



VOL.23, Nº4 (Octubre-Diciembre, 2019)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

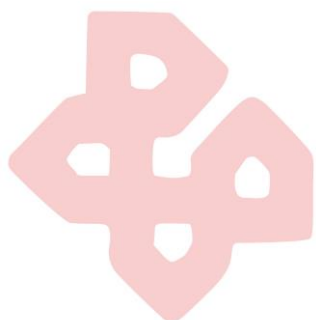
DOI: 10.30827/profesorado.v23i4.11415

Fecha de recepción: 31/10/19

Fecha de aceptación: 04/12/19

FORMACIÓN DE PROFESORADO EN Y PARA LA JUSTICIA SOCIAL. UNA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

Teacher education in and for social justice. An ethnographical research



Begoña Vigo-Arazola, Belén Dieste-Gracia y Daniel García-Goncet

Universidad de Zaragoza

E-mail: mbvigo@unizar.es; bdieste@unizar.es;

dggoncet@unizar.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9734-8596>

<https://orcid.org/0000-0002-7262-896X>

<https://orcid.org/0000-0002-5517-3510>

Resumen:

La formación de futuros y futuras docentes, capaces de responder a las necesidades de justicia social en la escuela, constituye un reto en las instituciones de Educación Superior. La intención de este artículo es identificar cuáles son las acciones desarrolladas por el profesorado universitario para formar futuros y futuras docentes capaces de responder a las necesidades de todo el alumnado. El estudio se basa en una investigación etnográfica crítica llevada a cabo con tres profesores y 300 estudiantes del Grado en Educación Primaria en la Universidad de Zaragoza. Relatos de vida, observación participante en el aula universitaria y análisis de documentos han sido las técnicas utilizadas. Los resultados destacan dos acciones básicas que el profesorado universitario lleva a cabo para formar futuros y futuras docentes capaces de responder a las necesidades de todo el alumnado. (1) El diálogo en torno al conocimiento científico a partir de las experiencias de los estudiantes. (2) El desarrollo de procesos de deconstrucción y reconstrucción durante la enseñanza/investigación. Finalmente, el artículo discute el valor de la conexión entre investigación y enseñanza para posibilitar el empoderamiento de los futuros y las futuras docentes para dar respuesta a las necesidades de la escuela actual desde la justicia social.

Palabras clave: *Cambio social, estudios universitarios, formación de profesores, historias de vida, investigación educativa, investigación participativa*

Abstract:

Training future teachers that are able to respond to the needs of social justice at school is a challenge in Higher Education. This article aims to identify the actions carried out by university professors to train future teachers capable of responding to the needs of all students. The study is based on a critical ethnographic investigation with three professors and 300 students on the Primary Education Degree at the University of Zaragoza. Life story methods, participant observation in the university classroom and document analysis have been the methods that have been used. The results highlight two basic actions that university professors carry out to train future teachers capable of responding to the needs of all students. (1) Dialogue around scientific knowledge based on students' experiences. (2) Deconstruction and reconstruction processes during teaching / research. Finally, the article discusses the value of the connection between research and teaching to enable the empowerment of future and future teachers to respond to the needs of the current school from social justice.

Key Words: *Action research, Educational research, Life story, Social change, Teacher Education, University*

1. Introducción

Cuando los servicios en educación han sido transformados al amparo de una perspectiva neoliberal y las políticas de mercado han generado efectos importantes en las competencias requeridas de los docentes (Beach, 2010; Bolívar, 2007; Goodson y Lindblad, 2011; Lundahl, 2002), la formación inicial del profesorado constituye un aspecto de interés.

En las políticas educativas de todos los países se reconoce la inclusión (UNESCO, 2018) como un aspecto de calidad de la educación y de justicia social, entendida esta última como redistribución, reconocimiento de las diferencias y participación (Bolívar, 2012; Dubet, 2011; Gentili, 2011; Murillo y Hernández, 2011). Más específicamente, en la Agenda 2030 (ONU, 2015), junto a la equidad y el desarrollo sostenible, la inclusión se plantea como una base para abordar las barreras sociales, culturales y económicas que limitan la educación y el aprendizaje de calidad, no solo del alumnado con necesidades educativas específicas sino de todo el alumnado (Paz Maldonado, 2018). No obstante, los efectos del nuevo mercado parecen ser contradictorios con estas políticas y prácticas inclusivas (Vigo y Dieste, 2017), en términos de participación, justicia y equidad (Beach, 2017; Beach y Dyson, 2016; Bolívar, 2012; Méndez-Núñez y Murillo, 2017). Además, los docentes de las instituciones educativas interpretan la inclusión como un tema complejo y difícil de articular (Domingo, Pérez-García, y Domingo, 2019).

En este sentido, resulta relevante la formación inicial de docentes. La finalidad de la investigación que se presenta en este artículo es contribuir al desarrollo del conocimiento sobre formación de profesorado para responder a las necesidades de todo el alumnado en un contexto de desigualdad estructural. El estudio se enmarca en

el desarrollo de un proyecto de investigación etnográfica llevado a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, entre 2016 y 2019 con estudiantes de Magisterio.

La formación del profesorado en las instituciones de educación superior debe afrontar el reto de preparar futuros y futuras docentes (Tangen y Beutel, 2017) capaces de reflexionar y actuar ante las situaciones de desigualdad en la escuela (Méndez-Núñez y Murillo, 2017), atendiendo a las siguientes consideraciones (Peña-Sandoval y Montecinos, 2016):

- Reconocer a las familias y las comunidades desde la desigualdad estructural.
- Desarrollar relaciones de reciprocidad con estudiantes, familias y comunidad.
- Tener altas expectativas del alumnado capitalizando su cultura en el desarrollo del currículo.

De este modo, la educación inclusiva y para la justicia social se interpreta como una cuestión ética integrada en la profesión docente (Beach y Dyson, 2016; Darling-Hamond, 2006; Escudero, 2012; Liasidou y Antoniou, 2013; Loreman, 2017). Esta interpretación refuerza y justifica el sentido de una perspectiva crítica en la formación inicial de profesorado (Carr y Kemmis, 1986; Giroux, 1986; McLaren, 1998; Zeichner, 2010).

La perspectiva crítica referida se justifica, aún más, cuando al tomar el concepto de ideología analizado por Giroux (1986), a partir de la teoría de Althusser (1975), se observa que los contenidos en la formación inicial de profesorado están estructurados en relación con los ritos, rutinas y prácticas diferenciadas y jerárquicas presentes en la organización de las escuelas. Un ejemplo es la enseñanza llevada a cabo por maestros y maestras generalistas frente a una enseñanza diferenciada que pretende compensar las necesidades específicas del alumnado vulnerable, llevada a cabo por maestros y maestras 'diferentes'. Estas prácticas, alejadas de una perspectiva inclusiva y de justicia social, condicionan los contenidos desarrollados en la formación inicial de profesorado. De hecho, la mayor parte de los planes de estudio en Magisterio, en la Universidad española, considera la inclusión educativa a través de una única asignatura. De acuerdo con Althusser (1975), esta dinámica diferenciadora responde a un modelo reproductivo económico y social que se presenta como un sistema de significados y representaciones de atención a la diversidad que estructuran el inconsciente de investigadores, investigadoras, docentes y estudiantes. Siguiendo a Gramsci (1975), se interpreta que la aceptación de este modelo hegemónico convierte a la Universidad en un espacio para la reproducción de estas prácticas diferenciadas y jerárquicas.

No obstante, como destacan Bourdieu y Passeron (1977) hay ideologías en conflicto que posibilitan, siguiendo a Foucault (2009), la resistencia ante los modelos hegemónicos. De este modo, los individuos pueden crear experiencias nuevas que desestabilicen y reconstruyan las rutinas establecidas. En la formación inicial de docentes, esta resistencia implica que el profesorado universitario posibilite el reconocimiento de las desigualdades estructurales (Bolívar, 2012; Méndez-Núñez y

Murillo, 2017) desde la reflexión, deconstrucción y reconstrucción del conocimiento aceptado (Allan, 2006; Beach, 2017; Beach y Dyson, 2016; Liasidou y Svensson, 2014; Slee, 2012). Así, se podrá influir de forma directa en la formación de profesionales en y para la justicia social (Méndez-Núñez y Murillo, 2017; Paz Maldonado, 2018), desde la resistencia. En este sentido, una dimensión investigadora que promueva el análisis, la reflexión en las aulas universitarias, podría contribuir a desestabilizar las relaciones jerárquicas en torno a la construcción del conocimiento de los futuros y futuras docentes.

1.1. Dimensión investigadora del profesorado universitario

Investigación y docencia podrían constituir un eje importante para cuestionar las rutinas asentadas en torno a la construcción del conocimiento sobre la atención a la diversidad de los futuros y las futuras docentes. Desde esta perspectiva, las aulas universitarias se constituyen como un espacio de investigación donde los y las estudiantes pueden participar como agentes activos. Esto puede posibilitar la transformación de las prácticas de formación de profesorado en y para la justicia social (Avis, 1993; McNiff, 2002; Rockwell, 2009), así como la emancipación de futuros y futuras docentes (Carr y Kemmis, 1986).

Diferentes estudios de investigación etnográfica realizados en los Países Nórdicos (Beach y Bagley, 2012), en Inglaterra (Boylan y Woolsey, 2015; Woods, 1996), en Austria (Wieser, 2015), en España (Álvarez, 2008; Hernández, 2011; Vigo y Soriano, 2014), en Portugal (Lopes, 2011), en Australia (Kettle y Sellars, 1996), EE.UU. (Hale, Snow-Geron y Morales, 2008) o en América (Cerletti, 2013) muestran cómo la investigación con docentes contribuye a la reflexión sobre sus prácticas. Más específicamente, otros estudios señalan que formar futuros y futuras docentes desde la investigación sobre su conocimiento pedagógico basado en sus experiencias como escolares (Cortés, Leite y Rivas, 2014; Elías, 2016; Rockwell, 2009; Southcott y Crawford, 2018) contribuye a un cambio en su comprensión de la atención a la diversidad (Burke y Whitty, 2018; Calvo y Susinos, 2010; Ceballos y Susinos, 2014; Domingo y França, 2018; Hardy y Woodcock, 2015; Lancaster y Bain, 2018; Rivas et al., 2010; Siuty, 2019; Tangen y Beutel, 2017). No obstante, estas investigaciones raramente van más allá de la reflexión de los y las estudiantes y, en este sentido, no consideran explícitamente si existe transformación y en qué consiste. Asimismo, tampoco explican en qué consisten las acciones realizadas por el profesorado universitario en este proceso.

En el contexto referido, la cuestión de esta investigación es doble: (1) ¿cómo el profesorado universitario puede afrontar la construcción del conocimiento en el aula universitaria para desestabilizar las relaciones asumidas respecto a la atención a la diversidad en la escuela?; (2) ¿cuáles son las acciones que el profesorado universitario realiza desde la investigación para formar futuros y futuras docentes capaces de responder a las necesidades de todo el alumnado? Más concretamente, el objetivo es identificar cuáles son las acciones desarrolladas por el profesorado universitario para formar futuros y futuras docentes capaces de responder a las necesidades de todo el alumnado. Para ello, se tendrá en cuenta la relevancia de la investigación etnográfica

desde una perspectiva crítica, tratando de producir conocimiento práctico para el cambio educativo y la transformación social.

2. Metodología

Esta investigación está basada en métodos etnográficos. Siguiendo a Beach (2017) y a Hammersley (2018), estos métodos posibilitan un estudio amplio in situ que permite analizar y mostrar de forma contextualizada y detallada las realidades estudiadas. En este trabajo, realizado desde el estudio cuidadoso de discursos y prácticas a través de grupos, espacios y tiempos en distintas situaciones, se trata de identificar las acciones y los significados que el profesorado universitario desarrolla en la formación inicial de maestros y maestras para desestabilizar y transformar las relaciones asumidas respecto a la atención a la diversidad.

La investigación toma como punto de partida las teorías de la transformación social a partir de los conceptos de validez catalítica (Lather, 1986), concientización (Freire, 1970) y metodología etnográfica explicativa crítica (Maisuria y Beach, 2017). De acuerdo con Lather (1986), el proceso de la investigación se toma como praxis, con sus propias formas de validez, reforzando el valor de la propia investigación para la construcción de conocimiento de investigadores e investigadoras, así como de investigados e investigadas. Igualmente, se considera el concepto de concientización de Freire (1970) para cuestionar el sentido común que poseen los grupos de población subordinada. Siguiendo a Maisuria y Beach (2017), la etnografía crítica se entiende como una forma de co-aprendizaje que beneficia tanto al conocimiento del investigador o investigadora como al de los investigados o investigadas. En este contexto el feedback en la investigación etnográfica crítica contribuye al empoderamiento en las situaciones investigadas (Vigo-Arrazola, 2019).

En este marco, se interpreta que el espacio de investigación posibilita que investigadores e investigadoras, así como investigados e investigadas reorienten su comprensión del mundo e influyan en la transformación mutua de sus experiencias y significados.

2.1. Escenario de investigación

En un contexto de democracia en España, la educación ha sido considerada un aspecto importante, desde la Constitución en 1978, teniendo en cuenta el artículo 27 en relación con el derecho a la educación. Desde entonces, diferentes leyes han contribuido a modificar la atención a la diversidad y, en consecuencia, los planes de estudio de Magisterio han ido incorporando modificaciones al respecto. En la Comunidad Autónoma de Aragón, donde el proyecto se lleva a cabo, el actual Decreto de inclusión 188/2017, de 28 de noviembre, de forma contradictoria, combina la concepción de una educación inclusiva en términos de responder a las necesidades de todos y todas en la escuela, con una atención diferenciada para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Esta investigación se enmarca en un proyecto etnográfico que es continuación de dos estudios previos que destacan la relevancia de la interdisciplinariedad en torno a la atención a la diversidad (Vigo, Soriano y Julve, 2010) y las bases creativas de las prácticas de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva crítica (Vigo y Soriano, 2014).

El estudio que se presenta se realiza en la Facultad de Educación a través de la asignatura ‘Atención a la Diversidad’ de 6 ECTS. Esta asignatura es toda la formación que reciben los futuros y las futuras docentes de Educación Primaria en relación con el tema de una escuela inclusiva. Únicamente los y las estudiantes que cursan la mención de Pedagogía Terapéutica reciben formación específica sobre respuestas a necesidades educativas, pero desde una perspectiva centrada en el déficit y no desde un modelo inclusivo.

La asignatura referida se desarrolla a partir de (1) la solicitud por parte del profesorado universitario de una experiencia de educación inclusiva a los y las estudiantes; (2) la explicación de diferentes significados de educación inclusiva; (3) discusión y análisis entre los y las estudiantes y el profesorado acerca de los distintos significados; (4) selección de un núcleo de interés para profundizar en el conocimiento de prácticas inclusivas; (5) realización de un ensayo teórico previa búsqueda de documentación; (6) preparación de una propuesta curricular para un aula inclusiva justificada con bases teóricas y de investigación.

2.2. Participantes

Los participantes fueron dos profesoras y un profesor de Universidad y trescientos estudiantes del Grado en Magisterio en Educación Primaria, a lo largo de tres cursos académicos (2016-2019).

Los profesores/investigadores asumieron el doble rol de docente e investigador haciendo de la situación de enseñanza un espacio de investigación. En este sentido, se manifiesta el compromiso con una perspectiva transformadora en la formación inicial de profesorado para la atención a la diversidad desde el reconocimiento de las desigualdades estructurales (Bolívar, 2012; Dubet, 2011; Gentili, 2011; Murillo y Hernández, 2011). Respecto a los estudiantes, se interpreta que como participantes en el proceso de investigación tienen la posibilidad de construir conocimiento, reorientar su comprensión del mundo y transformar sus experiencias y significados, en este caso, acerca de la inclusión educativa.

2.3. Recogida de la información

El estudio ha supuesto más de seiscientas horas de observaciones en el aula y más de trescientos informes de vida con los estudiantes, entre los meses que van de marzo a mayo incluidos, durante los cursos 2016/2017, 2017/2018 y 2018/2019.

La recogida de la información se ha realizado en el contexto de las aulas y seminarios de la Facultad de Educación. Relatos de vida, observación participante, conversaciones informales y análisis de documentos han sido los métodos utilizados.

Los relatos de vida (Bolívar, 2014; Denzin, 1989; Domingo y França, 2018; Gijón, 2010), solicitados en la primera fase de la investigación, incluyen la selección y descripción de una experiencia educativa vivida que los y las estudiantes consideran inclusiva. Se interpreta que estos reflejan lo que ellos y ellas han aprendido en sus experiencias de vida, pero también representan en sí mismos su proceso de aprendizaje.

La observación participante (Hammersley, 2018) ha permitido para recabar y contrastar información. Esta ha tenido lugar a lo largo de las distintas sesiones de clase y en los seminarios realizados con los y las estudiantes. En este contexto, las conversaciones informales (Spradley, 1979) forman parte de la situación natural del proceso de enseñanza e investigación.

Los documentos analizados (Jachyra, Atkinson y Washiya, 2015) fueron los generados en el día a día en el aula como productos creados por los investigados (Hammersley y Atkinson, 2007). Estos fueron los ensayos y las propuestas curriculares. Todos estos documentos resultaban de una acción premeditada y reflexionada por parte de los y las estudiantes.

El cuaderno de notas y la grabadora han sido los instrumentos utilizados en este proceso. En las notas tomadas se apuntaba lo observado y lo oído en la forma más exacta posible (Raggl, 2018; Walford, 2009). Asimismo, se realizó la transcripción de las sesiones grabadas.

3. Análisis

El análisis de la información recogida durante el proceso de investigación se ha centrado en cómo se construye la interacción de los profesores/investigadores con los estudiantes. Los datos recogidos se han interpretado, en una relación dialéctica, con el marco teórico y los estudios sobre el tema. “El proceso de la etnografía en sí mismo, es una recolección de datos, análisis y teorización que se llevan a cabo simultáneamente mientras se perfecciona continuamente el análisis” (Jeffrey y Troman, 2004, 546).

La información ha sido analizada por parte del profesorado universitario implicado, de manera cuidadosa y completa, mediante comparaciones constantes (Strauss y Corbin, 1998), releando los relatos de vida de los y las estudiantes, las transcripciones de las conversaciones informales, las notas de campo, los ensayos y las propuestas didácticas. Este proceso se realizó, primero, de forma individual y después de forma colectiva, en un continuo ir y venir a los datos, pensando sobre ellos y, como ya se ha señalado, en relación con otros estudios.

El análisis permitió identificar diferentes categorías de acciones, referidas en los resultados, implicadas en la formación de futuros y futuras docentes capaces de responder a las necesidades de todo el alumnado.

La presencia continuada en el campo, junto a los procesos de triangulación fueron importantes para generar verificación y validez a la propia investigación (Creswell y Miller, 2000). La triangulación se ha realizado a partir del contraste de la información procedente de distintas fuentes por parte del profesorado universitario y del contraste de estos análisis con los y las estudiantes.

4. Resultados: de la reflexión a la reconstrucción

La perspectiva etnográfica utilizada ha permitido aprender acerca de lo que ocurría en el espacio del aula universitaria (Beach, 2017). Una consideración previa estaba relacionada con el modo en el que el profesorado universitario afrontaba la construcción del conocimiento en el aula universitaria para desestabilizar las relaciones asumidas respecto a la atención a la diversidad. En este sentido, el estudio muestra la desestabilización de las relaciones jerárquicas asumidas por los y las estudiantes desde el propio proceso de enseñanza desarrollado por el profesorado universitario, basado en la investigación. De una parte, se desafía la división tradicional entre docente activo que pide y/o produce conocimiento y estudiantes pasivos. De otra parte, este profesorado facilita un rol activo a los y las estudiantes, promoviendo que estos y estas reconozcan su capacidad de aprender e investigar con responsabilidad. Así, se generaron condiciones para reconstruir el conocimiento de los y las estudiantes sobre la atención a la diversidad. Más específicamente, se identificaron las acciones que este profesorado universitario realizaba para formar futuros y futuras docentes capaces de responder a las necesidades de todo el alumnado desde una perspectiva inclusiva.

En este contexto, emergen dos categorías de acciones fundamentales. La primera categoría se basa en (a) el diálogo en torno al conocimiento científico a partir de las experiencias de los estudiantes, y la segunda (b) en los procesos de deconstrucción y reconstrucción durante el aprendizaje/investigación.

4.1. Enseñanza/Investigación como diálogo entre la experiencia y el conocimiento científico

Los ejemplos de acciones que desestabilizan las relaciones en la formación inicial de profesorado para atender a la diversidad, organizados en esta categoría sobre el diálogo entre la experiencia y el conocimiento científico, toman como referencia el reconocimiento de las voces de los y las estudiantes y el valor de la interacción con el conocimiento científico.

- *Reconociendo el valor de las voces de los y las estudiantes*

Desde 'la perspectiva del observador interno' y atendiendo a los principios de colaboración (Lather, 1986; Lincoln y Guba, 1985), el profesorado universitario reconoce, acepta y representa las voces de los y las estudiantes.

El primer día del curso, [los profesores/investigadores] hemos solicitado a los estudiantes que identifiquen y describan una situación de inclusión vivida a lo largo de su trayectoria escolar. Esos relatos de vida son los instrumentos que nos permiten aproximarnos a la apropiación de los fenómenos sociales y culturales de los y las estudiantes sobre la atención a la diversidad. (Notas de campo de un profesor/investigador)

Los y las estudiantes voluntariamente están leyendo algunos de sus relatos. Sus voces van de los silencios en torno a la inclusión, pasando por la comprensión de la educación inclusiva como atención educativa a las necesidades específicas, hasta la respuesta natural a las necesidades de todo el alumnado en el aula y en la escuela. Diferentes ejemplos señalan sus experiencias en torno al alumnado vulnerable. Un estudiante se centra en las necesidades educativas especiales y cuenta como '/.../' durante la ESO, fui a clase con un niño con autismo. Todos los días, el orientador del centro trabajaba con él, y los materiales y libros que utilizaban eran diferentes/.../'. Otra estudiante presenta una situación relacionada con la inmigración cuando lee '/.../' Estudié en una escuela pequeña. Cuando estaba en 6º vino un estudiante nuevo. Era de China y no sabía hablar español, pero hubo un esfuerzo para que se comunicara con todos y todas, y que participara en todas las actividades'. Otro explica que 'tenía un compañero gitano que era mayor que nosotros, y recibía clases de apoyo en varias asignaturas/.../' De este modo, los y las estudiantes también se convierten en protagonistas de sus procesos educativos. Así, se van sucediendo las distintas experiencias que los y las estudiantes quieren contar. Como profesores/investigadores observamos lo que hacen y dicen. Les escuchamos como agentes conscientes y reflexivos, e interaccionamos con ellos. /.../' (Notas de campo una profesora/investigadora).

- *Conversando desde el conocimiento científico*

Los y las docentes, durante el proceso de enseñanza/investigación en el aula universitaria, subrayan el valor del feedback (Vigo-Arrazola, 2019) para hacer de la enseñanza un proyecto de investigación basado en la colaboración dialógica (Boylan y Woolsey, 2015).

En el aula he retomado sus experiencias, generando un diálogo con ellos y ellas sobre los diferentes significados de inclusión, apoyado en explicaciones y artículos de referencia. Así, discutimos la información de sus relatos de vida. /.../' (Notas de campo una profesora/investigadora).

En este contexto, este diálogo entre las experiencias de los y las estudiantes y el conocimiento científico, referido por el profesorado universitario, promueve que los y las estudiantes identifiquen diferentes núcleos de investigación.

Los y las estudiantes, en grupos de cuatro y cinco, están discutiendo sus relatos de vida y empiezan a elegir los que consideran más interesantes para ellos. Cada grupo ha seleccionado una experiencia. Observo e interactúo con cada uno de los grupos. Insisto en que se trata de identificar un núcleo de interés para buscar información que facilite bases fundamentadas en estudios que permita avanzar hacia una propuesta didáctica que considere la participación de todo el alumnado en el aula. A partir de ahí, temas como el aprendizaje cooperativo, la comunicación, Reggio Emilia, medidas para promover la inclusión en relación con el idioma, actividades de inclusión en el aula y

en el recreo, entre otros, son algunos de los núcleos que servirán para profundizar en el conocimiento científico. (Notas de campo un profesor/investigador)

La consulta de diferentes bases de datos sobre las temáticas seleccionadas contribuye a que los y las estudiantes re-piensen como pueden enseñar desde una perspectiva inclusiva. (Notas de campo una profesora/investigadora)

La preparación de un informe fundamentado sobre el tema elegido permite que los y las estudiantes cuestionen sus significados y concepciones acerca de la escuela inclusiva y la atención a la diversidad reconociendo las situaciones de desigualdad estructural.

El análisis de artículos y las explicaciones nos da una oportunidad para revisar nuestras ideas y pensar / ... /Este análisis te hace pensar en otras formas de hacer, y ver nuevos puntos de vista a través de perspectivas y prácticas que no conocíamos'. (Conversación informal con una estudiante en un seminario)

De este modo, la enseñanza/investigación como diálogo genera una relación dialéctica en el aula universitaria. Los y las estudiantes escriben sobre sus experiencias personales y el profesorado universitario facilita conocimiento que sirve para "estimular y centrar la conciencia de los y las estudiantes en lo que saben. Esto les permite tener un punto de referencia para entender sus propias experiencias" (Woods, 1996, 157), contrastarlas y desarrollar conocimiento sistematizado. Esto es, por tanto, otra manera de describir la investigación y el aprendizaje profesional del futuro docente (Bagley y Beach, 2015), desde el refuerzo de la reflexión teórica sobre sus experiencias.

4.2. Procesos de deconstrucción y reconstrucción durante la enseñanza/investigación

Los y las docentes, más allá de la predisposición a escuchar las voces de los y las estudiantes y de fomentar la reflexión sobre la teoría y la práctica (Domingo y França, 2018; Tangen y Beutel, 2017), promueven un trabajo de reacción y resistencia (Foucault, 2009). Más específicamente, en esta categoría sobre deconstrucción y reconstrucción, las acciones que desestabilizan las relaciones asumidas para atender a la diversidad se basan en la generación de conflicto y en la valoración de la intelectualización y la transformación.

- *Generando conflicto desde la práctica*

El aula universitaria se configura como un espacio de reflexión entre la experiencia práctica y el discurso teórico que permite a los estudiantes de-construir y remodelar de forma individual y colectiva su sentido común sobre su visión de la diversidad y la atención a esta diversidad. Los y las docentes tratan de hacer de manera consciente que los y las estudiantes sean activos (Freire, 1970), posibilitando afrontar su historia en lugar de sólo reflexionar.

Hoy los estudiantes, en pequeño grupo, a partir de sus experiencias y en interacción con el conocimiento científico, están discutiendo y presentando ideas sobre cómo

elaborar un plan de acción que atienda a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. Las ideas empiezan a emerger, mientras yo intervengo para asesorar invitándoles a reflexionar sobre las implicaciones de sus propuestas. (Notas de campo de una profesora)

La solicitud del profesorado a los y las estudiantes de ejemplos y propuestas justificadas les genera contradicciones internas que cuestionan sus relaciones culturales asumidas en relación con una escuela inclusiva. Comentarios como ‘yo no lo había pensado antes en ese sentido’ (Conversación informal con una estudiante en el aula) se combinan con reflexiones y comentarios acerca de sus dudas y temores (Tangen y Beutel, 2017). ‘Yo no lo veo real /.../’, ‘hoy lo veo 100% inviable /.../’ ‘Hemos identificado barreras y obstáculos para desarrollar una propuesta curricular inclusiva en un contexto complicado/.../’ (Conversaciones informales con estudiantes en un seminario).

Estas ‘auto-reflexiones’ muestran el conflicto que se genera entre las creencias previas de los y las estudiantes y las distintas perspectivas que explican el significado de una escuela inclusiva y justa. De este modo, durante el proceso de enseñanza/investigación, al producir conocimiento práctico se facilita el desarrollo de conciencia crítica.

- *Promoviendo la intelectualización y la transformación*

En este proyecto de colaboración dialógica (Boylan y Woolsey, 2015), la horizontalidad de las relaciones entre estudiantes y profesorado universitario ha permitido conectar hechos y experiencias propias con otras formas de interpretar la atención a la diversidad para favorecer la justicia social y la equidad (Bolívar, 2012; Dubet, 2011; Gentili, 2011; Murillo y Hernández, 2011). En este sentido, se ha desarrollado un proceso de intelectualización (Méndez-Núñez y Murillo, 2017).

/.../ hemos desarrollado una mente abierta que puede ser útil para hacer frente a los retos en nuestra futura carrera como maestros. /.../ Puedo conocer y reconocer la necesidad de buscar nuevos caminos hacia la inclusión’ (Análisis de documento. Propuesta curricular)

/.../ Buscar, leer, analizar y ver experiencias concretas me ha ayudado a entender mejor lo que es una escuela inclusiva’ / ... / Tenía una idea de lo que era una escuela inclusiva, pero hemos profundizado’ /.../ Hemos entendido que no sólo hay que adaptar las reglas del juego para que todo el mundo participe, sino que hay que cambiar el juego en sí’. (Conversaciones informales con una estudiante en el aula)

El profesorado universitario, más allá de la reflexión, posibilita la participación a través de la discusión en sesiones de gran y pequeño grupo para generar propuestas curriculares fundamentadas científicamente.

Mi intención es contribuir a sistematizar y fundamentar la experiencia de los y las estudiantes para desarrollar nuevas bases, científicamente fundamentadas, que faciliten el desarrollo de una práctica educativa inclusiva. Mi preocupación es formar docentes con una conciencia crítica. (Notas de campo un profesor/investigador)

/.../ A través de la planificación empecé a reconsiderar ¿dónde estoy? Es algo de lo que no te das cuenta hasta ahora. Es otra perspectiva /... / La interacción entre nuestras experiencias, las lecturas y el feedback del profesor ha motivado nuestro plan para trabajar en un aula donde hay niños con diferentes necesidades, haciendo que su vida de fuera de la escuela entrara al aula /.../ (Análisis de documento. Planificación curricular)

Las interacciones con los y las estudiantes generadas en torno al diseño de los planes de acción facilitan la reconstrucción sobre su modo de ver la participación y el aprendizaje de todo el alumnado en una escuela inclusiva (Paz Maldonado, 2018). Diferentes ejemplos de propuestas curriculares, elaboradas por los y las estudiantes, enfatizan la justicia social como redistribución, reconocimiento de la diferencia y participación (Bolívar, 2012; Dubet, 2011; Gentili, 2011; Murillo y Hernández, 2011).

/.../ Entre los niños y niñas de toda la clase vamos a crear un menú que incluye nuestros platos favoritos. Intercambiaremos opiniones sobre nuestra comida preferida y entre todos elegiremos el menú que más le guste a todo el mundo. Lo haremos con el primer plato, el segundo y el postre. El menú se hará a través de grupos cooperativos. Cómo escribir un menú o cómo resolver problemas matemáticos se considera en relación con las cantidades necesarias de ingredientes del menú y sus precios. Una vez que tengamos el menú, las cantidades y el presupuesto, iremos de compras al supermercado más cercano /.../. (Análisis de documento. Planificación curricular)

/.../ En el aula de una escuela con alto porcentaje de alumnado de origen inmigrante se trabajan ‘disfraces y costumbres’ combinando el área de lengua y ciencias sociales. /.../ En grupos de cuatro, niños y niñas buscan información sobre sus países de origen. En colaboración con la maestra organizan la información recogida y preparan una pequeña representación teatral que muestran a sus compañeros y compañeras /.../. (Análisis de documento. Planificación curricular)

/.../ En la clase se combina la expresión artística y las ciencias sociales. Se van a crear diferentes objetos típicos de cada país del alumnado del aula. /.../ La organización a través del trabajo cooperativo en equipos (interacción), supone que todo el alumnado tenga asignada una tarea y que su participación sea fundamental para conseguir el producto final /.../. (Análisis de documento. Planificación curricular)

La actividad dialógica que se ha generado en esta investigación etnográfica entre el profesorado universitario, desde su dimensión investigadora, y los y las estudiantes como participantes ha permitido conectar la teoría y la práctica para desarrollar una nueva comprensión y conocimiento sobre la atención a la diversidad. Esta investigación ha favorecido un proceso de transformación y desarrollo profesional en y para una educación basada en la justicia social, desde la reconstrucción de sus perspectivas y sus experiencias, de sus significados y sus interpretaciones.

5. Discusión y conclusiones

A la vista de los resultados del estudio, es posible destacar que el profesorado universitario ha generado diferentes acciones en interacción con los estudiantes para

posibilitar una educación inclusiva y de justicia social. Esto ha supuesto desafiar estructuras de enseñanza y de investigación convencionales que corren el riesgo de reproducir y estabilizar el statu quo (Bagley y Beach, 2015; Liasidou y Svensson, 2014), y dar voz a las personas investigadas.

En este artículo se da cuenta del sentido y significado de una formación inicial crítica de profesorado (Giroux, 1986) que reconoce la investigación etnográfica como posibilidad de transformación. Así, desde un proceso de enseñanza/investigación, se han abierto posibilidades para desarrollar la conciencia crítica, y la comprensión de los y las estudiantes ante los mecanismos que generan cada día la cultura del sentido común (Gramsci, 1975) sobre la atención a la diversidad.

Las relaciones jerárquicas asumidas respecto a la atención a la diversidad en la escuela han sido desestabilizadas a través del proceso de investigación desarrollado en las aulas universitarias. Este proceso ha permitido, en primer lugar, tomar conciencia de los significados de atención a la diversidad. En segundo lugar, ha posibilitado la intelectualización (Méndez-Núñez y Murillo, 2017) y transformación de las prácticas de atención a la diversidad. La conexión entre enseñar/investigar y superar la diferenciación aceptada entre teoría y práctica en las relaciones entre profesorado universitario y estudiantes han sido importantes en este proceso de transformación.

La investigación es incorporada en la enseñanza, por el profesorado universitario, como una praxis cotidiana, en un sentido similar a los ciclos de acción-reflexión en la investigación-acción crítica. “[El] proceso de investigación ofrece una oportunidad para que los participantes se desarrollen a través de la evaluación reflexiva sobre sus experiencias” (Carr y Kemmis, 1986, 70). En este contexto, los y las estudiantes comparten sus propias ideas para descubrir, deconstruir, explorar, aprender y dar forma a la reflexión y la acción sobre el mundo con el fin de transformarlo (Freire, 1970). Más específicamente, desde la etnografía como crítica explicativa (Maisuria y Beach, 2017), este proceso resulta de interés para el desarrollo profesional de los futuros y las futuras docentes (Hale et al., 2008).

La investigación etnográfica realizada, atendiendo a los conceptos de validez catalítica (Lather, 1986), concientización (Freire, 1970) y crítica explicativa (Maisuria y Beach, 2017), ha influenciado la construcción de conocimiento, tanto del profesorado investigador como de los y las estudiantes. Además, las estancias largas en el campo han contribuido a fomentar más oportunidades de aprendizaje sobre los participantes (estudiantes) (Jeffrey y Troman, 2004). Todo ello ha posibilitado una descripción más densa de las situaciones investigadas y ha dado más sentido a la etnografía para contribuir a la concientización y a los procesos de transformación social (Lather, 1986).

El estudio ha permitido identificar dos puntos de interés de especial consideración para la formación de futuros y futuras docentes.

- El primero tiene que ver con superar la división del trabajo que tradicionalmente se ha desarrollado en las aulas universitarias, desde la diferenciación entre docentes/investigadores y estudiantes/investigados

(Álvarez, 2008; Beach y Bagley, 2012; Cerletti, 2013; Kettle y Sellars, 1996; Lather, 1986; Rivas et al., 2010; Vigo y Soriano, 2014; Wieser, 2015; Woods, 1996).

- El segundo se relaciona con la influencia de acciones identificadas, llevadas a cabo por el profesorado universitario, en el rol de futuros y futuras maestras sensibles ante una escuela inclusiva y justa socialmente. De este modo, se contribuye a emancipar y a capacitar a los futuros y las futuras docentes (Boylan y Woolsey, 2015; Jeffrey y Troman, 2009; Liasidou y Antoniou, 2013; Rivas et al., 2010).

6. Observaciones finales

Este artículo subraya la necesidad de que el profesorado universitario esté comprometido con la transformación social y educativa en su labor docente e investigadora. El rol de la investigación es importante en la formación de los futuros y las futuras docentes para contribuir a la transformación de una escuela inclusiva y justa socialmente. Como seres humanos, se reconoce la capacidad de acción a través de la conciencia (material) de trabajo y de poder intelectual para desafiar las ideas dominantes y las prácticas consideradas como normales (Maisuria y Beach, 2017; Méndez-Núñez y Murillo, 2017). La investigación etnográfica, en este sentido, puede tener un papel fundamental en la desestabilización y la reconstrucción del conocimiento hegemónico.

Las aportaciones de este estudio impactan tanto en el desarrollo de conocimiento sobre formación inicial de profesorado como en la realidad investigada. No obstante, no pasan inadvertidas las limitaciones del estudio en un contexto en el que prevalece el interés por los resultados más que por los estudios en profundidad. Como línea de futuro, resulta de interés aumentar el desarrollo de investigaciones de estas características para avanzar hacia estudios de meta-análisis que permitan contrastar similitudes y diferencias procedentes de distintas realidades.

Referencias bibliográficas

- Allan, J. (2006). The Repetition of Exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 121-133. DOI: 10.1080/13603110500221511
- Althusser, L. (1975). *Lenin y la filosofía*. México: Era.
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1), 1-15.
- Avis, J. (1993). Policy orientated research: the seduction of science and the teacher researcher. *Educational Review*, 45(3), 195-204. DOI: 10.1080/0013191930450301

- Bagley, C. y Beach, D. (2015). The marginalisation of social justice as a form of knowledge in teacher education in England. *Policy Futures in Education*, 13(4), 424-438. DOI: 10.1177/1478210315571220
- Beach, D. (2017). Whose justice is this! Capitalism, class and education, justice and inclusion in the Nordic countries: race, space and class history. *Educational Review*, 69 (5), 620-637. DOI: 10.1080/00131911.2017.1288609
- Beach, D. (2010). Identifying and comparing Scandinavian ethnography: Comparisons and influences. *Ethnography and Education*, 5(1), 49-63. DOI: 10.1080/17457821003768455
- Beach, D. y Bagley, C. (2012). The weakening Role of Education Studies and the Retraditionalisation of Teacher Education. *Oxford Review of Educativo*, 38, 287--303. DOI: 10.1080/03054985.2012.692054
- Beach, D. y Dyson, A. (Eds.) (2016). *Equity and Education in Cold Climates, in Sweden and England*. London: Tufnell Press.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 711-734.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios de Educación*, 12, 13-30.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977/1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: SAGE Publications.
- Boylan, M. y Woolsey, I. (2015) Teacher education for social justice: Mapping identity spaces. *Teaching and Teacher Education*, 46, 62-71. DOI: 10.1016/j.tate.2014.10.007
- Burke, P. J. y Whitty, G. (2018). Equity issues in teaching and teacher education. *Peabody Journal of Education*, 93(3), 272-284. DOI: 10.1080/0161956X.2018.1449800
- Calvo, A. y Susinos, T. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la Universidad indagando la experiencia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(3), 75-88.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Philadelphia: Falmer Press.
- Ceballos, N. y Susinos, T. (2014) La participación del alumnado en los procesos de formación y mejora docente. Una mirada a través de los Discursos de orientadores y asesores De formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14 (3), 75-88.

- Cerletti, L. (2013). Enfoque etnográfico y formación docente: aportes para el trabajo de enseñanza. *Pro-Posições*, 24(2), 81-93.
- Cortés, P., Leite, A. y Rivas, J.I. (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 199-214. URI: <http://hdl.handle.net/10486/663122>
- Creswell, J.W. y Miller, D.L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 300-314. DOI: 10.1177/0022487105285962
- Denzin, N. (1989). *Interpretive Biography* (Vol. 17). Newbury Park: Sage Publications.
- Domingo, J. y França, V. (2018). Narrar o passado e pensar o futuro: possibilidades na formação inicial de professores a través da escrita de si. *Conhecimento & Diversidade, Niterói*, 10(20), 62-83.
- Domingo, L., Pérez-García, P. y Domingo J. (2019). Miradas críticas de los profesionales de la educación ante las respuestas educativas al reto de la inclusión en la escuela andaluza. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(118), 1-25. DOI: 10.14507/epaa.27.4185
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Elías, M. E. (2016). La construcción de identidad profesional en los estudiantes del profesorado de educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(3), 335-365.
- Escudero, J.M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio siglo XXI*, 30(2), 109-128.
- Foucault, M. (2009). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, 2007 edition.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gijón, J. (2010). Aprendiendo de la experiencia: Relatos de vida de centros y profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 5-16.
- Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista Colombiana de Educación*, 17(1), 1-39.

- Goodson, I. y Lindblad, S. (Eds.) (2011). *Professional knowledge and educational restructuring in Europe*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Gramsci, A. (1975). *Cartas desde la cárcel*. Madrid: Edicusa.
- Hale, A., Snow-Gerono, J. y Morales, F. (2008). Transformative education for culturally diverse learners through narrative and ethnography. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1413-1425. DOI: 10.1016/j.tate.2007.11.013
- Hammersley, M. (2018). What is ethnography? Can it survive? Should it? *Ethnography and Education*, 13(1), 1-17. DOI: 10.1080/17457823.2017.1298458
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge.
- Hardy, I. y Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(29), 141-164. DOI: 10.1080/13603116.2014.908965
- Hernández, F. (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En F. Hernández, J.M. Sancho e I. Rivas (coords). *Historias de vida en educación: Biografías en contexto*. Esbrina recerca. Extraído de <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Jachyra, P., Atkinson, M. y Washiya, Y. (2015). 'Who are you, and what are you doing here': methodological considerations in ethnographic Health and Physical Education research. *Ethnography and education*, 10(2), 242-261. DOI: 10.1080/17457823.2015.1018290
- Jeffrey, B. y Troman, G. (2004). Time for ethnography. *British Educational Research Journal*, 30(4), 535-548.
- Jeffrey, B. y Troman, G. (2009). Creative and performativity practices in primary schools: a Foucauldian perspective. In: *BERA Annual Conference 2009*, 2-5 Sep University of Manchester: Manchester, UK.
- Kettle, B. y Sellars, N. (1996). The development of student teachers' practical theory of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 12(1), 1-24. DOI:10.1016/0742-051X(95)00016-D
- Lancaster, J. y Bain, A. (2018). Teacher preparation and the inclusive practice of pre-service teachers: a comparative follow-up study. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. DOI: 10.1080/13603116.2018.1523954
- Lather, P. (1986). Issues of Validity in Openly Ideological Research: Between a Rock and a Soft Place. *Interchange*, 17(4), 63-84.
- Liasidou, A. y Antoniou, A. (2013). A special teacher for a special child? (Re)considering the role of the special education teacher within the context of an inclusive

- education reform agenda. *European Journal of Special Needs Educativo*, 28(4), 494-506. DOI: 10.1080/08856257.2013.820484
- Liasidou, A. y Svensson, C. (2014). Educating leaders for social justice: the case of special educational needs coordinators, *International Journal of Inclusive Education*, 18(8), 783-797. DOI: 10.1080/13603116.2013.835878
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Lopes, A. (2011). Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores. En F. Hernández, J.M. Sancho e I. Rivas (coords). *Historias de vida en educación: Biografías en contexto*. Esbrina recerca. Extraído de <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Loreman, T. (2017). Pedagogy for Inclusive Education. In G. W. Noblit. (ed.) *Oxford Research Encyclopedia of Education*. London. UK. New Yourk. USA: Oxford University Press. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.148
- Lundahl, L. (2002). Education and the Democratic Society. *European Educational Research Journal*, 1(4), 742-750.
- Maisuria, A. y Beach, D. (2017). *Ethnography and Education*. Oxford Research Encyclopedia. Oxford, Chicago and New York: Oxford University Press.
- McLaren, P. (1998). Pedagogía, identidad y poder. *Los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario: Ediciones Homo Sapiens.
- McNiff, J. (2002). *Action Research: Principles and Practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Méndez-Núñez, A. y Murillo, F. J. (2017). Reivindicando la labor intelectual y transformativa del profesorado en una educación para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(1), 383-399. DOI: 10.15366/riejs2017.6.1.022
- Murillo, F.J. y Hernández, R. (2011). Hacia un Concepto de Justicia Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- ONU, Asamblea General (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25/12/2015.
- Paz Maldonado, E. J. (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.
- Peña-Sandoval, C. y Montecinos, C. (2016). Formación inicial de docentes desde una perspectiva de justicia social: Una aproximación teórica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(2), 71-86. DOI:10.15366/riejs2016.5.2.004

- Raggl, A. (2018). Fieldnote issues, collegial support and collaborative analysis. In B. Jeffery, B. y L. Russell, *Ethnographic writing (191-200)*. Stroud: E&E Publishing.
- Rivas, J.I., Leite, A.E., Cortés, P., Márquez, M.J. y Padua D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar: Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353, 197-209.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Siuty, M. B. (2019). Teacher preparation as interruption or disruption? Understanding identity (re) constitution for critical inclusion. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 81(1), 38-49. DOI: 10.1016/j.tate.2019.02.008
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Southcott, J. y Crawford, R. (2018). Building critically reflective practice in higher education students: Employing auto-ethnography and educational connoisseurship in assessment. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(5), 7. DOI: 10.14221/ajte.2018v43n5.7
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart y Winston
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 2(6), 157-171.
- Tangen, D. y Beutel, D. (2017). Pre-service teachers' perceptions of self as inclusive educators. *International Journal of Inclusive Education*, 21(1), 63-72. DOI: 10.1080/13603116.2016.1184327
- Unesco (2018). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de 2020: inclusión y educación*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO.
- Vigo-Arrazola, B. (2019). Research feedback as a strategy for educational transformation. In G. W. Noblit. (ed.) *Oxford Research Encyclopedia of Education*: London. UK. New Yourk. USA: Oxford University Press. DOI:10.1093/acrefore/9780190264093.013.544
- Vigo, B. y Soriano, J. (2014). Prácticas de enseñanza y aprendizaje creativo para una educación inclusiva en la formación inicial del profesorado: experiencias de investigación. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 30-45.

- Vigo, B. y Dieste, B. (2017). Contradicciones en la educación inclusiva a través de un estudio multiescalar. *Aula Abierta*, 46, 25-32. DOI:10.17811/rifie.46.2017.25-32
- Vigo, B., Soriano, J. y Julve, C. (2010). Preparando profesores para la atención a la diversidad: potencialidades y limitaciones de un proyecto de innovación y mejora interdisciplinar. *Revista Interuniversitaria de formación de profesorado*, 69(24,3), 147-165.
- Walford, G. (2009). The practice of writing ethnographic fieldnotes. *Ethnography and Education*, 4(2), 117-130, DOI: 10.1080/17457820902972713
- Wieser, C. (2015, November). *Technology and ethnography-will it blend? Technological possibilities for fieldwork on transformations of teacher knowledge with videography and video diaries*. In Seminar. net 11 (3).
- Woods, P. (1996). *Researching the art of teaching. Ethnography for educational use*. London: Routledge Falmer.
- Zeichner, K. (2010). Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: Neo-liberalism and the transformation of teacher education in the US. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1544-1552. DOI: 10.1016/j.tate.2010.06.004

Agradecimientos y financiación del artículo:

Este trabajo ha sido financiado por el Proyecto PIIDUZ_17_228” (Proyecto innovación docente e investigación).

Cómo citar este artículo

Vigo- Arrazola, B., Dieste- Gracia, B. y García- Goncet, D. (2019). Formación de profesorado en y para la justicia social. Una investigación etnográfica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(4), 88-107, DOI: 10.30827/profesorado.v23i4.11415