configuraciones de significado en relación con nuestras experiencias.

Las configuraciones de significado que se establecen cuando relacionamos conceptos a partir de vivencias, transformándolas de esa manera en una experiencia, nos impulsan a cuestionarnos la construcción social en un espacio que podríamos llamar *intervenir la herencia*, lo que para Derrida (2020) es la deconstrucción, no desde la perspectiva de disolver o destruir, sino que apunta al proceso analítico de repensar las estructuras. No solo las estructuras sociales, sino también lo que entendemos por capacidades.

En este sentido, la interpelación vela por cuestionar los paradigmas, por ejemplo, la discapacidad (Jacobó & Hernández, 2021); abandonar esa mirada capacitista que aborda a los sujetos sobre cuán hábiles son para determinadas tareas en relación con otros, cuando se debe buscar validar la profunda capacidad interrelativa (Mayer citado en UAMVIDEOS, 2020) propia y no empeñarse en incluirla.

De esta manera, el problema es lo que sucede con ese encuentro o desencuentro con el otro y los otros, no desde los sujetos, sino desde el espacio que se genera en la constitución de la relación (Jacobó,

2008). Es en esa interacción en la que surge la inclusión, pero también la interpelación, ya que lo que en ese lugar acontece inevitablemente interviene la herencia.

La interpelación busca derribar barreras, no esperar una inclusión intencionada, sino que, desde la constitución propia de los sujetos, transformar las configuraciones de significados asociados a las capacidades (Mayer citado en UAMVIDEOS, 2020) y desde las subjetividades crear e interrogarlos. De tal manera que el mundo descentre la visión capacitista, nos tumbe y nos transforme.

Principio de diversidad

La diversidad es un concepto que entra en el mundo discursivo de los sujetos como un elemento que se extiende en una linealidad a etiquetas que acompañan al término —raza, etnia, sexualidad, generación, religión, etc.— (Skliar, 2007; Armijo-Cabrera, 2018). Estas etiquetas permiten comprender la diferencia y demostrar la existencia del otro que es distinto, pero que no me excluye como un sujeto.

En este sentido, la expresión de diversidad para Skliar (2007) es un proceso en que la brecha entre ellos y nosotros que busca delimitar se reduce en el proceso de reconocimiento de nuestra diferencia y, por ende, de nuestra diversidad. Por el contrario, se busca interpelar la realidad del otro como un fenómeno real y válido, no como algo ajeno o inferior. El valor de los sujetos radica y nace en esas características que los vuelve únicos.

Para Arias (2020) el planteamiento es relevante porque releva las posibilidades en distintos ámbitos en los que los sujetos suelen ser, estar y participar. Es en esos contextos donde en el encuentro con el otro es algo nos altera, nos perturba, porque irrumpe en nosotros. Para Skliar (2007) este proceso nos persigue, es dinámico y constante. Lo que busca es un pensamiento entre la relación entre-nosotros, la que a veces implica una crisis que puede ser dura, tensa, conflictiva o descuidada.

La irrupción de la diversidad en el ámbito educativo buscó romper el dogmatismo de lo único, aportando una mirada más amplia de los sujetos. Surge de la comprensión de que todos los que conviven en el contexto escolar son diferentes (Ferreira et al., 2023; Fiuza-Asorey et al., 2023); en una primera instancia fue llamada integración y posteriormente inclusión. Sin embargo, se le ha otorgado un sentido que remarca la diferencia apuntando hacia la desigualdad. Para Paz-Maldonado (2018) esto es problemático, ya que se concibe al otro como un desigual. Es un concepto que pareciera que enfatiza la exclusión, marginación, pobreza, etc.

Se transforma a la diversidad como un eufemismo pretencioso que busca reformar y contrarreformar un sistema basado en la norma. “No se trata sino de un modo de etiquetamiento algo más políticamente correcto con relación al término que le precede y al cual parece sustituir” (Skliar, 2007, p. 6). Transformar la concepción respecto a lo diferente como un elemento positivo debe ir acompañado de reflexiones profundas respecto a la identidad personal de los sujetos y la interpelación que hacen en la sociedad.

El realce que se da a la anormalidad o a las visiones capacitistas de los sujetos (Mayer citado en UAMVIDEOS, 2020) —que comprenden que la habilidad está relacionada con el órgano, es decir, que solo podemos ver mejor cuán mejor vista tengamos y, por el contrario, quién posea dificultades se desmarca de lo normal— lo que busca es establecer que la igualdad es equivalente a la homogeneidad (Paz-Maldonado et al., 2023). Debido a esto, es que se establece a la diversidad como la tolerancia frente al otro distinto.

La comprensión de la diversidad nace en la no-comprensión de esta. Implica un acto de pérdida de conocimiento, uno que es heredado por la tradición social y que posiciona al otro en menor jerarquía (Skliar, 2007). Esa no-comprensión del otro es la alteridad, que puede ser un algo o alguien que aparece de forma imprevista y que altera nuestra pasividad o el orden preexistente, poniendo en tensión nuestra identidad y subjetividad (Skliar, 2007; Seguel Arriagada & Vera Sagredo, 2023). La identidad de los sujetos está en constante interpelación por la identidad de los otros; es en esa relación dialógica en la que nos construimos y reconstruimos constantemente.

Método

La investigación buscó develar la configuración de significado respecto a la inclusión y diversidad desde los discursos activos del cuerpo académico que forma educadores desde las experiencias vividas. Se posicionó desde un enfoque interpretativo-cualitativo (Sandín, 2003), pues lo que busca es construir una interpretación de la realidad. Se utilizó un diseño fenomenológico-

hermenéutico en en que el texto se transforma en un reflejo de la apropiación reflexiva–interpretativa de la experiencia (Flick, 2015; Packer, 2013; van Manen, 2003). Dado el carácter metodológico propuesto, que no pretende generalizar los datos sino profundizar en las experiencias y significados del fenómeno educativo analizado, los participantes fueron definidos mediante una muestra por conveniencia (Bisquerra, 2009; Flick, 2015; Maxwell, 2019; Vieyte, 2004) siempre que cumplieran con los criterios de inclusión y exclusión indicados en la Tabla 1.

Tabla 1*Criterios de inclusión*

Participantes	Criterios
Cuerpo académico	Formación inicial docente
	Contrato de planta
	Adscritos a un departamento
	Imparten docencia en pregrado
	Paridad de género

Así, la muestra de participantes quedó constituida por una cantidad equitativa entre hombres y mujeres, los y las cuales se desempeñan como académicos de planta de los cinco departamentos que componen la Facultad de Educación de la Universidad en estudio: Didáctica, Ciencias del Lenguaje, Ciencias del Deporte, Currículum, Evaluación y TIC, Fundamentos de la pedagogía. Además, se consideró su categorización, por lo que la mitad de los académicos pertenece a la categoría de asistente y la otra mitad al nivel de asociado. La categoría más baja de la escala es auxiliar y la más alta es titular. No se consideraron para efectos de la investigación la edad de los participantes, ni los años de servicio en la institución, pero sí se consideró que fuera una muestra heterogénea (Tabla 2).

Tabla 2*Participantes*

N.º	Departamento	FID	Grado académico	Categorización
1	Currículum, Evaluación y TIC	Profesora de Ed. Básica	Doctor en Educación	Asociado
2	Didáctica	Profesor de Lenguaje y Comunicación	Doctor en Educación y Sociedad	Asociado
3	Ciencias del Lenguaje	Profesora de Lenguaje y Comunicación	Doctora en Educación	Asociado
4	Ciencias del Deporte	Profesor de Ed. Física	Doctor en Deportes	Asociado
5	Didáctica	Educadora de Párvulo	Doctora en Ciencias de la Educación	Asistente
6	Ciencias del Lenguaje	Profesor de Español	Doctor en Literatura Latinoamericana.	Asistente
7	Didáctica	Profesora de Matemática	Doctora en Enseñanza de las ciencias mención Matemática	Asistente
8	Ciencias del Deporte	Profesor de Ed. Física	Doctor en Actividad Física y Ed. Física	Asociado
9	Fundamentos de la Pedagogía	Profesora de Religión	Magíster en Ciencias de la Familia	Asistente
10	Currículum, Evaluación y TIC	Profesor de Matemática	Magíster en Ciencias de la Educación	Asistente

Asimismo, de la revisión teórica emergieron categorías vinculadas a los principios de inclusión y diversidad (Tabla 3). El principio de inclusión comprende las categorías que surgen de las posturas críticas que abordan las relaciones de alteridad e interpelación, y aparece como categoría emergente al lenguaje inclusivo. En el principio de diversidad se abordaron las perspectivas de las diferencias, y como categoría emergente el diseño universal de aprendizaje.

Tabla 3

Categorías teóricas

Inclusión	<i>Relaciones de alteridad</i>	Es el encuentro que produce entre un yo y otro en una interacción por medio del diálogo (Castro & Contreras, 2021).
	<i>Perspectiva de interpelación</i>	Es un proceso disruptivo y cuestionador (Mayer citado en UAMVIDEOS, 2020), pues derriba las visiones capacitistas que operan sobre los sujetos.
	<i>Lenguaje inclusivo</i>	Rompe con el binarismo de la oposición gramatical de “masculino/femenino” expresado en todas las diversas variedades de identidad sexual (Álvarez & Álvarez-Díaz, 2021).
Diversidad	<i>Perspectivas de las diferencias</i>	Reconoce al otro como un ser distinto, con un valor único que lo antecede (Skliar, 2007).
	<i>Diseño universal de aprendizaje</i>	Describe las estrategias que permiten responder a la diversidad dentro del aula (CAST, 2008).

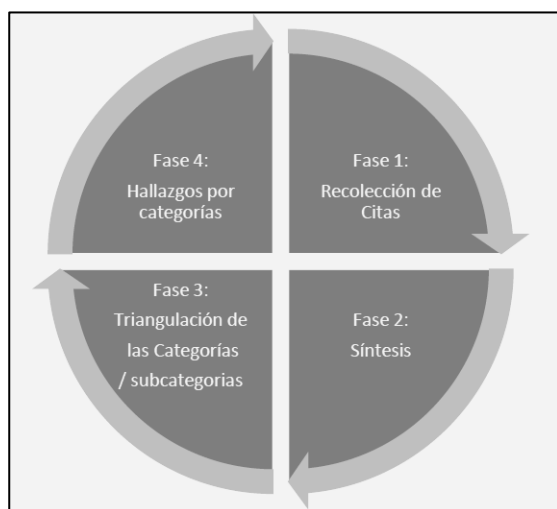
Instrumentos de recogida de información

Se optó por la utilización de entrevistas semiestructuradas (Flores, 2009) con un carácter flexible (Packer, 2013), lo que permitió acercar la entrevista a una conversación cotidiana y permitió una mayor aproximación a la experiencia vivida de los participantes. Se consideró la aplicación de normas éticas por medio de un consentimiento informado. La investigación se resguardó mediante criterios de integridad y ética.

A partir de la información recogida, se utilizó un análisis selectivo (van Manen, 2003), el cual se centra en la frase o códigos que son reveladores de la experiencia. El análisis se realizó con el *software* QDA Lite versión 2.0.9 tras la grabación y transcripción de las entrevistas. El proceso de análisis (Figura 1) insumió cuatro fases: 1) recolección de citas: transcripción literal de las entrevistas —para transformar la experiencia en un texto pasible de ser analizado— y selección de las citas representativas de la experiencia; 2) síntesis: reducción de las citas de los participantes; 3) triangulación de etiquetas: selección y búsqueda de puntos en común entre los participantes; 4) establecimiento de los hallazgos por categorías.

Figura 1

Modelo de triangulación



Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del proceso de triangulación, en la que se detallan los hallazgos para cada categoría y subcategoría. Adicionalmente, se presenta con el detalle de frecuencia de las distintas categorías y subcategorías (Tabla 4).

Tabla 4

Frecuencia de codificación

Categoría	Subcategoría	Código	Frecuencia
Inclusión	Relaciones de alteridad	IN-ra	9.2 %
	Perspectiva de interpelación	IN-pa	7.5 %
	Lenguaje inclusivo	IN-li	1.3 %
Diversidad	Perspectivas de las diferencias	DI-dif	5.0 %
	Diseño universal de aprendizaje	DI-dua	1.9 %

Categoría 1: Principio de inclusión

Mirar al mundo desde la inclusión es reconocer al otro como un legítimo otro en un encuentro disruptivo para uno, para el otro o para ambos. Esta apertura comienza con el lenguaje como una forma de invitar al otro a un espacio común.

Subcategoría 1: Relaciones de alteridad

Se presenta como el reconocimiento de los sujetos desde su singularidad, por medio de nuestras diversidades y subjetividades. En este sentido, es una apertura personal que nace del encuentro con los otros. Sin embargo, es un proceso que busca romper con la visión homogeneizante que se transforma en una barrera que dificulta el reconocimiento del otro como un legítimo otro. De acuerdo con uno de los participantes, esto comienza a plantearse a comienzo del siglo XX.

Así como el siglo XIX fue centrado en el lenguaje, preocupado por la lingüística, por el lenguaje como perspectiva filosófica, cognitiva, etc., creo que el siglo XX es el siglo del sentido de la alteridad, de las diferencias, ya, de lo que no es igual de lo que unitario (Participante 2).

En este sentido, la comprensión de la identidad se expresa desde una visión diferenciadora de los sujetos.

No es tanto la pregunta por la identidad, o sí, por esa identidad pero que es diferenciadora, pero no es la pretensión de la identidad como, la norma como elemento totalitario, que lo explica todo de las dimensiones de las subjetividades humanas, sino más bien, las diversidades, en lo que nos diferencia y tu encuentras esto en la sociedad a gritos (Participante 2).

La expresión de la identidad posibilita a los sujetos reconocernos a partir de nuestras diversidades, por lo que es necesario generar espacios de apertura tanto a nivel físico como psicológico o emocional

Trabajar con personas significa también generar redes más allá de las laborales, sino que, de confianza, entonces con las personas que yo trabajo de manera particular es un grupo muy chiquito, nosotros aparte de colegas somos amigos (Participante 1).

En relación con lo anterior, otro participante refiere:

La verdad es que siempre he sido súper abierto y porque mis intereses me han llevado a trabajar en el área, no ha sido como un cambio personal grande como hablar de inclusión, de incorporar elementos inclusivos en mis clases, tener una apertura por ejemplo de hablamos de perspectiva de género, no ha sido un tema como sí para otros colegas, sí ha sido un tema, hay resistencia yo lo veo, pero para mí no, en lo personal (Participante 4).

Estas acciones de encuentro se basan en la naturaleza propia del ser humano, la interacción social.

Porque somos seres relacionales, incluso en esa alteridad, aunque seamos distintos, somos seres relacionales que necesitamos de los demás también. Necesitamos de saber que lo que yo esté viviendo no es únicamente lo que yo estoy viviendo, porque tiene que ver con el autoconocimiento al ser seres relacionales, implica también el conocimiento de los otros (Participante 2).

En el mismo sentido, una participante señala:

Ha sido desde siempre también por experiencias de vida y experiencias personales con los hijos y amistades de los hijos que mi práctica fuertemente por razones de vida, es una práctica que siempre ha sido inclusiva y como abierta y respetuosa en general de cada uno de los que están ahí (Participante 5).

Estas experiencias intencionadas en los ámbitos educativos impactan en la visión del proceso de enseñanza.

En ese postgrado había una materia o una asignatura en la cual toda la gente que estaba, los alumnos y también los profesores, trabajaban en un huerto. Entonces fue un trabajo y había que arrodillarse en la tierra empezar a escarbar, ese día había que limpiar la tierra, entonces era un trabajo muy diferente a lo que nosotros hacemos, pero mientras se estaba trabajando el huerto estábamos conversando, estábamos conversando del tema de la clase y entonces fue una experiencia muy distinta (Participante 3).

Subcategoría 2: Perspectiva de interpelación

Esta visión propone el momento en que, posterior al encuentro con el otro, algo en nosotros se transforma, algo que nos remueve, nos tumba. Esto emerge de nuestros proyectos de vida y se presenta como un elemento discursivo en el encuentro con el otro. Es decir, configurar el diálogo de acuerdo con la identidad del otro como un acto de oposición y de verdad.

Cuando pensamos en nuestra identidad de género sin duda lo hacemos pensando de cara también a los otros (Participante 6).

La interpelación aparece desde las experiencias de vida, cuando a partir de un acontecimiento algo nos tira al suelo y nos transforma o nos marca. En este sentido, una participante señala:

Es que, mira, por distintas razones mi vida ha estado cargada desde temprana edad de experiencias que me han tirado al suelo, me han tenido en el suelo, han hecho que me pare, que crezca (Participante 5).

Estas experiencias en que la interpelación marca puntos importantes en la historia de vida de los sujetos se concretizan en las decisiones que marcan el proyecto personal.

Yo creo que sí, obviamente cada persona tiene un proyecto personal en los cuales debería trabajar y se debería respetar, o sea, en este sentido cada uno tiene su proyecto de vida, su proyecto laboral y nosotros como académicos debemos ayudar a los estudiantes a cumplir eso desde el punto de vista y con las herramientas, o hasta donde nosotros podamos, es decir, del mundo académico, orientación laboral, transmisión de experiencias, consejos si es que ellos lo quieren, orientaciones con respecto a postgrados, etc. Yo creo que cada uno de los estudiantes tiene todo el derecho de desarrollar el proyecto de vida, absolutamente (Participante 8).

La interacción social como proceso posibilita la transformación de la configuración de mundo. Desde la visión de la interpelación, el cuerpo académico manifiesta que los proyectos de vida se develan en el encuentro con el otro como una forma de vincular el trabajo personal y profesional con los demás. Desde el plano personal, las interpelaciones entregan herramientas para que los sujetos adquieran herramientas para enfrentar las complejidades de la vida.

Subcategoría 3: Lenguaje inclusivo

Romper con las visiones binarias respecto al sexo/género a nivel discursivo es un punto para considerar como construcción de espacios inclusivos. En este sentido, el lenguaje inclusivo invita procurar a no invisibilizar de un sexo-género por sobre otro. Es una forma en la que todos y todas nos hacemos parte de un espacio común.

Yo soy súper cercana con mis estudiantes, trato de ser súper empática, manteniendo lógicamente los roles, pero, sin embargo, trato de conocer a mis estudiantes y que ellos sientan la confianza de decir cosas (Participante 1).

Principalmente se manifiesta en una intención comunicativa, como señalan distintos participantes:

Yo intento siempre de utilizar un lenguaje muy inclusivo, o sea, no sé si muy inclusivo, estaré en lo correcto, pero intento que todo se vea reflejado en mi lenguaje, tanto estudiantes mujeres, estudiantes hombres, alguna situación de discapacidad y eso lo hago con lenguaje (Participante 4).

La manera con la que le hablas al estudiante que no me quiere hablar (Participante 6).

Hay mucho del estudiantado que no quiere participar cuando no hay nota (Participante 3).

En resumen, el lenguaje inclusivo es una herramienta que posibilita a los académicos a vivir el principio de inclusión como un espacio de reconocimiento de los otros, mirando y valorando las diversidades y las singularidades por sobre las diferencias de los sujetos.

Categoría 2: Principio de diversidad

Comprender la complejidad humana desde las singularidades y las diversidades propias que convergen en los espacios educativos es un foco que posee el principio de diversidad. A partir de este, el cuerpo académico despliega un abanico de metodologías y estrategias de enseñanza que posibiliten la participación de todos y todas las estudiantes.

Subcategoría 1: Perspectivas de las diferencias

Reconocer a los sujetos como individuos diversos dentro de un contexto en que nuestras diferencias pueden ser un punto de encuentro como de desencuentro, permite tener una aproximación a las diferencias; en este sentido, los participantes refieren:

En las relaciones asimétricas, verdad, la diferencia es la que nos tiene que permitir que cada quién ponga en el mundo lo mejor (Participante 2).

Sí, incluso en el tema de inclusión en las salas de clases. Yo tuve la oportunidad de ver aulas de muchas culturas, totalmente multiculturales y la forma de trabajar y de integrarlos, eran muy interesantes, tenías estudiantes de... africanos, tenías estudiantes chinos, estudiantes españoles, chilenos, con culturas totalmente diferentes y los profes lograban hacer esa... integración (Participante 1).

Esto se debe principalmente a la perspectiva que se posea como sociedad, lo que señala uno de los participantes

Es que son muchos factores, yo creo. Desde la perspectiva como de la sociedad, estamos en una sociedad que tradicionalista y conservadora, yo creo que influencia mucho evidentemente en el pensamiento de mujeres y hombres en la sociedad. Entonces eso lleva que cueste aceptar, más que aceptar, te cueste comprender que hay personas que existe por condición natural, o declaren o manifiesten su sexualidad distinta a su género, su sexualidad biológica con el género (Participante 4).

Estas discrepancias sociales se manifiestan por las tensiones entre los conceptos unificadores y diferenciadores de los sujetos.

Bueno, yo creo que todos somos distintos a los demás y, bueno, también iguales en muchas cosas. La parte más, eh... en aquellas dimensiones más existenciales que están atravesadas por las propias biografías, verdad (Participante 2).

Subcategoría 2: Diseño universal de aprendizaje

Las principales estrategias utilizadas por los académicos son juegos, exposiciones orales, intereses personales incorporado al trabajo de clases, trabajos en grupos y relatos de experiencias. En el caso de estrategias basadas en el juego, una participante relata:

Yo les digo ¿quieres jugar al dado conmigo? Entonces, me dice, pero profe cómo vamos a jugar... ¿Quién quiere jugar conmigo? Y voy sacando así de la nada y así activo conocimientos previos, o sea hago números y tengo un par de preguntas y el estudiantado conectan inmediatamente porque no le hago la pregunta directo lo utilizo a través de un juego u otras veces, tengo un juego de cartas de las cartas inglesas y me pongo a jugar cartas con ellos o distribuyo un montón de cartas y juegan cartas, sacan preguntas y elaboran conceptos (Participante 1).

En relación con las estrategias basadas en la exposición oral, un participante relata:

Una estrategia es... los estudiantes exponen. Hacen también un análisis expositivo donde ellos siempre están, les interesa... que desarrollen la oralidad, pero esa oralidad y esa exposición de la oralidad, tiene un componente participativo no porque estén exponiendo naturalmente y ahí estén parados frente a sus compañeros exponiendo los hallazgos justificando y explicando, sino que yo siempre les pido que relacionen lo teórico con sus propias experiencias y además pasar la teoría por quienes son ellos (Participante 2).

Se describen además estrategias basadas en los intereses personales de los estudiantes:

Creo que es importante enseñarles con una didáctica que sea entretenida, que sea ante todo para captar la atención de ellos, poder sorprenderlos, poder hacer una dinámica de clase que nunca se repita o que tenga una variación y también escucharlos. Poder saber qué les interesa a ellos para también a través de eso conectar mi nuevo contenido y hacer una mejor transferencia y obviamente el juego que es una de las áreas en las cuales yo enseño (Participante 8).

El cuerpo académico dispone de recursos, estrategias y dispositivos para el logro de los aprendizajes del estudiantado. Se basan en experiencias previas y varían en su formato (oral o escritas) que se vinculan a los intereses personales.

Discusión

Los disensos críticos de inclusión y diversidad plantean una visión que se sobrepone a las conceptualizaciones capacitistas de los sujetos (Mayer citado en UAMVIDEOS, 2020), es decir, se concibe como un proceso disruptivo y avasallador, con la finalidad de cuestionar la experiencia de los sujetos. Este proceso es transformativo, pues invita a mirar las visiones de los sujetos que se constituyen en experiencias vividas. A continuación, se presentan dos apartados en los que se discuten los resultados con los planteamientos teóricos y empíricos.

Disensos de inclusión desde las voces del cuerpo académico

Las instituciones educativas deben construirse como espacios que posibiliten la participación del estudiantado a través de la eliminación o minimización de barreras (Booth & Ainscow, 2000, Ferreira & Reis-Jorge, 2022, Fiuza-Asorey et al., 2023). En este sentido los discursos activos evidencian que la institución se concibe a sí misma como un espacio propicio para que el estudiantado y el cuerpo académico sobrepase las barreras y participe en equidad de condiciones (Mejía-Elvir, 2022).

Los espacios inclusivos están subordinados a las declaraciones del currículum, comprendido como la selección y clasificación de saberes (Gimeno Sacristán, 2010; Seguel Arriagada et al., 2024). Los hallazgos de la investigación demuestran que existe un reconocimiento al estudiantado por sobre los elementos prescriptivos del currículum y que existe una valoración por la subjetivación, que a partir de

esto se construye una institución inclusiva en el que se reconocen las diferencias (Armijo-Cabrera, 2018; De la Cruz, 2016; Jacobo & Hernández, 2021).

Romper con las concepciones respecto a la normalidad, en las que se determine quién debe ser incluido/excluido, deja de ser un proceso en el que se piensa en el otro como alguien diverso (Castro & Contreras, 2021; Mejía-Elvir, 2022), sino que son sujetos que deben ser homogeneizados para así poder ser parte de la sociedad. Como propone Stryker (2002), son las estructuras sociales las que restringen o facilitan que los sujetos puedan construir una identidad y a partir de ahí integrarse en la sociedad. Esto se debe a que algunas identidades permiten el acceso o las otras se excluyen (Fiuza-Asorey, 2023). En este contexto, los participantes manifiestan un reconocimiento y una apertura a las diversidades, como una fuente de enriquecimiento de los procesos educativos.

Concebir a las instituciones educativas como espacios en que las diferencias se encuentran forma parte de la comprensión de las relaciones de alteridad (Armijo-Cabrera, 2018; Castro & Contreras, 2021), lo que para Lacan (2010) es el *otro*, ese espacio simbólico donde las relaciones se establecen por medio de la lingüística. Se evidencia en la investigación que ese espacio es un momento relevante, pues la formación del profesorado implicará prácticas pedagógicas en otros establecimientos educativos, por lo que los impactos en su formación serán observados como desempeños profesionales (Mejía-Elvir, 2022; Paz-Maldonado, 2018).

La capacidad de establecer espacios de encuentros es un elemento intrínseco en la formación del profesorado, ya que las instancias formativas posibilitan la deconstrucción de la identidad por medio del currículo (Derrida, 2020; Seguel Arriagada et al., 2024). Esto es relevante para el cuerpo académico a la hora de disponer estrategias didácticas para enfrentar la docencia. Se reconoce a los estudiantes en su diversidad como un elemento de valor y que enriquece los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esos encuentros que se dan en las aulas al interior de las instituciones son cuando dos o más identidades se reúnen en un espacio de alteridad. En ese momento cuando surge una experiencia (Skliar & Larrosa, 2009), es algo que está fuera de los sujetos, que se transforma en algo independiente para uno de ellos. Lo que para Lacan (2010) es el *otro*, ese individuo con el que se interactúa cotidianamente. Sin embargo, no siempre nos relacionamos con conocidos, sino que también con desconocidos quienes se presentan de manera interpelativa (Mayer citado en UAMVIDEOS, 2020) irrumpen y nos invitan a cuestionarnos. Estas interacciones son transformadoras de la identidad (Skliar & Larrosa, 2009; Seguel Arriagada & Vera Sagredo, 2023); de acuerdo con Berger y Luckmann (2003), se construyen y reconstruyen en procesos dialécticos con la sociedad.

Esos acontecimientos que se transforman en experiencias no poseen las mismas significaciones para los sujetos, ya que estos nos tumban y nos transforman (Bárcena & Mélich, 2000; Jacobo & Hernández, 2021; Seguel Arriagada & Vera Sagredo, 2023). Los disensos de inclusión se preguntan ¿quién soy yo frente al otro? Es en el momento en que se da a conocer la singularidad cuando aflora la inclusión y la alteridad; sin embargo, ¿qué sucede después?, cuando el momento en que el valor radica en la individualidad y en la ausencia de duplicidad (Armijo-Cabrera, 2018; Skliar & Larrosa, 2009).

La inclusión posee un componente de interpelación en la que dentro de este encuentro algo nos remece (Bárcena & Mélich, 2000), lo que para Mayer (citado en UAMVIDEOS, 2020) son procesos disruptivos, avasalladores y cuestionadores. En este sentido, dentro de la investigación se evidencia que los académicos y académicas han tenido que ir ajustando sus prácticas profesionales a las demandas sociales emergentes y considerar temáticas dentro de sus itinerarios formativos como una forma de mantener el currículo dentro de los espacios actuales.

En conclusión, en estos procesos de flexibilidad curricular sus propias configuraciones de significado respecto al principio de inclusión se interpelan y los desafía a vincularlos. Esto nos deja marcas; como propone Derrida (2020), es un proceso de deconstrucción desde el punto de vista de un proceso analítico de repensar las estructuras. Se aprecia el valor que posee la interpelación en los procesos identitarios y transformadores de las estructuras internas de los individuos. Para Green (2012), no podemos evitar que el mundo nos lastime, pero sí podemos elegir quién lo haga. La alteridad y la interpelación deja marcas y esas marcas se producen en el proceso de descubrir al otro como un otro distinto (Seguel Arriagada & Vera Sagredo, 2023). Las tensiones entre el mundo personal y laboral los ha llevado a cuestionar los paradigmas existentes (Jacobo & Hernández, 2021), alejándolos de la mirada capacitista que aborda a los sujetos según qué tan hábiles son para determinadas tareas, cuando

el sentido debería estar centrado en el apreciar la profunda capacidad interpelativa (Mayer citado en UAMVIDEOS, 2020).

El valor en la diversidad en la construcción del yo

La diversidad es un constructo que se ha ido instalando en la sociedad como una linealidad acompañada por etiquetas con el objetivo de comprender las diferencias y demostrar la existencia de un otro distinto (Paz-Maldonado et al., 2023; Skliar, 2007). Sin embargo, el concepto no ha logrado borrar la brecha entre nosotros y ellos. No se logra pensar en ese entre-nosotros como algo que nos irrumpe, que nos altera.

En los hallazgos de la investigación se evidencia que los discursos del cuerpo académico se hace un reconocimiento y se le otorga un valor a la diversidad, ya que dentro de esas divergencias que posee el concepto se encuentra la riqueza del acto educativo y, por ende, se construye y coconstruye un sentido de formación desde una mirada. La diversidad cumple su objetivo fundamental que es romper las concepciones tradicionalistas respecto a lo único, comprendiendo que todos los que conviven en el espacio educativo son distintos (Armijo-Cabrera, 2018; Skliar, 2007).

Por otro lado, pareciera darse que en el afán de reconocernos como diversos, se cae en un eufemismo pretencioso de intentar romper con la visión de la norma (Mejía-Elvir, 2022). En este sentido, el cuerpo académico se posiciona en una contraposición entre las visiones que conciben al ser humano como un agente único contra aquellas que señalan que la formación debe ser unificadora.

Para comprender la diversidad, Skliar (2007) propone la no comprensión de esta. Para alcanzar este estado existe la alteridad y la interpelación, las que nos permiten desestabilizar nuestra aparente identidad. Pretender mantener un equilibrio constante es imposible, porque el cuerpo académico se encuentra en constante relación dialógica con los mundos personales y profesionales. Es de esta forma que el proceso educativo, como señala Derrida (2020), nos deconstruye (Seguel Arriagada & Vera Sagredo, 2023).

Finalmente, para alcanzar este estado de constante desequilibrio el cuerpo académico debe propender a incorporar dentro de las aulas instancias formativas que consideren estrategias que busquen romper con esas concepciones unificadoras. Para ello, se evidencia la aplicación de un diseño universal de aprendizaje como un recurso que posibilita la interpelación a la misma diversidad.

Conclusiones

La conceptualización de las diversidades y la inclusión ha llevado a cuestionar cómo comprendemos los espacios educacionales. Abordar los constructos planteados desde las visiones críticas permite mirar más allá de las decisiones reduccionistas sobre las barreras o los obstaculizadores de los procesos educativos, ya que implica mirar al espacio formativo en una relación de interconexión entre el cuerpo académico y el estudiantado desde donde emerge la experiencia de formación.

Desde los disensos críticos de inclusión, las relaciones de alteridad se evidencian como un encuentro entre dos o más personas, las que se reconocen como sujetos diversos. El sentido avasallador y disruptivo de la inclusión está en cuestionar las miradas tradicionales sobre los modelos de discapacidad, género, etc., en la que la diversidad busca comprender la subjetividad de los sujetos. Se pone por tanto en tela de juicio los conceptos que acompañan al constructo.

Las experiencias vividas por el cuerpo académico respecto a la inclusión y diversidad configuran un significado propio como un espacio multifactorial para la expresión de las singularidades, es decir, de la identidad docente formadora. De esta forma, el estudiantado se aproxima a un contexto en el que se reconoce y valida su diversidad como una oportunidad, mediada por la construcción de experiencias formativas que responden a una integración entre el currículum, didáctica y evaluación como una forma de subjetivación del estudiantado (Seguel Arriagada et al., 2024).

El estudio posee limitaciones, pues se centró en las experiencias vividas de un grupo acotado de académicos y centrados en una institución de educación superior. Se proyecta que la investigación pueda ser desarrollada en otros espacios educativos y/o en otras disciplinas.

Referencias

Álvarez, G., & Álvarez Díaz, A. (2021). Feminización de la lengua y lenguaje inclusivo. Una mirada interdisciplinaria. *Atenea*, 26(523), 381–392. <https://doi.org/10.29393/atat523-430gaf110430>

- Álvarez-Castillo, J. L., Hernández-Lloret, C. M., González-González, H., Espino-Díaz, L., & Fernández-Caminero, G. (2021). Exploring the status of diversity in policies and practices of Spanish universities. An asymmetric dual model. *Heliyon*, 7(3), e06450. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06450>
- Arias, A. (2020). *Diferencia y diversidad encarnada en la discapacidad. Las diferencias como experiencia de conocimiento pedagógico en la escuela*. Editorial Santillana.
- Armijo-Cabrera, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 151-176. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.8>
- Bárcena, F., & Mèlich, J. (2000). *La Educación como acontecimiento ético. La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad. Antropología del dolor*. Cultura Libre.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión*. Center for Studies on Inclusive Education.
- CAST. (2008). *Universal Design for Learning Guidelines version 1.0*. Wakefield
- Castro, R., & Contreras, P. (2021). *Co-enseñanza y Relaciones de Alteridad en Educación*. Ediciones UCSC.
- De la Cruz, G. (2016). Justicia Curricular: Significados e implicaciones. *Sinéctica*, 46, 1-23. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/616>
- Derrida, J. (2020, 23 de junio). ¿Qué es la deconstrucción?, un texto de Jacques Derrida. *Malsalvaje*. <https://malsalvaje.com/2020/06/23/que-es-la-deconstruccion-un-texto-de-jacques-derrida/>
- Ferreira, M., Olcina-Sempere, G., & Reis-Jorge, J. (2023). Percepciones de los profesores sobre los desafíos de la educación inclusiva en Portugal. *Páginas de Educación*, 16(2), 212-231. <https://doi.org/10.22235/pe.v16i2.3314>
- Ferreira, M., & Reis-Jorge, J. (2022). Implementation of the legal framework for inclusive education in Portugal (Decree-Law 54/2018) – A qualitative assessment by primary and secondary school teachers. *Journal of Pedagogy*, 13(2), 55-76. <https://doi.org/10.2478/jped-2022-0008>
- Fiuza-Asorey, M., Losada-Puente, L., Sierra-Martínez, S., & Baña, M. (2023). Luces y Sombras en la percepción del alumnado universitario acerca de la inclusión y diversidad. *Educación XX1*, 26(2), 141-164. <https://doi.org/10.5944/educxx1.34475>
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- Flores, R. (2009). *Observando Observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- García-Cano, M., Buenestado, M., Hinojosa, E. F., & Jiménez, A. (2022). Innovación docente para la igualdad y para la diversidad en las políticas universitarias de España. *Aula Abierta*, 51(1), 75-84. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.1.2022.75->
- Gimeno Sacristán, J. (2010). La función abierta de la obra y su contenido. En J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 11-17). Ediciones Morata.
- Green, J. (2012). *Bajo la misma estrella*. Dutton Book.
- Jacobo, Z. (2008). Al encuentro con la diferencia-alteridad. *Novedades Educativas*, (210), 15-21.
- Jacobo, Z., & Hernández, M. (2021). El carácter de interpelación de la “discapacidad”: Política y prácticas emergentes. *Revista de Educación Especial*, 34, e68. <https://doi.org/10.5902/1984686X67662>
- Ketcham, C. (2019). Levinas on Forgiveness. *Journal of Philosophy and Ethics*, 1(1), 20-24. <https://doi.org/10.22259/2642-8415.0101003>
- Lacan, J. (2010). *El Seminario 5. Las Formaciones del Inconsciente*. Paidós.
- Martín, S. G., & Castiblanco, R. A. (2024). Identidad y relaciones de alteridad entre adolescentes: disquisiciones acerca de su construcción en el escenario digital. *Contratexto*, (41), 166-182. <https://doi.org/10.26439/contratexto2024.n41.6640>
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Mejía-Elvir, P. (2022). Estrategias inclusivas: atención al estudiantado con diversidad en educación básica, experiencia del profesorado hondureño. *Innovaciones Educativas*, 24(36), 131-145. <https://doi.org/10.22458/ie.v24i36.3913>
- Ocampo, A. (2014). Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva. *Investigación y Postgrado*, 29(2), 83-111. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65848281005>
- Ocampo, A. (2024). Educación inclusiva: Un territorio de múltiples errores de aproximación. *Revista Boletín Redipe*, 13(1), 35-50. <https://doi.org/10.36260/rbr.v13i1.2064>
- Packer, M. (2013). *La ciencia de la Investigación Cualitativa*. Universidad de los Andes.
- Paz-Maldonado, E. (2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 67-82. https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/108

- Paz-Maldonado, E., Silva-Peña, I., & Shilling, C. (2023). Desafíos y reflexiones en la formación de docentes universitarios inclusivos: una indagación narrativa autobiográfica. *Revista Brasileña de Educación Especial*, 29(08), 473-488. <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0008>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Mc Graw Hill.
- Seguel Arriagada, A., & Vera Sagredo, A. (2023). Sexual Identity: Configurations of meaning from active and prescriptive discourses of academics. *RELIEVE*, 29(1), 1-17. <http://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.26799>
- Seguel Arriagada, A., Torres-Valderrama, S., & Jiménez-Pérez, L. (2024). Experiencias formativas en Ingeniería basadas en metodologías activas: Una Revisión Sistemática de la Literatura. *Innovaciones Pedagógicas*, 26(41), 261-281. <https://doi.org/10.22458/ie.v26i41.5073>
- Skliar, C. (2007, 3-4 de mayo). *La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa* [Presentación de congreso]. Las perspectivas, los sujetos y los contextos en investigación educativa: VI Jornadas Institucionales, II Regionales y I Nacionales de Investigación Educativa, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. <https://educacion.uncuyo.edu.ar/upload/skliar-pretensiondiversidadodiversidadpretenciosa.pdf>
- Skliar, C., & Larrosa, J. (2009). *Experiencia y Alteridad en Educación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Stryker, S. (2002). *Symbolic Interactionism: A social structural version*. Blackburn Press.
- UAMVIDEOS. (2020, 2 de septiembre). *Conferencia Magistral - La "discapacidad" y la digitalidad* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=0Dc12VyGw8s>
- van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia Viva*. Idea Books.
- Vieyte, R. (2004). *Metodología de la Investigación en Organizaciones, Mercado y Sociedad*. Editorial de las Ciencias.

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT): 1. Conceptualización; 2. Curación de datos; 3. Análisis formal; 4. Adquisición de fondos; 5. Investigación; 6. Metodología; 7. Administración de proyecto; 8. Recursos; 9. Software; 10. Supervisión; 11. Validación; 12. Visualización; 13. Redacción: borrador original; 14. Redacción: revisión y edición.

A. S. A. ha contribuido en 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13; M. O. B. en 3, 6, 10, 14.

Editora científica responsable: Dra. Alejandra Balbi.