

Memorias y promesas de alteridad: identidad narrativa de docentes de educación especial en formación

Memories and Promises of Otherness: Narrative Identity of Special Education Teachers in Training

Mauricio Vergara Rodríguez¹ 

¹Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Recibido: 26 de Noviembre 2024 | Aceptado: 10 de Septiembre 2025 | Publicado: 30 de Octubre 2025

DOI: <https://doi.org/10.4067/s0718-50652025000100216>

Resumen

La investigación tuvo como objetivo explorar la construcción de la identidad de docentes de educación especial en formación inicial desde la perspectiva de la identidad narrativa de Paul Ricoeur, para relevar perspectivas temporales y existenciales del sujeto. Por ello, se pone énfasis en la importancia de las memorias y promesas en la configuración de la identidad. El estudio adoptó un enfoque fenomenológico-hermenéutico, utilizando técnicas de análisis estructural en los relatos emanados de entrevistas comprensivas a 16 docentes de educación especial. Se identificaron tres ejes semánticos que articulan las experiencias narradas, destacando tensiones entre el tipo de comprensión de la alteridad y diferencia, el tipo de enfoque de la carrera y las interrelaciones generadas con el docente formador universitario. Los resultados muestran que las formas de comprensión del otro, las diferentes tramas en las cuales se posiciona el trayecto formativo y los sentidos de mundo de los sujetos están estrechamente vinculados con la alteridad. La identidad narrativa se construye como la expresión de las memorias y promesas que, desde el discurso de los docentes formadores, afectan las decisiones, valores y tipos de reconocimientos de los sujetos. Además, se observa que los docentes en formación asumen tales memorias y promesas dirigiéndoselas a otro que es situado pedagógicamente desde la mirada sobre las capacidades que se pueden desarrollar hasta la acogida, diálogo y encuentro.

Palabras claves: identidad narrativa, identidad docente, hermenéutica.

Abstract

The aim of the research was to explore the construction of the identity of special education teachers in initial training from the perspective of Paul Ricoeur's narrative identity, in order to reveal the temporal and existential perspectives of the subject. Therefore, emphasis is placed on the importance of memories and promises in the configuration of identity. The study adopted a phenomenological-hermeneutic approach, using structural analysis techniques in the narratives emanating from comprehensive interviews with 16 special education teachers. Three semantic axes were identified that articulate the experiences narrated, highlighting tensions between the type of understanding of otherness and difference, the type of career approach and the interrelationships generated with the university teacher-trainer. The results show that the ways of understanding the other, the different plots on which the formative trajectory is positioned and the subjects' senses of the world are closely linked to otherness. Narrative identity is constructed as the expression of memories and promises that, from the discourse of the teacher-trainers, affect the decisions, values and types of recognition of the subjects. In the same way, it is observed that teachers in training take on such memories and promises by addressing them to the other who is pedagogically situated from the viewpoint of the capacities that can be developed to the reception, dialogue and encounter.

Keywords: narrative identity, teaching identity, hermeneutics.

*Corresponding author: mauricio.vergara@umce.cl

1 Introducción

La identidad docente ha sido investigada ampliamente, abordándose desde dos perspectivas principales: una que la caracteriza mediante categorías o variables, arraigada en una posición esencialista (Crowell, 2021; Valdenegro Fuentes & González Sanzana, 2022), y otra que la concibe como un fenómeno dinámico basado en interrelaciones, discursos y contextos construidos culturalmente (Casanova-Fernández et al., 2022; Figueroa-Céspedes et al., 2022).

El docente de educación especial (también conocido como docente diferencial en Chile) es un profesional con formación pedagógica especializada para atender dificultades o necesidades de aprendizaje, trabajar colaborativamente y fomentar la participación de la comunidad educativa para profundizar las perspectivas inclusivas (San Martín-Ulloa et al., 2025). En el proceso de integración de estos docentes al sistema educativo regular, su identidad profesional ha sido objeto de tensiones y contradicciones, y las investigaciones la han abordado desde categorizaciones o interrelaciones discursivas (Inostroza & Falabella, 2021; Vergara-Rodríguez et al., 2025). Por ejemplo, algunas investigaciones consideran que la identidad de estos actores educativos está arraigada en el predominio de saberes médicos, asumiendo factores que caracterizan la identidad (Morales et al., 2022; Thorius, 2016). Otras investigaciones muestran que las formas en que los docentes de educación especial se interpretan discursivamente a sí mismos se construyen desde valores y sentidos, como el sentido de cuidado y el compromiso con la inclusión (Mercieca et al., 2021; Otondo-Briceño et al., 2021). Dentro de esta última línea, se ha buscado relevar la historia personal y social de los y las docentes de educación especial (Boveda et al., 2019; Figueroa et al., 2023; Roegman et al., 2018), destacando que la identidad se interrelaciona con el tiempo y espacio en que vive un sujeto (Clandinin & Connelly, 2011).

En esta línea, investigaciones en diversos contextos han examinado los procesos mediante los cuales los sujetos incorporan los significados sobre su historia personal a los contextos profesionales. Estos estudios muestran la integración de recuerdos individuales y colectivos, y episodios significativos, y evidencian emociones, conductas y vivencias (Ergün, 2020; Figueroa-Céspedes, 2023; McAdams & McLean, 2013; Paz-Maldonado et al., 2023). En consecuencia, se ha consolidado la comprensión sobre la identidad como un acto narrativo (Dugas, 2021).

A pesar de los aportes señalados, estas investigaciones asumen, con diferentes intensidades, que la respuesta a la pregunta sobre la identidad se responde de manera directa, en la experiencia inmediata del sujeto. Esta comprensión se aborda ya sea de manera objetiva, mediante caracterizaciones de conductas, comportamientos o creencias, o como la representación de un discurso o colecciones de historias que incluyen experiencias, interacciones y reflexiones que contribuyen a la formación del yo (Echarte Alonso & Erquiaga, 2019). Así, se ha olvidado la configuración existencial del sujeto (Alarcón, 2015), y que los significados y sentidos de mundo de este están ocultos a la experiencia inmediata y cotidiana (Missel & Birkelund, 2020; Ricoeur, 2003a).

En este contexto, se abre un espacio para incorporar el pensamiento de Ricoeur. Su reflexión filosófica sobre la identidad, considerándola como identidad narrativa (Ricoeur, 2013), pone de relieve la memoria y las promesas como articuladoras de la experiencia temporal y existencial de los sujetos. Además, realza el lenguaje como eje fundamental para develar sentidos ocultos en las narraciones de estos.

Para Ricoeur (2004b, 2013), la identidad solo puede entenderse en la experiencia temporal de la existencia humana, que se hace comprensible a través de la narración. Mediante la narración, la identidad personal del sujeto es proyectada como la identidad de un personaje, cuya inteligibilidad emerge de la trama que constituyen la historia narrada (Ricoeur, 2004b, 2006c). De este modo, la historia narrada es la historia de un sujeto situado culturalmente que, al narrar su propia historia, despliega la dialéctica de la *mismidad* con la *ipseidad* en la cual la temporalidad humana se concretiza en memorias y promesas (Ricoeur, 2004a, 2006a, 2013).

Específicamente, la mismidad corresponde a la capacidad de reconocerse en disposiciones e identificaciones adquiridas, mediante valores y modelos. Ricoeur (2006a) plantea que la memoria es el paradigma de la mismidad, ya que implica confrontarse con aquello que aún reclama estar presente en la historia de un sujeto. Por ello, hacer memoria es también un ejercicio reflexivo y de rememoración (Ricoeur, 2004a), que nos impulsa a volver sobre nosotros mismos. Implica un esfuerzo por datar y localizar los recuerdos, estableciendo fechas y lugares sobre aquello que buscamos recordar o evocar. De este modo, la

memoria se concibe como un discurso o relato en el que acontecimientos e imágenes entrañables, con una fuerte carga afectiva, permiten ordenar los sentidos de las experiencias vividas. Tener memoria implica participar y actuar dentro de un relato social y simbólicamente construido. En ese sentido, la memoria es una forma de dar testimonio de sí, testimonio que se arraiga en la experiencia de pertenecer a una comunidad (Arendt, 2019; Arfuch, 2019; Garcés, 2024; Lahoz, 2022; Ricoeur, 2004a).

Por otra parte, la ipseidad es la capacidad de los sujetos de proyectarse considerando mundos deseados y posibles en relación con otros, es decir, de mantenerse en su palabra dada, sus esperanzas y acciones comprometidas (Moreno Aponte & Vila Merino, 2022; Prada Lodoño, 2017; Quiceno, 2021, 2023). Las promesas pueden ser entendidas como acciones que el sujeto espera realizar y vivir considerando la posibilidad de ser fiel a sí mismo (Ricoeur, 2006a, 2013). Las promesas implican una proyección consciente de las acciones, involucrando un sentido de pertenencia y autonomía. Estas configuran a los sujetos como activos y responsables de sus propias acciones e implicancias, permitiéndoles ser creativos y conscientes de las posibilidades futuras (Grondin, 2019). Así, ser conscientes de estas posibilidades futuras significa posicionarse en un horizonte de espera que transforma la experiencia del pasado de manera coherente con las expectativas de un futuro (Ricoeur, 2006a, 2013), guiando las acciones que se espera realizar (Han, 2024).

Las investigaciones sobre identidad docente sugieren que existe una brecha en la forma de abordar las experiencias personales de los sujetos más allá de las perspectivas biográficas. Es necesario considerar las formas de verse a sí mismos de los sujetos en coincidencia o encuentro con otros desde una perspectiva existencial y temporal (Contreras et al., 2023; Prada Lodoño, 2017). La identidad narrativa posiciona a la investigación en la búsqueda de nuevas formas de comprensión mediante las cuales abordar el fenómeno de la identidad docente. Esta perspectiva releva la posición existencial del sujeto, poniendo énfasis en las memorias y promesas. En ese sentido, la identidad docente se puede constituir en una historia que exige relato.

2 Método

La finalidad de este estudio fue explorar la construcción de la identidad de docentes de educación especial o diferencial en formación inicial desde la perspectiva de la identidad narrativa de Paul Ricoeur, para relevar perspectivas temporales y existenciales. En este contexto, se adoptó una orientación fenomenológica-hermenéutica, puesto que apunta a comprender cómo se significan y configuran los sentidos de mundo vinculados al trayecto formativo profesional. De este modo, se trató de develar los sentidos de mundo de los sujetos (Smith et al., 2012) mediante la interpretación de relatos o textos (Flick, 2012; Ricoeur, 2006b) elaborados en las entrevistas comprensivas (Kaufmann, 2021; Ríos-Saavedra, 2013).

El enfoque asumió la teoría del texto de Ricoeur (2006b). Para este filósofo, los textos se pueden entender como testimonios humanos o discursos fijados por la escritura (Ricoeur, 2003a, 2006b) que, mediante una apropiación crítica, develan sus sentidos ocultos (Ríos-Saavedra, 2013). Para Ricoeur, comprender un texto requiere articular fases explicativas e interpretativas, orientadas por el análisis estructural y retomado en la fase de interpretación siguiendo los signos y símbolos de los textos. Así, fue posible develar no tan solo aquello que dice el texto, sino también los sentidos de mundo abierto por los textos, ya que este reclama ser comprendido en su sentido (Ricoeur, 2003a). En esta investigación se aplicó la concreción metodológica de Ríos-Saavedra (2013), quien desarrolló la hermenéutica reflexiva de Ricoeur para investigaciones empíricas.

2.1 Participantes

El criterio para el tipo de muestreo se basó en la idea de que se debe elegir informantes claves y se considera como tales a aquellos que pueden otorgar abundante información, es decir, a quienes estén dispuestos a conversar sobre sí mismos (Vasilachis de Gialdino, 2019). A partir de ahí se consideró la participación de otras personas por cercanía con los sujetos participantes, como bola de nieve o conveniencia (Flick, 2012), integrados de forma voluntaria y que cumplan los siguientes criterios de selección: (a) estar cursando su último año de formación profesional en la carrera de educación especial o diferencial, en una universidad pública o privada cuyo programa haya sido acreditado por un mínimo de 4 años por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) en Chile, y (b) que sus líneas o áreas de formación práctica se desarrollen en escuelas regulares con Programa de Integración Escolar (PIE),

escuelas especiales o en contextos hospitalarios, de encierro u otros afines. Los programas universitarios o instituciones que no cumplieran con este requisito de acreditación no fueron considerados como opciones de búsqueda para este estudio.

Los participantes son educadoras(es) de educación especial o diferencial en su último año de formación profesional y en el análisis se consideraron todos los textos generados por sus relatos. Se logró entrevistar a cuatro educadoras(es) de tres universidades, generando un corpus de 12 entrevistas comprensivas organizadas en tres sesiones por cada una. Luego se realizó una entrevista grupal con cuatro nuevos docentes en formación, con lo cual se alcanzó un total de 16 participantes en la investigación, de los cuales la mayoría son mujeres.

Tabla 1

Características sociodemográficas de los participantes

Universidad	Región	N° de participantes	Género	Promedio de edad
Privada (A)	Biobío	6	Mujeres	23
Privada (B)	Metropolitana	5	Mujeres	24
Pública (C)	Metropolitana	5	3 mujeres / 2 hombres	25

Nota. Los nombres de las universidades han sido sustituidos por seudónimos para resguardar la confidencialidad de las instituciones.

2.2 Instrumento: entrevistas comprensivas

Como técnica principal se utilizaron las entrevistas comprensivas (Kaufmann, 2021), porque se constituyen en un espacio de diálogo centrado en el relato de los sujetos respecto de su trayecto en el contexto formativo. El instrumento fue evaluado mediante juicio de expertos por tres doctores de tres universidades diferentes, revisado por el Comité de Ética y aplicado en el período 2022-2023. Se realizaron tres sesiones para que cada sujeto relatará sus experiencias sobre su trayecto formativo. Posteriormente se realizó una entrevista grupal con 4 docentes de educación especial o diferencial en formación para precisar ciertos temas y triangular los relatos de los sujetos. La entrevista fue orientada por medio de temas (ver Tabla 2) que hicieron hincapié en los acontecimientos considerados significativos por los entrevistados, las relaciones y las etapas centrales del trayecto formativo (Ferrarotti, 2007; Vasilachis de Gialdino, 2019), como memorias, experiencias actuales y proyecciones vinculadas a su profesión y formación inicial.

Tabla 2

Temas entrevistas comprensivas

Temas/ejes	Memorias	Actualidad, valores y pertenencias	Promesas
Formación inicial	Acontecimientos importantes o claves en la Formación Inicial Docente	Acciones y valores para actuar como docente	Desafíos como docente
Relación con los docentes	Influencia de los docentes formadores, sus significados y valores compartidos	Visiones de mundo compartidas con los docentes formadores y oposiciones	Valores u acciones importantes de compartir en su futuro
Relación con los pares	Pertenencia a la comunidad de pares	Responsabilidad con los otros	Comunidad de pares deseada
Prácticas	Experiencia y valor de la formación práctica	Vivencias y experiencias en los contextos de práctica actuales	Expectativas para los contextos profesionales

Fuente: elaboración propia.

2.3 Análisis

Para desarrollar la perspectiva fenomenológica-hermenéutica de Ricoeur se utilizó el análisis estructural en primera instancia, ya que propone distanciarse del texto, considerándolo como entidad cerrada, es decir, con sus propias estructuras internas (Ricoeur, 2003a, 2006b); especialmente, se recurrió a la versión de este análisis elaborada por Ríos-Saavedra (2013).

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

Por ello, en la primera fase se analizaron los textos en función de las disyunciones u oposiciones que presentaban explícita o implícitamente. Luego se las vinculó a un eje semántico o unidad de significado que permitía dar coherencia y sentido a la disyunción. Posteriormente, se elaboraron estructuras paralelas con los textos seleccionados, considerando los objetivos de la investigación y las categorías que permitían articular el orden interno de cada texto. Este proceso reveló tres ejes semánticos articulados por su disyunción u oposición principal, que organiza el orden interno de los textos elaborados en los relatos. Por cada disyunción se organizaron conceptos o significados claves que permitían explicar los relatos en función de tensiones y relaciones recíprocas al interior del texto (Ríos-Saavedra, 2013).

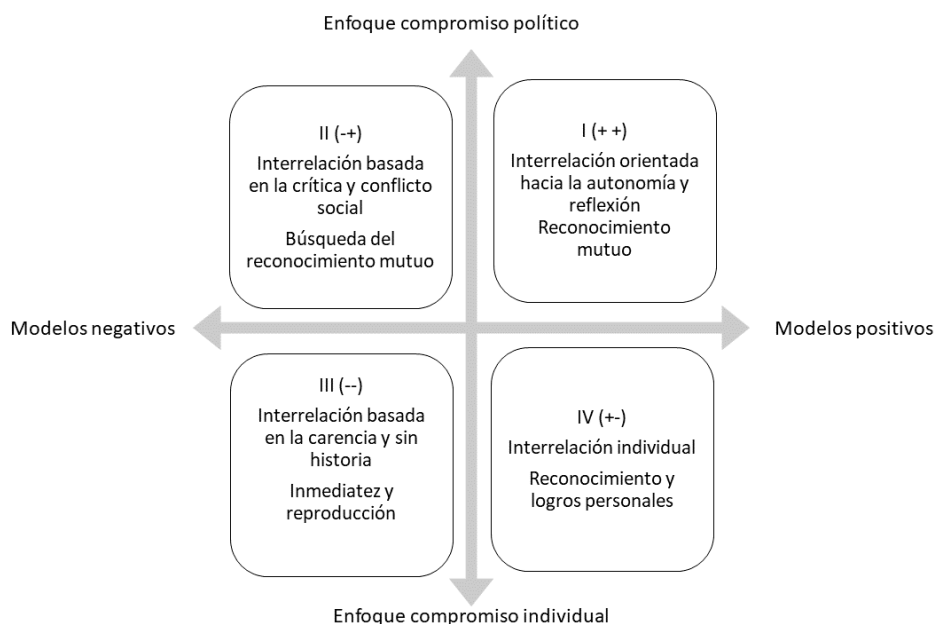
Tabla 3

Ejes semánticos identificados en los relatos

Ejes semánticos	Disyunciones	
Enfoque de la carrera	Compromiso político: Historia de la exclusión social. Perspectivas culturales. Pedagogía para el cambio social.	Compromiso individual: Historia personal de la discapacidad. Perspectivas de discapacidad. Pedagogía para la reproducción.
Concepto de diferencia	Profunda: Centrada en la capacidad y los sujetos. Diversidad cultural. Reconocimiento mutuo. Inclusión.	Superficial: Centrada en la discapacidad y el diagnóstico. Homogeneidad cultural. Reconocimiento individual. Exclusión.
Tipo de profesor universitario	Modelo positivo: Forman pedagógicamente. Cuidan. Son competentes. Generan admiración.	Modelo negativo: No forman pedagógicamente. No cuidan. No son competentes. Generan desilusión.

Fuente: elaboración propia.

En la segunda fase se realizó un ejercicio de análisis basado en la unión de los ejes semánticos, lo que implicó la creación de estructuras cruzadas de códigos y disyunciones que no están implicados en la fase inicial y que, al ser cruzados, permiten encontrar configuraciones de sentido que se denominan realidades fecundadas (Ríos-Saavedra, 2013). Se crearon cuatro cuadrantes entre dos ejes semánticos que muestran relaciones significativas entre los códigos, desde el cuadrante I (+,+), caracterizado por la situación ideal, y graduándose en los siguientes cuadrantes. Los ejes semánticos cruzados fueron “enfoque de la carrera” y “tipo de profesor universitario”, que se desenvuelven desde las promesas caracterizadas por las interrelaciones orientadas hacia la autonomía y reflexión, expresadas en el reconocimiento mutuo (cuadrante I), hasta las interrelaciones basadas en las carencias, inmediatez y reproducción (cuadrante III).

Figura 1: Estructura cruzada: tipo de enfoque de la carrera y tipo de profesor universitario

Finalmente, se realizó un trabajo de reintegración del análisis estructural al mundo culturalmente constituido. Esta fase consideró las aperturas y mundos posibles que vislumbran los textos, considerando que la identidad del sujeto es la analogía de la identidad de un personaje, expresada a través de sus memorias y promesas. Este momento de interpretación profunda implica articular el mundo del texto y el mundo del lector, siguiendo los sentidos que los análisis anteriores han considerado. Por lo tanto, el texto ya no está cerrado en sí mismo, desplegado en codificaciones, oposiciones y estructuras internas, sino que está orientado desde estas estructuras hacia el universo de los signos y lo simbólico que el lector sigue y reconstruye como interpretaciones más plausibles (Ricoeur, 2003a, 2004b).

2.4 Consideraciones éticas

El presente estudio cuenta con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile (USACH), según la Resolución N.º 101165/2015, y se ajusta a la normativa vigente que resguarda la investigación con seres humanos y la protección de la vida privada. Los participantes firmaron un consentimiento informado que explicitaba los propósitos, riesgos y beneficios del estudio. Asimismo, fueron informados —tanto en el consentimiento como durante las entrevistas— acerca de la confidencialidad de la información y de su derecho a retirarse del proceso en cualquier momento. Los participantes conocieron y revisaron los textos derivados de sus entrevistas, pudiendo aportar observaciones y realizar ajustes. Se resguardó la privacidad y confidencialidad de todos los involucrados, eliminando cualquier referencia a nombres, lugares o características que pudieran permitir su identificación (Tracy, 2021). En este texto, los sujetos fueron identificados con una letra del abecedario de acuerdo con la universidad a la que pertenecían y un número vinculado a la posición o lugar en que se realizaron las entrevistas.

3 Resultados

3.1 Eje semántico “concepto de diferencia”: las memorias sobre la diferencia de los otros

Uno de los aspectos claves de la formación inicial de docentes de educación especial es cómo articulan y significan la comprensión del otro, desde una perspectiva sobre la alteridad y la diferencia. La alteridad desde los relatos analizados se comprende como la presencia de un otro hacia el cual los sujetos comprometen una acción. En el mismo contexto, la diferencia alude a una forma de valoración de la diversidad humana. Así, en los relatos se observa la disyunción sobre la diferencia como una forma de comprensión superficial y otra profunda.

La diferencia profunda se expresa como una perspectiva que valora la diversidad humana y la considera como fundamental en los propósitos educativos, vinculados a lograr una educación inclusiva y el reconocimiento mutuo en el plano de la vinculación afectiva, explicitación de derechos y valor social de las personas:

C1: “Me llamó la atención, específicamente, que era el trabajo con la discapacidad, pero no cualquier discapacidad, entonces yo me dije: ‘A ver, me interesa el tema de la diferencia, pero de la diferencia más profunda, como a un nivel más allá de la discapacidad física’, ponte tú. Entonces, ahí la motivación surgió porque yo dije: ‘A ver, qué pasará con estas personas, cómo se constituye[n] estas personas en esta sociedad’, donde incluso uno mismo con un desarrollo típico se te hace difícil a veces encajar, se te hace difícil a veces ir en la norma, sé esto, y todo lo que se espera que tú seas. Entonces, mi principal motivación fue la búsqueda del comprender cómo viven estas personas dentro de esta sociedad donde yo también vivo[...] encajando en la normalidad”.

Sin embargo, también se identificó una tendencia a reducir la diferencia a la discapacidad, lo que lleva a acciones asistenciales, de ayuda, cuidado y protección de un otro desvalido, que necesita del docente para lograr un desarrollo deseado o socialmente aceptado:

A2: “A veces pueden ser niños que tienen algún TEA pero que no han sido diagnosticados y uno como educadora nota las características y, como tal, tiene que hacer las derivaciones correspondientes para que se les pueda hacer el diagnóstico y trabajar con ese diagnóstico para que él o ella pueda desarrollarse de mejor forma a futuro”.

3.2 Eje semántico “elección de la carrera”: desde compromisos individuales hasta compromisos políticos

El trayecto formativo en los relatos muestra dos perspectivas en tensión. Por un lado, se evidencia una perspectiva basada en el compromiso individual, caracterizada por los deseos y motivaciones personales, y, por otro, una perspectiva basada en el compromiso político, que muestra propósitos sociales y comunitarios. Ambas implican formas de entender la discapacidad y las prácticas pedagógicas.

Por ejemplo, posicionarse desde compromisos individuales y deseos de desarrollo personal evidencia que los y las docentes de educación especial en formación interpretan que la discapacidad se expresa como una condición ligada al individuo y a las capacidades que un niño/a puede desarrollar de manera inherente:

A1: “Es para mí la conexión que hago con el niño, siento que puedo ayudarlo. Porque a veces las familias no entienden mucho los diagnósticos porque no quieren asumirlo, siempre va a existir cierta dificultad porque al niño le va costar avanzar, pero sienten que hay una persona que los apoya, que los entiende, que ellos van evolucionando superrápido”.

En cambio, posicionarse desde el compromiso político implica entender la discapacidad como una construcción social, resultado de dinámicas e historias de exclusión y marginación:

B3: “O sea, educación diferencial es toda una cuestión política, cultural, va mucho más allá de cómo se enseña en las otras carreras”.

Estas perspectivas también se reflejan en las prácticas pedagógicas que legitiman y se proyectan hacia el futuro. Desde la perspectiva del compromiso individual, las prácticas pedagógicas se vislumbran reproductoras, es decir, centradas en la adaptación e integración del estudiante al sistema educativo existente. Por ello, la clave de la práctica pedagógica está vinculada a ayudar, capacitar, adaptar materiales didácticos:

A3: “Creo que lo que nos distingue, especialmente, son las adecuaciones que uno tiene que hacer, y no son que uno llega y hace una planificación para todos los niños, sino que tiene que ser para cada uno y adecuarse al contexto y a las necesidades que el niño presenta. Entonces, por ejemplo yo puedo trabajar con un niño ciertas cosas, pero con otro no me va a funcionar. Entonces, ahí uno tiene que ir adecuando, no puede usar el mismo material, la misma planificación, el mismo método de trabajo”.

Desde la perspectiva del compromiso político, las prácticas pedagógicas se expresan no tan solo en desarrollar conocimientos y competencias específicas para actuar en el aula y atender la discapacidad, sino también como la experiencia del encuentro con el otro y el cuestionamiento a los parámetros sociales enraizados en la normalidad. Esta perspectiva está vinculada al diálogo, la escucha, la valoración de la diversidad humana y la necesidad de contar con espacios educativos que vayan más allá del sistema educativo regular:

C1: “La educación en sí misma no tiene que ver solo con uno mismo, tiene que ver con el compromiso, con el vínculo afectivo y emocional que uno construye con esta persona. Y que no construye uno solo, que no es solamente intencionado, emerge por la convivencia, por el diálogo [...]. Entonces yo creo que para llegar a esos objetivos que yo entiendo como desarrollo humano, es convivencia, es hablar, es hacer, es jugar, es que converse, si no habla, es que me muestre algo, que me muestre lo que es, que me busque, que nos busquemos mutuamente, o sea, el lenguaje en todas sus formas, la comunicación en todas sus formas, y es, como te decía, más allá de lo pedagógico, es la convivencia completa”.

3.3 Eje semántico “tipo de profesor universitario”: modelos de actuación

En el trayecto formativo de los y las docentes de educación especial se destaca el encuentro con el docente universitario que, al igual que en otros ámbitos, marca y orienta la valoración de lo bueno, deseable y que se busca repetir.

Se admiran aquellos docentes que no tan solo representan conocimientos académicos y especializados, sino que también demuestran valores, acciones y formas de entender el mundo que se consideran como aspectos que los y las estudiantes de pedagogía desean realizar. Por ejemplo, se destaca el compromiso y responsabilidad que pueden demostrar con los procesos de enseñanza y aprendizaje, sumándole aspectos que van más allá de la transmisión de conocimientos y que abordan el desarrollo personal y profesional. También se muestra que el docente universitario se puede convertir en una especie de guía, de modelo a seguir, significado como una “biblioteca humana”, es decir, reconocido por lo que sabe, por su proyecto de vida unido a indagar y cultivar el saber:

A6: “Los veo como personas que encontraron su ruta, personas que encontraron lo que les encantó”.

C3: “Son como una biblioteca humana porque lo *bacán* es que todo puedes consultarlo en vivo”.

El análisis de los textos sugiere que los y las docentes universitarios son percibidos como mentores, orientadores y posibles modelos en el desarrollo personal, académico y profesional. En contraste, un docente formador que *no marca* significa que no muestra un espacio de vinculación con sus estudiantes, no orienta y no asume un aspecto clave como lo es la responsabilidad frente a la docencia. Este tipo de docente no presenta una forma admirada por su saber o acciones. Más bien se convierte en un agente técnico y desvinculado de las relaciones con sus estudiantes:

C5: “Por ejemplo, a veces pude ver profesores que no planificaban sus clases o no generaban instrumentos de evaluación y que eso, creo, es súper importante dentro de la labor que uno ejerce”.

B3: “Por otro lado, están los profes que generan desconfianza, que generan miedo. Yo creo que un profe que te genera miedo es fuerte. El hecho [de] que te genere miedo levantar la mano para preguntar algo o que te dé vergüenza quizás acercarte al profe”.

3.4 Estructura cruzada: las promesas del docente de educación especial en formación

El entrecruce de los ejes semánticos “tipo de profesor universitario” y “enfoque de la carrera” permite entrever configuraciones de sentidos. Es indudable que la relación con los docentes formadores es clave en la formación docente inicial (Valdenegro-Fuentes, 2024), puesto que aquellos marcan un modelo a seguir, y generan una cierta admiración de formas de actuar reconocidas y deseadas por los docentes en

formación (Ver Figura 1).

El cuadrante I (+,+) muestra el entrecruce entre el (i) tipo de profesor universitario como modelos positivos y (ii) enfoque de la carrera como compromiso político. En este cuadrante se observa el sentido de convertirse en agentes, es decir, en sujetos capaces de participar en procesos en los cuales se transmite no tan solo un plan formativo, aprendizajes, técnicas u otros aspectos relevantes, sino que también el docente en formación se proyecta como un actor que promueve el cambio educativo. Las interrelaciones entre sujetos se muestran afianzadas en la reflexión y autonomía.

Las promesas se vinculan a contar con espacios de diálogo, reflexión y comprensión para entender que el mundo está constituido desde la diversidad profunda. Específicamente, las promesas se muestran ancladas en las interrelaciones que abren un espacio para el reconocimiento mutuo. Esto significa que los sujetos identifican la historia de su profesión como la expresión de una historia más profunda, vinculada a la exclusión social, y consideran cómo, mediante perspectivas culturales, valoraciones afectivas y cuestionamientos a visiones más tradicionales constituidas por la homogeneidad social y la normatividad, pueden abrir espacios al encuentro genuino con otros sujetos, valorando la posibilidad de construir el propio mundo de manera autónoma.

C3: “Creo que me quedo con el cuestionamiento, con el concepto de cuestionamiento, que lo aprendí en la universidad y en la convivencia con mis profesores [...]. Bueno, es un concepto de Paulo Freire, el poder concientizarse y llegar o poder ser sujeto y la diferencia entre el sujeto e individuo. Creo que la capacidad de cuestionar nos permite disminuir las posibilidades de hacer daño en tu trabajo, en tus relaciones, te permite superar también aspectos de tu vida”.

En el cuarto cuadrante (+,-), que vincula las estructuras paralelas (i) “tipo de profesor universitario como modelos positivos” con (ii) “enfoque de la carrera como compromiso individual”, se observa el sentido de realización personal y logro del éxito profesional. Esto se traduce en el cumplimiento de los objetivos y propósitos educativos basado en la ayuda, apoyo y logro del aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales. Las interrelaciones entre los sujetos se basan en la preocupación, el cuidado, y la transferencia de conocimientos curriculares, especializados, didácticos y técnicos.

Las promesas en este cuadrante están configuradas por el éxito profesional, lo cual significa la identificación con acciones individuales asociadas a convertirse en el docente protagonista en los espacios educativos y dar el apoyo necesario en función de la discapacidad que tienen otras personas:

A1: “En la escuela de lenguaje uno es la profesora. Uno es la central, la que le enseña a los niños, entonces esa parte como que me ayuda más y me gusta más, porque siento que desde niños los puedo ayudar a crear sus valores, a que ellos se desenvuelvan, que confíen en ellos mismos [...]. Sentir que puedo ayudar me satisface, me llena, me dan ganas de seguir aprendiendo y seguir trabajando con ellos”.

En el segundo cuadrante (-,+), que entrecruza el (i) “enfoque de la carrera como compromiso político” y el (ii) “tipo de profesor universitario como modelos negativos”, se observa una proyección en la cual los y las docentes en formación ven claramente la figura que no desean imitar. La situación compleja que se muestra frente a este profesor que no es competente y no representa un modelo, requiere que los y las docentes en formación asuman una orientación crítica. Esto quiere decir que, siendo conscientes del conflicto social de un profesor que no representa el ideal proyectado, los y las educadoras deben asumirse abiertos a cuestionar y a entender cómo este conflicto se puede resolver con un sentido coherente con el reconocimiento mutuo buscado.

B3: “[...] cuando digo que quiero ser la profe que no tuve. O sea, en su momento si yo fuera la profe y llegaré a tener estudiantes en práctica, sería más *catete* yo que las mismas estudiantes, algo así como ‘Chiquillas, les mando la planificación; chiquillas, aquí tengo algunas sugerencias, tengo que hacer esto, tengo que hacer esto otro’, porque de eso se trata. O sea, más que adquirir la experiencia de estar en la sala y observar, creo que deberíamos adquirir la experiencia de estar presentes en el aula, pero de mente, cuerpo y alma, completamente, o sea, no ser solamente un observador”.

Por último, el tercer cuadrante (-,-) muestra el cruce entre el (i) “tipo de profesor universitario como modelos negativos” y el (ii) “enfoque de la carrera como compromiso individual”. Estas experiencias

ponen en evidencia interrelaciones que vedan las posibilidades de la convivencia, admiración y aprendizaje mutuo. Además, se muestra la experiencia de la carencia, del rechazo y la ausencia de los valores que se han entrevistado en los anteriores cuadrantes, como el compromiso, el cuidado, el bienestar y la perseverancia, sin opciones de narrar el mundo deseado (Han, 2024).

4 Discusión

Desde el punto de vista de la investigación, la identidad narrativa ha logrado determinar que la alteridad y la reflexión situada desde el reconocimiento son fundamentales en la construcción de la identidad de los sujetos. Revisar la identidad docente como una cuestión asociada exclusivamente al yo y su posición de acuerdo con diferentes factores pierde la posibilidad de ahondar en estas perspectivas reflexivas que significa la identidad narrativa, ya que permite dispersar y cuestionar la centralidad del yo como dado, puesto de manera inmanente y definido exclusivamente por la conciencia. La identidad narrativa, en cambio, traslada la identidad hacia el despliegue temporal de la existencia humana, mediante las memorias y promesas. En ese sentido, se han logrado identificar los fenómenos que se desarrollan en el tiempo narrado (Ricoeur, 2004b) y los sentidos de mundo culturalmente contruidos (Ríos-Saavedra, 20213), y, además, se entrevé lo profundamente humano en la historia de estos sujetos.

En particular, la investigación ha puesto de relieve las memorias y promesas del trayecto formativo de docentes de educación especial como actores de un proceso social e histórico que implica posicionarse frente a la exclusión de otras personas, consideradas discapacitadas (Kulkarni, 2022). Por un lado, la memoria de los y las docentes está configurada como un relato en el cual la presencia y figura de los otros es fundamental, puesto que significa datar en el tiempo encuentros que marcan el trayecto formativo y, sobre todo, visibiliza las tradiciones por las cuales se comprenden las acciones pedagógicas (De Tezanos, 2012). Así, la memoria actúa como la posibilidad de insertarnos en un discurso social, es decir, conectando nuestras experiencias personales con historias públicas y colectivas (Ricoeur, 2004a), y reinterpretando continuamente el pasado (Ricoeur, 2006a).

Por otro lado, las promesas están orientadas hacia un horizonte de sentido (Ricoeur, 2003b) que muestra interrelaciones basadas en la autonomía, la reflexión y el reconocimiento. La ipseidad desplegada en las promesas permite constituir la identidad narrativa desde quien explicita la realización de una acción futura, convirtiéndose en un sujeto creativo y responsable. Las promesas y expectativas de los sujetos demuestran que aquello que se espera realizar está vinculado a la propia identidad (Ricoeur, 2013). Además, las promesas explicitan que hay otro implicado, en la medida en que prometer algo es prometérselo a alguien (Ricoeur, 2013). Por lo mismo, las promesas, expectativas y esperanzas de los sujetos permiten organizar las relaciones al interior de un grupo o comunidad de forma intersubjetiva y ética (Ricoeur, 2006a).

Los hallazgos de la investigación muestran tres aspectos relevantes en el trayecto formativo de docentes para la configuración de su identidad narrativa: (i) la experiencia del formador universitario que se expresa como un modelo valórico y profesional que proyecta acciones; (ii) la memoria del trayecto formativo está articulada por la comprensión de la discapacidad, diversidad e inclusión, y, finalmente, (iii) las perspectivas que se abren desde el reconocimiento.

En consideración al primer punto destacado en los hallazgos de la investigación, la interrelación que los y las docentes de educación especial en formación tienen con sus docentes formadores proyecta acciones en su ejercicio profesional. La relación entre los profesores universitarios (formadores) con los y las docentes en formación se expresa en formas de admiración o rechazo. La admiración se constituye como un sentimiento de respeto, estimación y significación de un sujeto que guía, orienta y permite el aprendizaje.

La experiencia de tener un docente formador cuya práctica pedagógica está situada o contextualizada (Freire, 2014) se convierte en un modelo a seguir (Day, 2023), ya que transmite formas de proyectarse en el mundo al encarnar los valores deseados para vivir en comunidad (Betancur Agudelo, 2022; Prada Lodoño, 2017; Slee, 2019).

La interrelación con los y las docentes formadores en la universidad es fundamental, ya que transmite los valores que legitiman las prácticas pedagógicas y sociales de los y las docentes de educación especial en formación en un futuro, implicando un modelo de desarrollo profesional (Figuerola et al., 2023; Valdenegro-Fuentes, 2024). La metáfora sobre que los y las docentes formadores de la universidad son *bibliotecas*

humanas denota la profunda admiración que pueden originar en el trayecto formativo. Así, la figura del otro identificada en el docente universitario aparece como un interlocutor que afecta al sujeto mediante las palabras y acciones que le dirige, generando diversas formas de interrelación (Figuerola et al., 2023; Prada Lodoño, 2017; Ricoeur, 2013; Ríos-Saavedra & Toledo-Toledo, 2024).

Respecto del segundo punto, la identidad narrativa se configura también como una forma de comprensión hacia el otro (Prada Lodoño, 2017) que implica cómo se abordan la diversidad y la inclusión (Siuty, 2019; Skliar, 2005; Valdenegro Fuentes & González Sanzana, 2022; Valdenegro-Fuentes, 2024). Por ejemplo, la tendencia a reducir la diferencia y al otro como discapacitado o necesitado de ayuda, constituye una visión asistencialista en la cual el otro es un alguien necesitado, referenciado como incompleto en comparación con el patrón de capacidades comunes e ideales. Esta perspectiva reduce la experiencia de la otredad a un conjunto de características y necesidades preestablecidas, y conlleva la idea de que se debe ayudar, asistir e, inclusive, mejorar al otro (Jiménez Pastén & Figuerola-Céspedes, 2023; Thorius, 2016). Otras investigaciones han evidenciado las dificultades para construir una identidad docente plenamente inclusiva en diferentes docentes. Estas limitaciones se manifiestan en un rol que, con frecuencia, se centra más en el diseño de experiencias de aprendizaje y el trabajo administrativo. Esta visión restringe la capacidad de los y las docentes para criticar posturas asistencialistas y, por ende, dificulta la transición hacia una pedagogía e identidad que priorice el encuentro genuino con el otro (Otondo Briceño et al., 2024).

En cambio, considerar la discapacidad como una construcción social y ordenada culturalmente abre la posibilidad de replantear prácticas pedagógicas hacia una valoración genuina de la diversidad. Eso implica no solo adaptar materiales y estrategias para el acceso de todos los estudiantes, sino también cuestionar las normas establecidas que definen qué es lo normal en la sociedad y el contexto educativo. Así, la alteridad se convierte en un proceso relacional que da lugar a la reflexión, reconocimiento y valoración del otro, abriendo un espacio de encuentro mutuo (Betancur Agudelo, 2022; Slee, 2019). La tensión develada en los relatos de los sujetos muestra que aquellos que se posicionan desde compromisos individuales tienden a ver la discapacidad como un desafío personal y que ayudar a un otro necesitado perfila su éxito como profesional, y mantienen categorías basadas en las distinciones sobre la capacidad de una persona (Boveda et al., 2019), mientras que aquellos que adoptan un compromiso político reconocen que la discapacidad es, en gran medida, el resultado de construcciones sociales y dinámicas históricas de exclusión (Siuty, 2019; Inostroza, 2020, 2022; Palacios et al., 2020).

Por último, el reconocimiento se configura de dos formas: por un lado, convertirse en docente de educación especial significa adecuarse a un enfoque más individual, asociado al desarrollo y éxito personales. Esta perspectiva requiere de un otro discapacitado, vulnerado o incapaz, para identificarse con el papel médico y cuidador históricamente construido (Boveda et al., 2019; Gomes & Reis, 2023; Mercieca et al., 2021; Thorius, 2016). Desde este punto de vista, el reconocimiento se constituye en una experiencia del sujeto que atribuye su identidad a la estima de sí en función de un otro desvalido, mutilado (Duschatzky & Skliar, 2000).

Por otro lado, convertirse en docente de educación especial implica adecuarse a enfoques que entienden la exclusión como un fenómeno que se debe superar mediante acciones pedagógicas asociadas a construir una comunidad para convivir. Desde este punto de vista, el reconocimiento se constituye como una experiencia comunitaria, vale decir, está inserto en dinámicas políticas e institucionales, sociales y valóricas en conjunto con y para otros (Ricoeur, 2013). En este espacio, el otro adquiere la posibilidad más genuina de ser, puesto que la interrelación está basada en la vinculación afectiva, los derechos y la valoración social (Farinon, 2024; Fraser & Honneth, 2006; Prada Lodoño, 2017; Ricoeur, 2013; Ríos-Saavedra & Toledo-Toledo, 2024).

5 Conclusiones

La identidad narrativa de los y las docentes de educación especial en formación requiere una vinculación reflexiva con la alteridad. Las perspectivas sobre la alteridad se han desplegado mediante analogías y metáforas que vislumbran la experiencia del otro. La alteridad constituye un eje de sentido de la identidad narrativa, configurando sus memorias y promesas. Se ponen de relieve dos formas de abordar la alteridad: (i) desde el otro hacia el sí y (ii) desde el sí hacia el otro (Prada Lodoño, 2017). La primera se expresa en las interrelaciones con los docentes universitarios formadores, quienes se convierten en interlocutores que

dirigen un discurso al docente en formación y afectan el sentido de sí. La segunda se constituye desde los diferentes grados y niveles de cuestionamiento sobre la normatividad o positividad (Han, 2017), como una forma de compromiso con un otro que, históricamente, ha sido apartado (Inostroza, 2020).

Un enfoque basado en la alteridad y la diferencia profunda fomenta un diálogo inclusivo que va más allá de la mera adaptación de contenidos, proyectando un ambiente educativo donde todos los estudiantes, como principio y práctica, son valorados y respetados. Para ello, es importante contar en la formación inicial con programas y docentes que aborden de manera crítica las complejidades de la alteridad y la diferencia, reconociendo el papel fundamental que juegan las estructuras sociales y simbólicas en la construcción de la identidad docente.

La dialéctica entre *mismidad* e *ipseidad*, propuesta por Ricoeur (2013), se hace palpable en las narrativas de los y las participantes. Interpretar la identidad docente como identidad narrativa pone de relieve las memorias heredadas sobre la profesión más allá de perspectivas de acreditación y profesionalidad, enriqueciéndola al revisar las memorias de la diferencia y los sentidos ocultos que constituyen las acciones de los sujetos. La *mismidad* de su identidad, vislumbrada en sus propias memorias, a menudo priorizó la clasificación y el discurso médico que, desplegado y confrontado por la *ipseidad*, evidencia la capacidad de los sujetos para reflexionar sobre sus expectativas de una sociedad inclusiva, abierta hacia el encuentro con los otros. Esta tensión no es una contradicción desde la perspectiva de Ricoeur (2013), sino más bien la posibilidad creativa de interrogar e interpretar sus elecciones y proyectos que viven los sujetos.

A pesar de los aportes de la investigación, su profundidad y énfasis en la interpretación desde la identidad narrativa, la metodología utilizada circunscribe los resultados a perspectivas hermenéuticas que acotan los hallazgos a los sentidos de mundo de los sujetos. Además, si bien aparece el enfoque de la carrera como una categoría articuladora de los textos, es necesario avanzar en la investigación complementando con el análisis de los programas formativos universitarios, las características de las líneas de formación práctica, los currículos escolares existentes, la diversidad de los espacios educativos y las características de los perfiles de ingreso de las personas que deciden incorporarse a la profesión docente. Asimismo, los resultados están circunscritos a una escala que abordó tres universidades de dos regiones de Chile y, aunque coinciden con ciertos hallazgos de investigaciones internacionales que identifican el predominio del discurso sobre las capacidades de las personas y su categorización en la identidad de los y las docentes de educación especial, los sistemas formativos de docentes de educación especial están estrechamente vinculados a cómo cada región ha avanzado en los compromisos de lograr un sistema educativo y social inclusivo.

6 Financiamiento

Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Subdirección de Capital Humano, Doctorado Becas Chile 2023-21230198.

Referencias

- Alarcón, P. (2015). *Coexistencia y educación: aproximación a una proxiología para la felicidad y la salud*. Cuarto Propio.
- Arendt, H. (2019). *Condición humana*. Tusquets Editores.
- Arfuch, L. (2019). *La vida narrada: memoria, subjetividad y política*. Ediciones UACH.
- Betancur Agudelo, J. E. (2022). *La inclusión como posibilidad de reconocimiento en los escenarios educativos* [Tesis doctoral]. <https://repositorio.ucaldas.edu.co/handle/ucaldas/17815>
- Boveda, M., Reyes, G., & Aronson, B. (2019). Disciplined to access the general education curriculum: girls of color, disabilities, and specialized education programming. *Curriculum Inquiry*, 49(4), 405-425. <https://doi.org/10.1080/03626784.2019.1652543>
- Casanova-Fernández, M., Joo-Nagata, J., Dobbs-Díaz, E., & Mardones-Nichi, T. (2022). Construction of teacher professional identity through initial training. *Education Sciences*, 12(11), 822. <https://doi.org/10.3390/educsci12110822>
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2011). *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Uberlândia.
- Contreras, B., Mena, P., & Kearney, R. (2023). *La odisea de sí. Paul Ricoeur: atestación y reconocimiento*. Tecnos.

- Crowell, S. (2021). On what matters. Personal identity as a phenomenological problem. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 20(2), 261-279. <https://doi.org/10.1007/s11097-020-09695-x>
- Day, C. (2023). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea Ediciones.
- De Tezanos, A. (2012). ¿Identidad y/o tradición docente? Apuntes para una discusión. *Perspectiva Educacional*, 51(1), 1-28. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.51-Iss.1-Art.71>
- Dugas, D. (2021). The identity triangle: toward a unified framework for teacher identity. *Teacher Development*, 25(3), 243-262. <https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1874500>
- Duschatzky, S., & Skliar, C. (2000). Os nomes dos outros. Reflexões sobre os usos escolares da diversidade. *Educação & Realidade*, 25(2), 163-177. <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46855>
- Echarte Alonso, L. E., & Erquiaga, J. E. de. (2019). Del yo narrativo a la identidad personal: problemas y riesgos de la autocomprensión humana. *Humanidades (Montevideo. En línea)*, 5, 84-96. <https://doi.org/10.25185/5.5>
- Ergün, N. (2020). Identity development: narrative identity and intergenerational narrative identity. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12(4), 455-475. <https://doi.org/10.18863/pgy.676439>
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 14(44), 15-40. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352007000200002&lng=en&tlng=en
- Figuerola, A. M., Román, D., Lizana, V. A., Barrera, M., & Arancibia, J. (2023). La configuración de la identidad profesional docente de estudiantes de educación diferencial, a través de relatos autobiográficos. *Revista Enfoques Educativos*, 20(2), 67-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9285753>
- Figuerola-Céspedes, I. (2023). Identidad profesional de educadoras de párvulos: Huellas biográficas de su infancia y adolescencia. *Psicoperspectivas*, 22(3), 184-198. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue3-fulltext-2991>
- Figuerola-Céspedes, I., Guerra, P., & Madrid, A. (2022). Construcción de la identidad docente de las educadoras de párvulos: significados retrospectivos de su formación inicial docente. *Perspectiva Educacional*, 61(2), 45-67. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.2-art.1225>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?: un debate político-filosófico*. Ediciones Morata.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores México.
- Garcés, G. (2024). Identidad étnica-cultural como dinámica específica de la composición del sí mismo. Aportes de la fenomenología hermenéutica de Ricoeur a la investigación biográfica-narrativa. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 19, 1-13. <https://doi.org/10.4067/s0718-50652024000100211>
- Gomes, S. R., & Reis, M. B. de F. (2023). Inclusão escolar: transmutação da dificuldade em transtorno. *Revista Educativa - Revista de Educação*, 26(1), 1-20. <https://doi.org/10.18224/educ.v26i1.14130>
- Grondin, J. (2019). *Paul Ricoeur*. Herder.
- Han, B.-C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder.
- Han, B.-C. (2024). *El espíritu de la esperanza*. Herder.
- Inostroza, F. (2020). La identidad de las educadoras diferenciales en tiempos de políticas de accountability. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas=Education Policy Analysis Archives*, 28(1), 1-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7443999>
- Inostroza, F., & Falabella, A. (2021). Educadoras diferenciales en Chile frente a las políticas de rendición de cuentas: incluir, estandarizar y desobedecer. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 123-148. <https://www.redalyc.org/journal/140/14068994006/>
- Jiménez Pastén, N., & Figuerola-Céspedes, I. (2023). Barreras actitudinales en el trabajo pedagógico con las diferencias cognitivas: un abordaje desde las representaciones sociales de docentes. *Revista Enfoques Educativos*, 20(1), 76-100. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2023.70232>
- Kaufmann, J.-C. (2021). *La entrevista comprensiva*. Dado Ediciones.
- Kulkarni, S. (2022). Special education teachers of color and their beliefs about dis/ability and race: counter-stories of smartness and goodness. *Curriculum Inquiry*, 51(5), 496-521. <https://doi.org/10.1080/03626784.2021.1938973>
- Lahoz, M. (2022). *La trama de la memoria: una filosofía del recuerdo y del olvido*. Tusquets Editores.
- McAdams, D. P., & McLean, K. C. (2013). Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science*,

- 22(3), 233-238. <https://doi.org/10.1177/0963721413475622>
- Mercieca, D., Mercieca, D. P., & Ward, K. (2021). Teachers working in special schools in Scotland acting with practical wisdom: supporting children with additional needs in COVID-19 lockdown. *Education Sciences*, 11(10), 569. <https://doi.org/10.3390/educsci11100569>
- Morales, B., Méndez-Salazar, L., Galicia, L. A., & Contreras, C. M. (2022). Habilidades de investigación para la mejora del trabajo docente y la construcción de la identidad profesional en educación especial. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 30-44. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/760>
- Moreno Aponte, R., & Vila Merino, E. S. (2022). Identidad narrativa en la relación educativa: promesa, solicitud y don. *Teoría de la Educación*, 34(1), 125-138. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8136405>
- Otondo Briceño, M., Gaete Segura, E., Mardones Saavedra, V., Sotelo Oyarzun, J., Vargas Reyes, E., Veloso Jiménez, F., & Venegas Ulloa, C. (2024). Identidad del profesorado de pedagogía en educación diferencial en contextos diversos. En *Identidad docente y educación inclusiva: análisis y reflexiones* (pp. 52-67). Athena. <https://doi.org/10.22533/at.ed.0182415085>
- Otondo-Briceño, M., Mayor-Ruiz, C., & Hernández-de la-Torre, E. (2021). Análisis de los incidentes críticos de la identidad profesional docente del profesorado principiante de educación especial. *Formación Universitaria*, 14(4), 25-38. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000400025>
- Palacios, R., Larrazabal, S., & Berwart, R. (2020). Educational policies and professional identities: the case of Chilean special educational needs (SEN) teachers under new regulations for SEN student inclusion in mainstream schools. *Ethnography and Education*, 15(4), 479-492. <https://doi.org/10.1080/17457823.2019.1700385>
- Prada Lodoño, M. (2017). Entre disimetría y reciprocidad: el reconocimiento mutuo según Paul Ricoeur. *Aula de Humanidades*.
- Quiceno, J. D. (2021). *La identidad narrativa según Paul Ricoeur. Hacia una hermenéutica de la persona humana*. Dykinson.
- Quiceno, J. D. (2023). Ipseidad y promesa: la persona como cocreación mutua a partir de la noción de identidad narrativa de Paul Ricoeur. *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*, 79(302), 5-26. <https://doi.org/10.14422/pen.v79.i302.y2023.001>
- Ricoeur, P. (2003a). *El conflicto de las interpretaciones: ensayos de hermenéutica*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2003b). *Tiempo y narración 3: el tiempo narrado*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2004a). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2004b). *Tiempo y narración 1: configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2006a). *Camino del reconocimiento: tres estudios*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2006b). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2006c). La vida: un relato en busca de narrador. *Agora: Papeles de filosofía*, 25(2), 9-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2565910>
- Ricoeur, P. (2013). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Ríos-Saavedra, T. (2013). *La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social: articulaciones entre Paul Ricoeur y la pedagogía de Paulo Freire*. Universidad de Manizales.
- Ríos-Saavedra, T., & Toledo-Toledo, B. (2024). Lenguaje narrativo de las emociones en las prácticas pedagógicas colaborativas de la formación inicial docente. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 23(51), 176-196. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i51.2175>
- Roegman, R., Pratt, S., Sanchez, S., & Chen, C. (2018). Between extraordinary and marginalized: negotiating tensions in becoming special education-certified teachers. *The New Educator*, 14(4), 293-314. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2017.1287317>
- San Martín-Ulloa, C., Troncoso Barrías, C., Figueroa-Céspedes, I., & Ramírez-Vega, C. (2025). Codo-cencia y roles profesionales en situaciones de crisis educativa: tensiones entre el individualismo y el profesionalismo colaborativo para responder a la diversidad. *Pensamiento Educativo*, 62(1), 1-10. <https://doi.org/10.7764/pel.62.1.2025.3>
- Siuty, M. (2019). Inclusion gatekeepers: the social production of spatial identities in special education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 32(8), 1032-1047. <https://doi.org/10.1080/09518398.2019.1635283>
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(41), 11-22. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6024>
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9),

- 909-922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2012). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. SAGE.
- Thorius, K. A. K. (2016). Stimulating tensions in special education teachers' figured world: an approach toward inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(12), 1326-1343. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1168877>
- Tracy, S. (2021). Calidad cualitativa: ocho pilares para una investigación cualitativa de calidad. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 173-201. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8049668>
- Valdenegro-Fuentes, L. (2024). Representaciones sobre la identidad docente en educación especial en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-31. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.of.6096>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2019). *Estrategias de investigación cualitativa: Vol. II*. Gedisa.