

UNA REFLEXIÓN ACERCA DE LA INDAGACIÓN NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA EN FORMADORES/AS DE DOCENTES PARA LA JUSTICIA SOCIAL

A REFLECTION ABOUT AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVE INQUIRY IN
TEACHER EDUCATORS FOR SOCIAL JUSTICE

Ilich Silva-Peña (*)

Universidad de Los Lagos

Eddy Paz-Maldonado

Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Resumen

En este artículo teórico-reflexivo argumentamos el rol de la indagación narrativa autobiográfica como parte de los procesos de formación de formadores/as para la justicia social. Hacemos un acercamiento al concepto de formación docente para la justicia social desde un punto de vista teórico y político como una forma de dar un marco al artículo en general. Con la finalidad de ejemplificar el argumento central del texto, tomamos dos trabajos de indagación narrativa autobiográfica realizados por nosotros como autores. Ambos, somos formadores de docentes provenientes de Chile y Honduras respectivamente y, como tales, mostramos parte de lo que ha sido nuestro proceso con esta nueva metodología. Finalmente, discutimos las posibilidades y dificultades de la metodología.

Palabras clave: América Latina; desigualdad social; formación de docentes; narración; relaciones humanas.

Abstract

The purpose of this article is to argue the role of the autobiographical narrative inquiry as part of the education of teacher educators for social justice. We approach the concept of teacher education for social justice from a theoretical and political point of view as a way to give a framework to the article in general. To exemplify the central argument of the text, we take two autobiographical narrative inquiries carried out by us as authors. We are both teacher educators from Chile and Honduras and, as such, we show part of our process with this new methodology. Finally, we discuss the possibilities and difficulties of the autobiographical narrative inquiry.

Keywords: Latin America; social inequality; teacher education; narration; human relations..

(*) Autor para correspondencia:

Ilich Silva-Peña
Universidad de Los Lagos.
Departamento de Educación.
Instituto Interuniversitario de Investigación
Educativa (IESED-Chile)
Av. República 517. Santiago- Chile
Correo de contacto: ilichsp@gmail.com

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 01.04.2019
ACEPTADO: 04.06.2019
DOI: 10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.953

“Soy América Latina
Un pueblo sin piernas pero que camina”
Latinoamérica
Calle 13

1. Introducción

En este artículo teórico-reflexivo planteamos que la indagación narrativa autobiográfica nos permite, como formadores de docentes, revisar nuestra biografía en torno a las injusticias sociales y desde ahí proyectarlas para los procesos de formación docente en pro de la justicia social. Como dice Silva-Peña (2018), "no podemos cambiar nuestro pasado, pero es posible mirarlo desde una nueva perspectiva para vivir de mejor forma el presente y proyectarlo hacia el futuro" (p. 46).

La formación sobre la metodología que discutimos en el artículo está fundada en la corriente liderada por Jean Clandinin (2013, 2018), que a su vez se ampara en la filosofía de John Dewey (1938). Nos apoyamos en dichos autores para hacer de la indagación narrativa autobiográfica un examen exhaustivo de nuestras vidas. En ese camino, nos hemos dado cuenta de la potencialidad que existe para la transformación personal y como un modo de ir revisando nuestras propias concepciones de lo que comprendemos por justicia social.

En la dirección propuesta, nos planteamos una serie de objetivos que arribarán al propósito de este trabajo teórico. En primer lugar, queremos mostrar nuestra visión de lo que es la formación docente para la justicia social. En segundo lugar, presentamos la metodología de indagación narrativa autobiográfica como un modo de ilustración para quienes aún no se familiarizan con ella. En tercer lugar, mostramos un par de ejemplos que permiten ilustrar nuestro argumento. Al finalizar, lo que hacemos es discutir los pro y contra de la metodología a partir de la propia experiencia como indagadores narrativos.

2. Formación docente para la justicia social

Existe amplia literatura sobre la justicia social en educación, tanto en América Latina como en el mundo anglosajón (Bolívar, 2015; Cochran-Smith, 2010; Fernández, 2018; Gewirtz, 1998; Murillo & Hernández-Castilla, 2016; Murillo & Reyes, 2015; Zeichner, 2016). Al igual que en otros lugares del planeta, en Latinoamérica este concepto se ha presentado en diversas formas. Como dice Zeichner (2017), la justicia social puede ser vista como formación socioreconstruccionista,

antirracista, crítica o multicultural, entre otras.

Entre las aproximaciones teóricas al concepto de justicia social podemos ver distintas corrientes. Está la de Rawls (2012), con una mirada en torno a mejorar la distribución de bienes y servicios. Otras propuestas están centradas en el reconocimiento, donde la injusticia va más allá de una desigualdad en la distribución de bienes. Desde dicha perspectiva, las injusticias se generan también desde lo simbólico, elementos socioculturales, políticos (Fraser, 2008; Lobatón, 2018; Palacio, 2011; Young, 2000). Además, hay visiones que nos dicen que si no hay una participación plena es imposible hablar de justicia social (Young, 2000). Esto quiere decir que, junto con la distribución de bienes, es necesario el reconocimiento y también la participación de quienes han sido segregados/as. Otra aproximación es la de Griffiths (2003) que nos plantea el concepto de justicia social como algo inacabado, una búsqueda permanente. Desde esta perspectiva, hablamos de una justicia social como acción (Griffiths, 2003; Silva-Peña, 2017). De aquí que, como formadores de docentes, sostengamos que es importante el propio proceso de reflexión que nos lleve a la búsqueda de la justicia social.

El contexto donde se realiza la formación docente cobra relevancia. América Latina es una región que tiene una historia de colonización, opresión e inequidad. Claro está que las comparaciones entre Honduras y Chile (de donde provenimos ambos autores) no son lo mismo, con problemas diferentes, ingresos per cápita distintos. Sin embargo, más allá de sus particularidades, hablamos de dos naciones que están en la liga de países con altos índices de desigualdad (Justo, 2016).

En Chile la desigualdad social se observa en el trato relacionado con la clase, género, vestuario, profesión, procedencia geográfica (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2017). Por ejemplo, se calcula que el 0,1% de la población gana 1.200 veces más que el 99% más pobre y 3.000 veces más que el 80% más pobre (López, Figueroa & Gutiérrez, 2013). También existen desigualdades de género en términos de los ingresos: un hombre puede llegar a ganar hasta un 35% más que una mujer en un mismo puesto (Bentancor, González & Ureta, 2015; Díaz, 2015). Asimismo, existe una desigualdad menos visible en las investigaciones, que está relacionada con los costos que implica para la mujer ser parte del mundo laboral (Arteaga Aguirre & Abarca Ferrando, 2018). Esto ubica a Chile entre los más desiguales en torno a la relación de salarios entre hombres y mujeres (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2017). Las injusticias podemos verlas también en otro tipo de aspectos como son lo simbólico, a través del sexismo en la publicidad y medios de comunicación (Hales, 2016). Además de las injusticias mencionadas, tenemos en Chile un amplio prontuario en torno a la relación con los pueblos indígenas, tanto en los aspectos territoriales como culturales (Foerster, 2002; Loncon & Castillo, 2013; Richards & Gardner, 2013). Durante el último tiempo, además se agregan

elementos de discriminación a los inmigrantes (Núñez & Stefoni, 2015; Tijoux, 2013, 2016).

Algunos estudios señalan también las diferencias existentes en relación con la accesibilidad, la cultura (Güell, Morales & Núñez, 2011), áreas verdes (Reyes & Figueroa, 2010) o acceso a internet (Pinto & González, 2016). Quizás un ejemplo más claro es el que comparten Núñez y Gutiérrez (2004), quienes afirman que las personas que viven en ciertos barrios y pertenecen a ciertas redes tienen más opciones para conseguir empleo que otras familias. En Chile, el apellido y el lugar de procedencia puede ser incluso más determinante que los grados académicos obtenidos.

En Honduras, una nación con casi nueve millones de habitantes, el 42% de la población se encuentra en condición de pobreza extrema y el 65% en pobreza (Alas & Moncada, 2010; Díaz, 2017; Foro Social de Deuda Externa y Desarrollo de Honduras [FOSDEH], 2017). Además, diversos organismos internacionales han señalado que existe un alto grado de inseguridad y constantes violaciones a los derechos humanos (Asociación para una vida mejor [APUVIMEH], 2015). Esta república tiene una larga tradición de conflictos políticos. Actualmente opera un gobierno muy cuestionado por la mayoría del pueblo, ya que asumió nuevamente el poder en el año 2017 a través de una reelección inconstitucional producto de un fallo judicial (Sandoval, 2016), hecho que ocasionó el descontento colectivo y generó una nueva crisis política y social (Salomón, 2018). Debido a esto, miles de personas abandonaron en un éxodo masivo el país con rumbo a Estados Unidos y países vecinos, con la ilusión de encontrar un futuro mejor. Este fenómeno migratorio provocó conmoción a nivel mundial (Moreno, 2018). Ante dicha situación, Paz-Maldonado (2018c) sostiene que desempeñarse como docente universitario en el contexto hondureño es complejo, por el impacto de las problemáticas existentes en el quehacer educativo.

En Chile y Honduras tenemos y sufrimos injusticias diariamente. En este sentido, una formación inicial docente para la justicia social es coherente con las profundas desigualdades económicas, culturales, de género, entre otras (Ferrada, 2018; Murillo & Reyes, 2015; Peña-Sandoval & Montecinos, 2016; Silva-Peña, 2017; Sleeter, Montecinos & Jiménez, 2016). Debido a que este es el entorno donde habitamos y llevamos a cabo la formación inicial docente, nuestro desafío se orienta a cómo podemos avanzar en los procesos de transformación política y social de dicha realidad (Kretchmar & Zeichner, 2016; Zeichner, 2016). Por ello, consideramos que la formación para la justicia social es determinante en la profesionalización de futuros/as educadores/as en América Latina.

Porta, De Laurentis y Aguirre (2015) sostienen que la formación del profesorado es uno de los componentes básicos para la construcción de una sociedad con mayor inclusión y justicia social.

En esa misma dirección, Silva-Peña (2017) plantea la existencia de distintas metodologías de investigación que ayudan a la formación de quienes serán docentes. Una de esas metodologías es la indagación narrativa autobiográfica. Caine et al. (2018) proponen la misma indagación narrativa como una forma de justicia social, al situar el reconocimiento de quienes son participantes, ubicándolos/as al centro de la investigación. Nuestra propuesta es que la indagación narrativa, en especial su variante autobiográfica, puede marcar una diferencia en lo personal y en la transformación social. Esta metodología brinda la oportunidad de conceder espacio a las narrativas de quienes pretenden convertirse en futuros/as docentes.

3. Indagación narrativa autobiográfica

El enfoque biográfico es parte de una tradición en la formación docente en América Latina (Souza, Serrano & Ramos, 2014; Gijón, 2010; Passeggi, Souza & Vicentini, 2011). En el último tiempo también se ha desarrollado la autoetnografía como una propuesta que tiene sus encuentros con lo que proponemos. La vertiente de la cual nosotros nos hemos nutrido se va haciendo cada vez más conocida en el sur del mundo (Sarasa, 2014; Silva-Peña, 2018). Es importante la aclaración, puesto que la propuesta que nosotros hacemos no es la única aproximación existente, tampoco la mejor, solo es una posibilidad a la cual adscribimos por los argumentos que vienen a continuación.

Hablar de indagación narrativa significa hablar desde una perspectiva epistemológica y ontológica diferente de lo que conocemos en la investigación tradicional. Para nosotros como indagadores narrativos es la experiencia la que está al centro del trabajo investigativo. Esta mirada, basada fundamentalmente en la filosofía de John Dewey (1938) pone en duda los conceptos de validez y objetividad, conceptos que han estado en la cúspide de la construcción científica hegemónica (Pérez, 2008). La indagación narrativa, comprendida desde las propuestas de Clandinin y Connelly (1990, 2000) invita a una comprensión de la experiencia de las personas participantes en la investigación. Nos abre a la comprensión de las relaciones que se construyen entre seres humanos/as. Busca justamente ese “ser humano/a” que está en nuestro interior.

Las indagaciones narrativas permiten articular relaciones entre los intereses personales y sociales que se manifiestan a través de la justificación personal, práctica y social (Clandinin, 2013; Clandinin & Connelly, 2000). En primer lugar, la justificación personal es el elemento inicial de la indagación narrativa, dado que se justifica el trabajo investigativo en torno a las propias vivencias, las tensiones y el puzzle personal que se edifica a lo largo de todo el proceso investigativo (responde a la pregunta de ¿por qué?). Según Clandinin y Huber (2010), dicho aspecto se describe de forma sucinta en las publicaciones realizadas de este tipo de investigación. La

justificación práctica contempla la importancia de considerar la probabilidad de transformación a nivel práctico (¿para qué?) (Clandinin & Huber, 2010). Finalmente, la justificación final es la social (¿a quién le interesa?). Para Clandinin y Huber (2010), “la justificación social proviene de justificar el trabajo en términos de nuevos conocimientos metodológicos y disciplinarios” (p. 9). De esta forma, se configura lo que se llama un “puzzle de investigación” que, tal como señala la indagación narrativa, admite tomar la experiencia y destacar aquellos elementos que contribuyen en la indagación de un fenómeno.

En la indagación narrativa autobiográfica ocurre un diálogo del autor (o autora) con sus historias, sus propias vivencias. Estas experiencias manifestadas de modo narrativo son consideradas para la reconstrucción que proporciona el recuento narrativo (Clandinin, 2013). Para Alfaro y Guiñez (2018) este “recuento narrativo” es el resultado de los procesos de revisión, reflexión y análisis de aquellas experiencias que han surgido en el trabajo de campo. A esto agregamos que es el fruto también de la relación que se construye en el proceso de indagación a través de un solo texto, entregando oportunidad de vivir, contar, recontar y revivir las diferentes experiencias que llevamos a las aulas (Huber, Caine, Huber & Steeves, 2014; Sarasa, 2015; Silva-Peña, 2018).

Tal como lo señalamos en la presentación, este es un trabajo teórico-reflexivo acerca de la indagación narrativa autobiográfica y el aporte a nuestro desarrollo como formadores de docentes. Como una forma de complementar esta reflexión teórica, agregamos información desde nuestros propios trabajos empíricos. También incorporamos, a esta versión final, datos a través de la utilización de la autoentrevista (Rubilar, 2015). Dicha información es incorporada como un modo de dar cuenta de la importancia que tuvo para nosotros el proceso de indagación narrativa autobiográfica y los aprendizajes que vemos para la formación de formadores/as para la justicia social. Después analizamos narrativamente los resultados obtenidos a través de estas autoentrevistas y los incorporamos como resultado de este artículo. Cabe señalar que, en nuestro caso, la autoentrevista la utilizamos como una forma de reconstruir nuestra propia memoria y las implicaciones que para la justicia social tuvieron. En este sentido, hablamos de una autoentrevista focalizada. Posteriormente hacemos un análisis narrativo en el que adherimos elementos de la autoentrevista con nuestros propios textos que son parte del trabajo de indagación narrativa autobiográfica realizado. El análisis narrativo comprende una reescritura de un solo escrito a modo de historia. En este caso es la propia escritura la que va generando dicho análisis.

4. Indagación narrativa autobiográfica de Eddy

Mi nombre es Eddy Paz-Maldonado, mi profesión es la de profesor en Educación Especial y Psicopedagogía. Mi encuentro con la indagación narrativa ocurrió en el año académico 2017, el día de la inauguración del Magíster en Educación Especial y Psicopedagogía de la Universidad Católica del Maule, Chile. Por primera vez me enteré acerca de esta nueva forma de investigar poco conocida en los espacios de educación superior de América Latina, a través de la conferencia magistral impartida por el doctor Silva-Peña con una notable experiencia adquirida durante sus estudios postdoctorales. En dicha actividad el profesor mostró este nuevo camino para abordar las problemáticas en los procesos de enseñanza y además poder comprender con mayor profundidad la vida de cada una de las personas que participan en el contexto educativo. Recuerdo que el doctor socializó una indagación referente a la elección de la carrera de pregrado por parte de estudiantes universitarios, tema que me causó curiosidad ya que no es tan frecuente escuchar este tipo de relatos en las investigaciones efectuadas en las universidades.

La idea principal que trato de dar a conocer aquí es acerca de la indagación narrativa autobiográfica que realicé como parte del trabajo final para optar al grado de magíster. En el segundo semestre académico, llegó la hora de definir el tema de investigación e inscribirse con alguno de los académicos que pertenecían al claustro docente del programa para que dirigieran la tesis. Opté por solicitar una cita previa con la doctora Caroll Schilling Lara, le expuse todas mis ideas, pero también le solicité apoyo para analizar qué opciones resultaban más viables. Me aconsejó que profundizara en la atención a la diversidad, desde un sentido amplio, donde tomará en consideración diferentes colectivos en condición de vulnerabilidad.

Fue así como elegí realizar el proyecto denominado *“Una indagación narrativa autobiográfica sobre las competencias docentes del profesorado universitario para la atención a la diversidad en una universidad pública de Honduras”* (Paz-Maldonado, 2019). La visión general del trabajo fue transformar aquellas concepciones y visiones tradicionales en nuevas posibilidades con el propósito de busca contribuir con la enseñanza superior. Junto con esto, avancé en la construcción de una propuesta teórica acerca de esta temática (Paz-Maldonado, 2018a).

Los resultados estuvieron vinculados con aquellas experiencias en distintos momentos de mi vida y las relaciones sociales sostenidas con seres humanos pertenecientes a estos colectivos marginados. Logramos proyectar los elementos de esta metodología en una tesis estructurada tradicionalmente, debido a las exigencias y reglamentación del programa. A partir de una reorganización de los textos de campo pude construir diferentes narrativas referentes a la diversidad cultural, étnica, clase social, género, sexual y funcional de este estudiantado en la

educación superior pública hondureña.

A través del proyecto de tesis podría dar a conocer mis pensamientos y sentimientos sobre la formación del profesorado universitario para atender a la diversidad en la educación superior pública hondureña. Además, esta era una metodología no tradicional, significaba un reto personal y profesional con el trasfondo de las tensiones políticas postelectorales ocurridas el 2017 en Honduras. Fue así como entablamos un diálogo y, con el tiempo, una relación por alcanzar un objetivo común con el doctor Silva-Peña, quien amablemente aceptó comentarme más acerca de esta forma de investigar que para mí era nueva. Con su experiencia, me guió en este difícil trayecto.

Las tensiones políticas despertaron mi interés por luchar desde la profesión docente con el objetivo de construir una sociedad hondureña más justa. Sin embargo, en mi mente rondaban diferentes interrogantes: ¿cómo puede este trabajo influir en otros educadores?, ¿será posible cambiar esta dura realidad?, ¿qué se considera justicia social en un entorno de altas injusticias y desigualdad? Pues hasta ese momento iniciaba el camino hacia la comprensión de la formación docente para la justicia social. Tal vez anteriormente había realizado acciones y utilizado concepciones muy similares, pero sin conocer que podrían estar relacionadas con ella. Debido a que los profesores se desempeñan en entornos de alta complejidad, es primordial la formación docente a partir de nuevas perspectiva para evitar homogeneizar y excluir a las comunidades educativas (Paz-Maldonado, 2018b).

De igual forma, a lo largo de este proceso existieron diferentes barreras que diariamente me motivaban a ser una persona más soñadora y a luchar por mis convicciones en este recorrido. Constantemente en el programa de magíster diversos académicos me realizaban consultas sobre el aspecto metodológico del trabajo desarrollado, producto de que la indagación narrativa autobiográfica no es conocida en el mundo de la Educación Especial. Preguntas que en ocasiones se convertían en presiones para optar por un cambio de metodología. A pesar de esa limitante, continué adelante con este proyecto, enfrentándome a un sinnúmero de obstáculos, entre ellos: la falta de acompañamiento docente, dudas referentes a los elementos propios de esta y cuestionamientos acerca del aporte científico de los resultados de investigación.

Realizar este trabajo contribuyó enormemente en mi vida, pues me ayudó a repensar las prácticas pedagógicas desde otra perspectiva y asumir una postura crítica en la sociedad hondureña actual. Pude adentrarme en un nuevo mundo. No realicé el proyecto por trámite administrativo o protocolario, sino por una necesidad de buscar cambios personales para comprender mejor las demandas de estos grupos. Pienso que la indagación narrativa

autobiográfica es un proceso transformador para el que lo realiza, así como para los que tienen la posibilidad de poder leer este tipo de trabajos. Al contar y recontar nuestras historias podemos aportar elementos significativos de nuestras vivencias a otras personas que compartan un espacio, actividad o sentimiento igual.

Actualmente en Honduras la vulnerabilidad ligada con la pobreza, alta ola de violencia, impunidad, debilitamiento institucional y desigualdad afecta a toda la población en general. Por tanto, el ser profesor universitario en este escenario me hace reflexionar que es esencial asumir una responsabilidad con el propósito de contribuir con el mejoramiento de las condiciones educativas del estudiantado (Paz-Maldonado, 2019). El trabajo realizado colabora con los futuros educadores para que puedan comprometerse con ofrecer una educación donde la diversidad sea vista como un aspecto positivo en los espacios de aprendizaje, a pesar de habitar en un entorno con graves problemáticas sociales, políticas y económicas.

Desde este contexto de extrema fragilidad surgen algunas interrogantes que me obligan a tener un mayor compromiso con la justicia social y acompañar los distintos procesos de reivindicación propuestos por los colectivos en condición de vulnerabilidad: ¿es posible convertirse en un académico sensible ante las injusticias sociales?, ¿pueden las universidades garantizar una formación del profesorado bajo dicho enfoque?, ¿cuál es el rol que tendrían que desempeñar los educadores en la lucha por construir una mejor sociedad? Estas preguntas le dan sentido a mi responsabilidad como formador de profesores en un Estado dictatorial.

5. Indagación narrativa autobiográfica de Ilich

Mi nombre es Ilich Silva-Peña, mi profesión es la de profesor en Educación General Básica. Mi periodo en las aulas de educación básica no superó los siete años, de ahí comencé un camino hacia la formación de docentes. Me he desempeñado en Chile por más de 15 años en la educación superior. Por mis clases han pasado generaciones de docentes. Además, he realizado diversas investigaciones en la formación del profesorado. Una de esas investigaciones (Silva-Peña, 2014) trataba sobre las experiencias de docentes principiantes. Aquello me llevó a indagar sobre mi propia experiencia como docente principiante.

Aquí comparto una idea general de la indagación narrativa que realicé como parte de mi postdoctorado. Conté con el apoyo de Jean, Janice, Vera, Cindy, Lynne, Emma, entre otras colegas. En especial, las reuniones semanales en la mesa del me ayudaron a configurar los recuerdos de cuando asumí ser profesor. Estos relatos estaban en el contexto de lo que hemos traducido como “alfabetización micropolítica” (en inglés, *micropolitical literacy*); hablamos de

ese proceso de inserción en esta nueva trama de relaciones de poder al interior de la sala de clases (Kelchtermans & Ballet, 2002; Silva-Peña, Kelchtermans, Valenzuela, Precht, Muñoz, González-García, en prensa). Aquí relato parte de aquello que surge en ese proceso de construcción.

Toda indagación narrativa debe tener un comienzo narrativo por parte del indagador/a narrativo. En mi caso, esto poco a poco se fue convirtiendo en una indagación narrativa autobiográfica que comenzó a construirse de manera paralela. Dicho trabajo me permitió recordar lo sucedido en torno a mi primer día de escuela y esos primeros tres meses de aula. Aquello me llevó a recordar lo que significó nacer en un entorno en el que se respiraba una lucha contra las desigualdades, un entorno en el que se proponía una mirada hacia la transformación política de la sociedad.

La opción por la docencia la tomé porque quería luchar contra la injusticia. Consideraba que la construcción de un mundo nuevo pasaba por procesos de más largo aliento. Por supuesto que estaba dentro de mí el legado de una familia inmersa en la política. Nacer en una familia militante de izquierda en tiempos de dictadura no fue algo fácil. Cuando la casa en que vives es un punto de reuniones en la clandestinidad, tu cotidianidad de niño se transforma. Como muchos, crecimos enfrentados a la incertidumbre de la continuación de la vida día a día. En ese contexto la lucha por la transformación social era el camino natural.

La primera vez que estuve como profesor en clases —sí, como docente de treinta criaturas de tercero básico— fuimos al patio y comencé a observar cómo el subdirector ubicaba a los niños y niñas en filas. Con su vozarrón les conminaba a que se formaran “bien”. Formarse bien era que estuviesen de pie, muy firmes. Esta acción me recordaba mis tiempos de escolar en los 80. Aunque habían pasado ya 8 años del término formal de la dictadura (con una democracia tutelada encima), aún seguían (y siguen) algunos tipos de relaciones autoritarias legadas de aquella época.

Una profesora pasaba entre las filas conminándolos a que no rompieran la rectitud de las cabezas alineadas una tras otra. Con el libro de clases, golpeaba los pequeños cuerpos como un modo de mostrar poder hacia el estudiantado. Otro profesor gritaba: "Pónganse en la fila, pónganse en la fila". Usando el libro de clases para pegarles a niños y niñas (es un libro duro y pesado). La costumbre hacía ver que no sentían dolor, pero a veces ellos se quejaban. Cada profesor, responsable de su grupo, estaba al frente de la fila. Mi curso era tercer año básico, treinta niños. Yo estaba feliz porque era mi primera vez como profesor, realmente profesor. Ser estudiante en práctica es diferente. Cuando vas a la práctica no tienes realmente un poder en el aula. Aquí yo sabía que tenía (o al menos eso suponía) el control de la situación dentro de la sala de clases.

Eran las primeras horas de la mañana y el subdirector me presentó a mis estudiantes; ya era el segundo profesor durante ese año. En Chile es común que en las escuelas que atienden comunidades en contextos de pobreza (especialmente las particulares subvencionadas) exista mucha rotación del cuerpo docente. Con los niños y niñas nos presentamos y conversamos. Luego vino el timbre para salir a recreo. Hablamos poco, pero profundo, de las cosas que nos gustaba hacer.

Tomé mi libro de clases y fui a la sala de profesores. Mis colegas me preguntaron acerca de lo que había sido mi estadía como profesor el primer día. Yo les respondí que me impactó el trato hacia los estudiantes. Para mí no era comprensible que les gritasen a niños y niñas, llegando a golpearlos con el libro de clases. Les dije a mis colegas que pensaba que era una mala forma de tratarlos. Una colega me miró y me dijo: "Ya te acostumbrarás". "Ya te acostumbrarás"..., ese recuerdo siempre me acompaña. Esa oración resuena de manera repetida. Mis colegas estaban equivocadas, yo no me acostumbré. Yo abandoné esa escuela. Tres meses después de haber ingresado, la dejé. Tanto tiempo de estudiar para convertirme en profesor, y la dejé a los tres meses.

Este relato es parte de lo que construí en mi proceso de indagación narrativa autobiográfica. Las diversas historias me permitieron reconstruir aquellos aspectos que tenía difusos en mi memoria. Cuando presento esto a mi supervisora Janice Huber, me pregunta: ¿Por qué te fuiste? Y ahí nace un nuevo camino, lleno de descubrimientos a los que aún estoy asistiendo y espero que continúe así. La pregunta que surgió y que aún tengo presente es: ¿cómo pude resistir a la presión de la dictadura y no a la presión de la escuela? Tantos años en la universidad, tanto tiempo para hacerme profesor y solo tres meses en la escuela. Solo estuve tres meses en la escuela. Solo tres meses.

Quiero aportar desde una reflexión acerca de lo que significa la justicia social. Durante mucho tiempo la justicia social solo fue para mí la lucha por las desigualdades desde un punto de vista macropolítico. Las "transformaciones", pensando en el cambio del sistema. El análisis metódico de mi propia biografía me hizo reflexionar en cuánto hacemos y cuánto podemos hacer al interior del aula. Para lograr el cambio es necesaria una transformación interior que es la que comenzó en el momento en que me puse a trabajar en mi indagación narrativa autobiográfica.

Ese mismo año volví a hacer docencia en otro colegio, de ahí en adelante estuve siete años en las aulas de educación básica. Sin embargo, el episodio que relato siempre ha sido parte importante de mi proceso y ahora, a través de la indagación narrativa autobiográfica, surge nuevamente. Hoy en mi rol como formador de formadores/as pienso en lo que significa esta

forma de hacer investigación, que tiene una opción por el recorrido interior.

6. Discusión

En este texto nos hemos propuesto avanzar con una reflexión teórico-reflexiva en torno al aporte que la indagación narrativa autobiográfica ha tenido en nuestras vidas como formadores de docentes para la justicia social. Enfocarnos en nuestras experiencias incorporando algunos elementos de lo que han sido nuestros procesos de indagación narrativa permite ilustrar aprendizajes en torno a la formación docente para la justicia social. La indagación narrativa autobiográfica nos permite analizar el trayecto recorrido a lo largo de nuestras vidas y a la vez contribuir con la edificación de un mejor futuro desde el ejercicio educativo. En ese sentido, tomamos la frase de Silva-Peña (2018) donde señala que: “Es importante pensar cómo se avanza en la construcción de teoría a partir de la práctica, valorando el conocimiento experiencial que tienen los/as docentes” (p. 47). Vemos a la indagación narrativa autobiográfica como una metodología importante en la formación docente (Huber & Yeom, 2017; Sarasa, 2015; Silva-Peña, 2018) y en nuestro caso, como formadores/as de docentes.

El desarrollo profesional docente no está solo en la macropolítica, es primordial contar con perspectivas que aborden lo cotidiano, lo micropolítico (Silva-Peña, 2007). Desde este contexto, tiene un rol fundamental poder presentar nuestra reflexión acerca de los propios dolores, alegrías y pasajes de nuestra vida cotidiana que nos hacen tener una mayor comprensión sobre lo que estamos buscando y estar más atentos a las necesidades de nuestros/as estudiantes. En este artículo, la justicia social en la educación ha sido entendida como una acción cotidiana y como parte vital de las relaciones con el interior del aula, la comunidad educativa y la sociedad. Nuestra reflexión nos hace pensar que el aporte de la transformación personal se reproduce en el día a día de la sala de clases. Desde esa perspectiva, consideramos el aporte en la formación de formadores/as.

Sabemos, y lo hemos vivido, que existe un rechazo a la indagación narrativa autobiográfica. En algunos casos el fundamento es que se centra en los relatos de las personas al no entregar resultados de un modo tradicional, basados en números, esquemas o citas con una pretendida objetividad. Sin embargo, comprendemos que surjan cuestionamientos al desconocer los beneficios de esta metodología con un desarrollo de más de tres décadas. La indagación narrativa recoge lo que por años ha sido parte de la tradición humana: el contar y vivir historias (Clandinin, 2013; Clandinin & Connelly, 2000). Un camino que posibilita comprender los intereses y sentimientos de los seres humanos. Para nosotros también esta mirada de investigación entrega una propuesta, entre otras, que puede dar espacio a la resistencia individual y colectiva en un

contexto neoliberal como es el latinoamericano, donde predomina la cuantificación como una forma de pedagogía (Campos-Martínez & Guerrero, 2016; Campos-Martínez, Possel & Inzunza, 2015; Oliva & Martín, 2016; Pino, Oyarzún & Salinas, 2016; Santos & Diniz-Pereira, 2016).

Como dice Clandinin (2018), la mayoría de los indagadores/as narrativos/as se enfrentan a diversas dificultades, por ejemplo los comités de ética y los organismos de financiamiento, quienes muchas veces intentan que estas investigaciones indiquen los resultados obtenidos desde paradigmas más tradicionales. Otro de los obstáculos enfrentados por los indagadores/as narrativos/as es la representación de la indagación narrativa autobiográfica en un artículo para una revista científica, ya que por su característica particular dificulta seguir una estructura convencional (Clandinin, 2018). A pesar de las dificultades enfrentadas en nuestros procesos indagativos, nos llena de satisfacción ser parte de nuevas posibilidades para transformar nuestras propias vidas y aportar a la vida de otros seres humanos a través de nuestras propias vivencias.

Pensar en la justicia social es central para nuestros procesos de formación docente, dado los entornos desiguales donde habitamos. Esta temática requiere una atención primordial en la formación de las futuras generaciones de educadores/as. Desde nuestra perspectiva, es necesario considerarla permanentemente en el quehacer pedagógico debido a las injusticias que ocurren constantemente en el entorno latinoamericano. La indagación narrativa autobiográfica aporta a este proceso de transformación personal y colectiva, desarrollando un ejercicio educativo con conciencia de las problemáticas sociales en el contexto donde se desarrollen. Como dice Clandinin (2018), la narrativa nos llama a estar despiertos de distintas maneras, nos convoca a implicarnos en la política, la práctica y la reflexión de forma narrativa.

Como cualquier otra persona, los/as docentes debemos participar en la lucha por promover la inclusión en las políticas públicas educativas. Sin embargo, el concepto de justicia social convoca a una formación docente que se involucre en las transformaciones permanentes de los espacios de enseñanza-aprendizaje. Es eso lo que nos hace reflexionar sobre la formación de futuros educadores/as y cómo esta labor cotidiana influye en las relaciones de aula y las relaciones que sostenemos con los demás, con el fin de poder construir nuevos caminos a través de estos procesos formativos. La justicia social entonces no está allá fuera y no podemos buscarla como algo que nos vendrá, sino que tenemos que alcanzarla y construirla en nuestro diario vivir. ¿Es fácil? No, nadie dice que es fácil. No obstante, aquello no nos puede limitar para avanzar en esa búsqueda frenética por erradicar las desigualdades sociales en los contextos inmediatos que habitamos.

Por último, soñamos con una apertura de los círculos universitarios en nuestros países, donde la

indagación narrativa como metodología deje de ser considerada bajo parámetros que corresponden a otros paradigmas conocidos tradicionalmente. Consideramos fundamental salir del mundo monocromático y valorar la existencia de una paleta de colores a la hora de pintar el futuro de la academia. En este caso, el color que ambos hemos elegido nos ha servido para construir una relación. Las relaciones, como dice Contreras (2017), pueden ser fuente de conocimiento. Para nosotros ha sido un paso gigante poder avanzar desde lo que es el proceso de diseñar una tesis a este proceder en la construcción de una relación en la que dos académicos avanzan, desde sus perspectivas de países latinoamericanos hermanos, hacia la construcción colectiva de una mayor justicia social. Naciones con problemáticas particulares que de alguna forma coinciden. Por esta razón, hemos decidido compartir nuestras experiencias con el objetivo de construir juntos un mundo mejor.

7. Agradecimientos

A la Dra. Caroll Schilling Lara.

Al Programa de Financiamiento de Movilidades y Becas Internacionales para el Relevo Docente de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

Al Programa Becas Chile.

A los/as dos revisores/as anónimos/as que nos permitieron mejorar sustantivamente el texto. De todos modos, cualquier error u omisión son de nuestra completa responsabilidad.

8. Referencias

- Alas, M., & Moncada, G. (2010). Problemas de equidad en el sistema educativo hondureño. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(3), 135-151. Recuperado desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3690495>
- Alfaro, W., & Guiñez, C. (2018). Aspiraciones al liderazgo: indagación narrativa en una estudiante de pedagogía en formación inicial. *Entramados: educación y sociedad*, (5), 123-133. Recuperado desde <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/3058>
- Arteaga Aguirre, C., & Abarca Ferrando, M. (2018). Tensiones, limitantes y estrategias de género en mujeres trabajadoras de grupos medios, obreros y populares en Chile. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 4, 1-36. doi: <http://dx.doi.org/10.24201/eg.v4i0.288>
- Asociación para una vida mejor (APUVIMEH). (2015). *Informe sobre muertes violentas por crímenes de odio motivados por orientación sexual e identidad de género en Honduras*. Recuperado desde <https://www.dropbox.com/s/2y4xiudr452f39f/INFORME%202015%20CRIMENES%20E%20ODIO%20APUVIMEH.pdf?dl=0>
- Bentancor, A., González, L., & Ureta, C. (2015). *Desafíos de Política Pública para un Crecimiento con Equidad de Género*. Santiago de Chile: Yankovic.net.
- Bolívar, A. (2015). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 1(1).
- Caine, V., Steeves, P., Clandinin, D. J., Estefan, A., Huber, J., & Murphy, M. S. (2018). Social justice practice: A narrative inquiry perspective. *Education, Citizenship and Social Justice*, 13(2), 133-143.
- Campos-Martínez, J., & Guerrero, P. (2016). Efectos indeseados de la medición de la calidad educativa en Chile. La respuesta de la sociedad civil. *Cadernos Cedes*, 36(100), 355-374.
- Campos-Martínez, J., Possel, F. C., & Inzunza, J. (2015). Mapping neoliberal reform in Chile: Following the development and legitimation of the Chilean system of school quality measurement (SIMCE). En W. Au, & J. J. Ferrare (Eds.). *Mapping Corporate Education Reform: Power and Policy Networks in the Neoliberal State* (pp. 106-125). London/New York: Routledge.
- Clandinin, J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. California: Left Coast Press Inc.

- Clandinin, J. (2018). Reflections From a Narrative Inquiry Researcher. *LEARNing Landscapes*, 11(2), 17-23. Recuperado desde <https://www.learninglandscapes.ca/index.php/learnland/article/view/941>
- Clandinin, J., & Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin, J., & Huber, J. (2010). *Narrative Inquiry*. En B. McGaw, E. Baker, & P. P. Peterson, International encyclopedia of education (3ra ed.) (págs. 436-441). New York, United States of America: Elsevier.
- Cochran-Smith, M. (2010). Toward a theory of teacher education for social justice. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.). *Second international handbook of educational change* (pp. 445-467). Netherlands: Springer.
- Connelly, F. M., & Clandinin, J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14. doi:<https://doi.org/10.2307/1176100>
- Contreras, J. (2017). *Enseñar tejiendo relaciones: una aproximación narrativa a los docentes ya sus clases de Educación Infantil y Primaria*. Barcelona: Morata.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Díaz, E. (2015). *La desigualdad salarial entre hombres y mujeres. Alcances y limitaciones de la Ley N 20.348 para avanzar en justicia de género*. Santiago de Chile: Departamento de Estudios de la Dirección del Trabajo.
- Díaz, M. (2017). El programa de transferencia monetaria de Honduras “bono 10 mil”: su caracterización e impacto socio-económico. *Economía y Administración (E&A)*, 8(2), 111-125. doi: <https://doi.org/10.5377/eya.v8i2.5617>
- Fernández, M. B. (2018). Framing Teacher Education: Conceptions of Teaching, Teacher Education, and Justice in Chilean National Policies. *Education Policy Analysis Archives*, 26(34), 1-37. Recuperado desde <https://eric.ed.gov/?id=EJ1173561>
- Ferrada, D. (2018). *Políticas educativas y su impacto en las comunidades*. Talca: Ediciones UCM.
- Foerster, R. (2002). Sociedad mapuche y sociedad chilena: la deuda histórica. *Polis*, 2. Recuperado desde <https://journals.openedition.org/polis/7829>
- Foro Social de Deuda Externa y Desarrollo de Honduras (FOSDEH). (2017). *Infografía sobre la Pobreza Multidimensional en Honduras*. Recuperado desde <http://www.fosdeh.com/2017/10/honduras-persona-pobre-multidimensional-muestra-alrededor-siete-indicadores-carencia/>
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.

- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13(4), 469-484. doi: <https://doi.org/10.1080/0268093980130402>
- Gijón, J. (2010). Aprendiendo de la experiencia: Relatos de vida de centros y profesorado. *Profesorado: Revista de Curriculum Y Formación Del Profesorado*, 14(3), 5-16.
- Griffiths, M. (2003). *Action For Social Justice In Education. Fairly different*. UK: Open University Press.
- Güell, P., Morales, R., & Núñez, T. P. (2011). Tipología de prácticas de consumo cultural en Chile a inicios del siglo XXI: mismas desigualdades, prácticas emergentes, nuevos desafíos. *Universum (Talca)*, 26(2), 121-141. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-23762011000200007>
- Hales, B. S. (2016). La publicidad sexista en Chile como vulneración de los derechos fundamentales de las consumidoras. *Anuario de Derechos Humanos*, (12), 205-222. doi: <https://doi.org/10.5354/0718-2279.2016.42750>
- Huber, J., & Yeom, J. S. (2017). Narrative Theories and Methods in Learning, Developing, and Sustaining Teacher Agency. En J. Clandinin, & J. Husu (Eds.). *The SAGE handbook of research on teacher education* (pp. 301–316). London: SAGE.
- Huber, J., Caine, V., Huber, M., & Steeves, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista de Educación*, (7), 33-74. Recuperado desde https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/981
- Justo, M. (9 de marzo del 2016). ¿Cuáles son los 6 países más desiguales de América Latina? *BBC Mundo*. Recuperado desde https://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/03/160308_america_latina_economia_d_igualdad_ab
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105-120. doi: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00053-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00053-1)
- Kretchmar, K., & Zeichner, K. (2016). Teacher prep 3.0: a vision for teacher education to impact social transformation. *Journal of Education for Teaching*, 42(4), 417-433. doi: <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1215550>
- Lobatón, R. (2018). Redistribución, reconocimiento y participación: Dimensiones de la justicia social desde Nancy Fraser y Axel Honneth. En D. Ferrada (Ed.). *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 2019-2227). Talca: Ediciones UCM.

- Loncon, E., & Castillo, S. (2013). *Documento de referencia para la enseñanza de las lenguas indígenas*. Recuperado desde <https://docs.google.com/file/d/0B2iv47Svm69-RWRPOFBmYzlnOGs/edit>
- López, R., Figueroa, E., & Gutiérrez, P. (2013). La "parte del león": Nuevas estimaciones de la participación de los súper ricos en el ingreso de Chile. *Serie de Documentos de Trabajo*, 379, 1-31.
- Moreno, I. (2018, 29 de octubre). La caravana: ¿Quiénes la empujan, qué factores internos la provocan, cómo situarnos? *Radio Progreso*. Recuperado desde <http://wp.radioprogreso.net/la-caravana-quienes-la-empujan-que-factores-internos-la-provocan-como-situarnos/?fbclid=IwAR0QfTx0BwcfuaKAy4bOBb0KC0w25t8NQRlto6C5zNCKg3jnfcySQXgQjQM>
- Murillo, F., & Hernández-Castilla, R. (2016). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 9(4), 7-23.
- Murillo, F., & Reyes, L. (2015). Justicia social y formación docente: ¿Qué implica formar profesores desde una opción por la justicia? En H. Gómez, & F. Murillo (Eds.). *Formación Docente: Demandas desde la Frontera* (pp. 121-130). Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Núñez, J., & Gutiérrez, R. (2004). Class discrimination and meritocracy in the labor market: evidence from Chile. *Estudios de Economía*, 31(2), 113-132.
- Núñez, L., & Stefoni, C. (2015). Migrantes andinos en Chile: ¿transnacionales o sobrevivientes? *Revista Enfoques*, 2(3), 103-123. Recuperado desde <http://www.revistaenfoques.cl/index.php/revista-uno/article/view/275>
- Oliva, M. A., & Martín, F. G. (2016). Estandarización y racionalidad política neoliberal: bases curriculares de Chile. *Cadernos Cedes*, 36(100), 301-318. Recuperado desde <http://submission.scielo.br/index.php/ccedes/article/view/171349>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2017). *Employment Outlook 2017*. Paris: OECD.
- Palacio, R. (2011). Justicia y diferencia en Iris Marion Young. La repolitización de la sociedad a través de un nuevo concepto de justicia. *Eikasía. Revista de Filosofía*, 39, 74-106.
- Passeggi, M. da C., Souza, E. C. de, & Vicentini, P. P. (2011). Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação Em Revista*, 27(1), 369-386. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>

- Paz-Maldonado, E. (2018a). Competencias del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 115-131. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200008>
- Paz-Maldonado, E. (2018b). 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. Recuperado desde http://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/108
- Paz-Maldonado, E. (2018c). Situación actual de la atención a la diversidad en la educación superior de Honduras. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-32. doi: <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34148>
- Paz-Maldonado, E. (2019). *Una indagación narrativa autobiográfica sobre las competencias docentes del profesorado universitario para la atención a la diversidad en una universidad pública de Honduras*. (Tesis de Magíster). Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.
- Peña-Sandoval, C., & 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: <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.004>
- Pérez, C. (2008). *Sobre un concepto histórico de ciencia: De la epistemología actual a la Dialéctica*. LOM Ediciones.
- Pino, M., Oyarzún, G., & Salinas, I. (2016). Crítica a la rendición de cuentas: Narrativa de resistencia al Sistema de Evaluación en Chile. *Cadernos Cedes*, 36(100), 337-354.
- Pinto, M., & González, B. (2016). *Séptima Encuesta de Acceso, Usos y Usuarios de Internet*. Santiago: Subsecretaría de Telecomunicaciones.
- Porta, L., De Laurentis, C., y Aguirre, J. (2015). Indagación narrativa y formación del profesorado: nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente. *Praxis Educativa*, 19(2), 53-56.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha Social en Chile*. Santiago de Chile: PNUD. Recuperado desde <https://www.desiguales.org/>
- Rawls, J. (2012). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reyes, S., & Figueroa, I. M. (2010). Distribución, superficie y accesibilidad de las áreas verdes en Santiago de Chile. *EURE. Revista Latinoamericana de Estudios Urbano Regionales*, 36(109), 89-110. doi: <https://doi.org/10.4067/S0250-71612010000300004>

- Richards, P., & Gardner, J. A. (2013). Still Seeking Recognition: Mapuche Demands, State Violence, and Discrimination in Democratic Chile. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 8(3), 255-279. doi: <https://doi.org/10.1080/17442222.2013.779063>
- Rubilar, G. (2015). Prácticas de memoria y construcción de testimonios de investigación: reflexiones metodológicas sobre autoentrevista, testimonios y narrativas de investigación de trabajadores sociales. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative*, 16(3). Art. 3. Recuperado desde <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/50024>
- Salomón, L. (2018). Indignación y crisis política en Honduras. *Nueva Sociedad*, (273), 14-21. Recuperado desde http://nuso.org/media/articles/downloads/COY2_Salomon_273.pdf
- Sandoval, E. (2016, 11 de noviembre). Polémica en Honduras: Juan Orlando Hernández busca reelección basado en fallo. *CNN*. Recuperado desde <https://cnnespanol.cnn.com/2016/11/11/polemica-en-honduras-juan-orlandofernandez-busca-reeleccion-basado-en-fallo/>
- Santos, L. L. de C. P., & Diniz-Pereira, J. E. (2016). Attempts at standardizing curriculum and teacher education in Brazil. *Cadernos CEDES*, 36(100), 281-300. doi: <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622016171703>
- Sarasa, M. C. (2014). Experiencias de enseñanza y de aprendizaje mediante la investigación biográfica y la indagación narrativa. *Revista de Educación*, (7), 157-170.
- Sarasa, M. C. (2015). Narrative research into the possibilities of classroom-generated stories in English teacher education. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 17(1), 13-24. Recuperado desde http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-07902015000100002&script=sci_arttext&tlng=en
- Silva-Peña, I. (2007). Condiciones y contextos en torno al desarrollo profesional docente producido a través de la Investigación-Acción. Tesis para optar al grado de doctor en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago: Chile.
- Silva-Peña, I. (2014). *Propuesta de Investigación Postdoctoral: Alfabetización Micropolítica de Educadoras de Párvulos. Una investigación del Desarrollo Profesional Docente a través de la Indagación Narrativa*. Becas Chile.
- Silva-Peña, I. (2018). Uso de la Indagación narrativa autobiográfica Descripción de una experiencia en formación inicial docente. En: Reyes, L. & Aravena, R. *Docencia Universitaria. Reflexión desde la Práctica*. Santiago: Ediciones UCSH.

- Silva-Peña, I., Kelchtermans, G., Valenzuela, J., Precht, P., Muñoz, C., González-García, G. (En prensa). Alfabetización Micropolítica: un desafío para la formación inicial docente. *Educacao & Sociedade*.
- Silva-Peña, I., Muñoz, C., Valenzuela, J., Precht, A., González-García, G. (2015). Alfabetización micropolítica de docentes principiantes que se desempeñan en contextos de pobreza. Proyecto de investigación FONDECYT nº 1151447
- Silva-Peña, I. (2017). Formación docente para la justicia social en un Chile desigual. En I. Silva-Peña, J. Diniz-Pereira, & K. Zeichner (Eds.). *Justicia Social. El componente olvidado de la Formación Docente* (pp. 15-35). Santiago: Mutante Editores.
- Sleeter, C., Montecinos, C., & Jiménez, F. (2016). Preparing Teachers for Social Justice in the Context of Education Policies that Deepen Class Segregation in Schools: The Case of Chile. En J. Lampert, & B. Burnett (Eds.). *Teacher Education for High Poverty Schools* (pp. 171-191). Springer International Publishing. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-22059-8_10
- Souza, E. C. de, Serrano, J., & Ramos, J. (2014). Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 683-694.
- Tijoux, M. E. (2013). Niños(as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias. *Convergencia*, 20(61), 83-104. Recuperado desde http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352013000100004
- Tijoux, M. E. (2016). Racismo en Chile: La piel como marca de la inmigración. Editorial Universitaria de Chile. Recuperado desde <https://market.android.com/details?id=book-KdNqDwAAQBAJ>
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. España: Ediciones Cátedra.
- Zeichner, K. (2016). Promoviendo la Justicia Social y la Democracia en la Formación del Profesorado: Preparación del Profesorado 1.0, 2.0 y 3.0. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 5(2), 15-23. Recuperado desde <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/6868>
- Zeichner, K. (2017). Formación de profesores para la Justicia Social en tiempos de incertidumbre y crecientes desigualdades. En I. Silva-Peña, J. Diniz-Pereira, & K. Zeichner (Eds.). *Justicia Social. El componente olvidado de la Formación Docente* (pp. 15-35). Santiago: Mutante Editores.