



Universidad Viña del Mar
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
Carrera de Psicología

Representaciones Sociales del profesorado sobre la Inclusión Educativa

Memoria presentada a la Escuela de Ciencias Jurídicas y Sociales para
optar al título de Psicólogo y al grado de Licenciado en Psicología

Carrera de Psicología

por

Bernardo Cataldo Miranda

Docente:

Ps. Bianca Dapelo P.

Viña del Mar, Chile.

diciembre de 2016

Reconocimientos

Llegar a esta etapa es, de alguna forma, un acto de retribución a la entrega y esfuerzo de mi entorno para que este proceso tuviera un llamado “buen final”.

Reconocer la entrega de todos los profesores que transitaron por este recorrido sinuoso, aquellos que aportaron con lecturas, consejos y valiosas conversaciones: Rodrigo Vidal, Carlos Bravo, Daniela Fernández, Carolina Benítez, Pilar Solís, Alejandra González y Alejandra Pérez. A la Coordinadora Luz María Jeria, por su gestión atenta; a la Jefa de Carrera y profesora Supervisora de mi Práctica profesional, Paulina Mercadal, por su amabilidad, simpleza y precisión para aportar rigor profesional; a los profesores Dino Toledo y Alejandro Tapia, por presentarme autores que invitan a la reflexión y cuestionamiento permanente. Y especialmente a Francisco Diet, por su apoyo constante durante todos estos años, por mostrarnos la cara optimista de esta profesión, por creer y transmitirnos que podemos aportar a la construcción de una sociedad mejor; y también a la profesora Bianca Dapelo, por su admirable lucidez, por su energía, por aceptar mi proceso tan vacilante; por creer que esto podría llegar a buen puerto.

A todos mis compañeros de carrera, sin excepción, porque de una u otra manera han contribuido a mi crecimiento profesional y personal: jornadas de estudio, amenas e interesantes conversaciones, palabras de aliento y muchas risas. Especialmente Angelo, mi compañero de mil batallas, Gina, Juan, Eduardo, Javier, Hernán y María Paz.

Reconocer, además, la enriquecedora experiencia de compartir mi proceso formativo con “El renacer de Gabriela Mistral”. Todas personas admirables y ejemplo de promoción de Desarrollo Humano. Gracias por cada una de sus enseñanzas.

Agradecer también la generosidad de todos los profesores participantes de esta investigación, quienes aportaron con sus tiempos, experiencias, inquietudes y anhelos.

A mis estudiantes (que no son míos), quienes muestran cada día la necesidad que tenemos de reflexionar y construir una Escuela que piense verdaderamente en ellos y en la justicia social.

Agradecer infinitamente la entrega y esfuerzo de mi familia. A mis padres, Carlos y Eliana, y hermanos, Carlos, John y Francisco (la Hermandad del Tercer Tiempo), por enseñarme las cosas más nobles de esta vida, todos ellos mis primeros y más grandes maestros. También agradecerles por aceptar mis ausencias sin cuestionar, siempre apoyando y respetando mis opciones. A Carlitos y Javiera, por alentarme y acompañarme felices en este proceso. A Felipe y Matías, por adoptarme y enseñar a sus cortos años -ellos quizás sin saberlo- lo mucho que me falta por aprender de esta enigmática vida.

Mi agradecimiento especial va para mi compañera Verónica, a quien admiro profundamente. Por su generosidad, por su entrega incansable. Porque sin entenderme muchas veces en mi actuar, siempre está a mi lado. Espero que comprendas que este trabajo también es tuyo.

Tabla de Contenidos

	Página
Reconocimientos	01
Tabla de Contenidos	02
Resumen	03
Introducción	04
Pregunta de Investigación	15
Justificación de la Investigación	16
Proyecciones del Estudio	18
Antecedentes Teóricos y Empíricos	19
Objetivos	37
Método	
Enfoque	38
Diseño	38
Participantes	39
Instrumentos y Procedimientos	41
Resultados	43
Conclusiones	70
Referencias	77

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo conocer las representaciones sociales de los profesores de educación básica y media en torno a la inclusión educativa. Se entiende como representación social un corpus organizado de conocimientos de saber común, que incluye información, un campo de representación y actitudes. La inclusión educativa se reconoce como un tipo de respuesta a la diversidad escolar, fundada en el enfoque de Derechos.

La metodología empleada para la investigación fue cualitativa. El diseño de investigación fue de tipo no experimental, transeccional, de tipo exploratoria, y el alcance descriptivo. Como técnica de recolección de datos se utilizó la entrevista semi estructurada, que se efectuó a 6 profesores de educación básica y media. Para el análisis de la información se trabajó con el software Atlas.Ti, versión 6.0.15. Los resultados dan cuenta que sus representaciones sociales evidencian diversas formas de concebir la inclusión educativa, reconociendo una valoración dicotómica de aceptación a la mirada axiológica y crítica a la política educativa, lo que impacta en sus prácticas y sus expectativas.

Palabras Clave: Inclusión educativa, Representación social, Prácticas Pedagógicas

Introducción

“Las capacidades humanas y su realización dependen, en gran medida, del contexto más amplio, social e institucional, de la actividad individual”.

Urie Bronfenbrenner. La Ecología del Desarrollo Humano.

La educación es una actividad humana. Desde esa constatación básica, podemos reconocer que la escuela como institución educativa, se construye a partir de supuestos vinculados a la socialización y la formación de las personas que componen un grupo humano determinado.

En los últimos años, Chile ha sido protagonista de una serie de cambios en el Sistema Escolar que se han descrito dentro de un contexto de modernización. En dicho proceso, que se impulsaba desde la transformación de un sistema de gobierno dictatorial a uno democrático en el año 1990, se presentaron una serie de desafíos que han devenido en reformas legales y cambios considerados estructurales en las políticas educativas chilenas. Desde el interés por alcanzar la cobertura en la década del '90, el inicio de la jornada escolar completa, mejoras en la infraestructura y múltiples reformas curriculares, intentaban generar condiciones de mayor acceso y calidad en las escuelas, particularmente en la enseñanza básica y media. Estos cambios, pretendían modificar el largo recorrido de exclusión y desigualdad que la historia de la educación chilena ha sobrellevado.

Con todo, en el año 2016 emerge un nuevo acontecimiento. El 1° de marzo entra en vigencia la Ley de Inclusión, que se presenta como una propuesta que concibe y explicita la Educación como un Derecho Humano. Un nuevo paradigma se declara en la normativa legal de este país: una sociedad verdaderamente democrática requiere una sociedad inclusiva. La escuela tiene un nuevo propósito y desafío.

Desde su origen, la institución escolar había tenido la finalidad de aportar al logro de diferentes objetivos que se plantean desde y para la sociedad. En el Chile decimonónico -y en Latinoamérica-, la escuela tenía como rol fundamental aportar a la formación y consolidación del estado-nación, generando lazos y construyendo una narrativa que fuera

propia del Estado emergente, de acuerdo a los lineamientos trazados por las elites dirigentes. (Schwartzman & Cox, 2009, pág. 11). Sin embargo, el acceso a la institución escolar no llegaba al 50% de la población del país, dejando en evidencia la mirada restringida respecto a lo que se entendía por Estado-Nación y la visión respecto al rol del habitante de este territorio: no todos estaban destinados a la escuela. Se naturalizaba, de este modo, una mirada de exclusión y desigualdad.

En el siglo XX, lo que devino fue una continuidad de los desafíos referidos a la estructuración del Estado Nacional. No obstante, después de los drásticos cambios políticos de la segunda mitad de dicho siglo -tanto en Chile como en el mundo-, las demandas a la educación apuntaron a desafíos más amplios y universales.

En los últimos años, después de asumir como cumplidas las metas decimonónicas, los requerimientos que se le piden a la escuela plantean nuevos desafíos. Al menos en las últimas dos décadas, la reflexión en torno a la organización del sistema educativo chileno resultó indispensable, no solo por las implicancias políticas de esta revisión y las necesidades del país que comenzaba a repensarse después de un largo período de gobierno autoritario, sino también por la necesidad de dar cuenta de los cambios producidos a nivel mundial en esta esfera. Las múltiples transformaciones vividas en el mundo y también en la sociedad chilena, obligaron – y obligan- a observar y reconocer el contexto actual, atendiendo el nuevo escenario económico, político y cultural.

Sin duda, dichos cambios han penetrado el ámbito educativo a partir de reformas que han pretendido adecuar la realidad escolar al nuevo contexto imperante en el marco de las políticas neoliberales vigentes. Esto ha traído, al mismo tiempo, pugnas y resistencias desde las diferentes perspectivas que tensionan y ponen en entredicho la visión hegemónica de un sistema que aporta para la construcción de una sociedad que se pretende democrática. Como sostiene Carlos Peña, “en la actualidad, las sociedades están en medio de una paradoja: necesitan un cierto grado de convergencia normativa para mantener sus límites y para que sus miembros cooperen entre sí, pero al mismo tiempo valoran, más que en cualquier otra época, la diversidad y la diferencia” (Peña, 2015, pág. 37)

Esta reflexión en torno a los cambios en el sistema educacional se instala en nuestro país de manera abierta pero gradual con el retorno de la democracia, en el año 1990, y se extiende hasta la actualidad, incorporándose en dichas reflexiones, los aportes del mundo político, de los centros de estudios, de los organismos internacionales y numerosas comisiones que se forman para pensar las necesidades y formas de abordar el sistema educativo chileno.

Hasta esa fecha, el sistema educativo no había pensado las diferencias de manera suficiente como para darles respuesta. Primero, porque, como señalamos, la escuela tradicional había surgido con el objetivo de integrar a la población a una cultura nacional, aspecto que se extendió hasta inicios del siglo XX, etapa donde el país se vuelve más urbano y también se extiende la educación. Segundo, en las décadas del '70 y '80 la educación sufrió un proceso de abandono en términos de reflexión e inversión económica, lo que provocó un estancamiento en la elaboración de políticas de mejora.

De este modo, en los inicios de los años 90, se producen una serie de reformas que apuntaron a lograr una mejor cobertura educativa y a mejorar las condiciones de infraestructura de las escuelas y liceos de nuestro país.

Empujados por los cambios nacionales e internacionales vivenciados en las últimas décadas, se evidenciaron transformaciones tecnológicas, sociales y culturales y, junto con estas, nuevas formas de aprehender la realidad. En este proceso, devino un hecho evidente que, ahora, se ponía en escena como aspecto central: los seres humanos diferimos los unos de los otros no solo en lo físico sino también en lo social, cultural y psicológico; la realidad se reconocía más compleja y esta debía abordarse también desde el ámbito educativo.

Con el paso de los años, y los procesos de reflexión que miraban la complejidad del sistema, se comenzó a pensar de manera más persistente en el tipo de calidad de educación que se entregaba a los estudiantes. Con el aumento notable de la cobertura, lo que emergía era una necesidad de un sistema educativo que respondiera a las necesidades de una población amplia y heterogénea, una población diversa y con la urgencia de ser entendida y acogida.

Asimismo, se comienza a recorrer un proceso de transición, desde una educación homogénea, segregada y restringida, hacia una para atender las diferencias, la diversidad, con intenciones más integradoras o inclusivas.

Cuando se comenzó a hablar de diversidad en educación, se hizo un reconocimiento a las diferencias entre los individuos, lo que demandaba, al mismo tiempo, la exigencia de un cambio de enfoque que, tal como indica Rebeca Anijovich, “nos obligó a echar una nueva mirada sobre los múltiples factores y referencias que intervienen en el acto educativo” (Anijovich, 2007).

En esta perspectiva, se esperaba que la institución escolar se convirtiera en un espacio en que todos aprendiesen a entenderse en la convivencia, con los otros. Y, al mismo tiempo, una escuela en que cada uno, con sus particularidades, tuviera la oportunidad de desarrollar al máximo sus capacidades de aprendizaje. Tal como describe Sanhueza, la diversidad de realidades ha conducido a su atención y a la de los estudiantes desde diferentes enfoques y miradas teóricas. Se ha hablado, por ejemplo, “entre otros enfoques, de la educación especial, de la educación adaptada a la diversidad del alumnado, de la educación de las necesidades educativas especiales, de la integración escolar y de la educación inclusiva” (Sanhueza J. , 2003). Con todo, hoy se espera que la escuela se convierta en un espacio que dé cabida y atienda de manera adecuada a los estudiantes, con sus diferentes características y potencialidades. En un contexto de desigualdad social, a la escuela se le pide construir una sociedad desde la lógica de la inclusión.

Contexto Internacional.

En el contexto de la concepción de la educación actual, como primera aproximación, podemos sostener que la reflexión en torno a la educación como derecho para todas las personas se puede reconocer en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, proclamada en el año 1948. En dicha declaración se reconoce, en el artículo n° 1, que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”, indicando luego, en el artículo n° 26, que “toda persona tiene derecho a la educación (...) la educación se

dirigirá al pleno desarrollo de la personalidad humana y a fortalecer el respeto de los derechos humanos...”.

Varios años más tarde, un nuevo hito en torno a la atención a la diferencia en educación se sitúa con el Informe Warnock, de 1978, en Gran Bretaña. Es a partir de este Informe que se comienza a hablar de “necesidades educativas especiales”, distinguiendo los requerimientos específicos que se deben atender, desde la escuela, para brindar una respuesta educativa a estudiantes con características diferentes -casi siempre desde la mirada de la carencia-, que requieren un apoyo diferenciado. A juicio de Bermeosolo, “el informe [Warnock] ha entregado pautas decisivas para las nuevas orientaciones de la educación especial en muchas partes del mundo” (Bermeosolo, 2013).

Posterior a los trabajos y estudios iniciales referidos a las necesidades educativas especiales, se elaboran una serie de Convenciones y Conferencias a nivel internacional que se dan la tarea de pensar la educación desde los nuevos contextos, en donde se irá profundizando y ampliando la mirada de la educación para todos.

La Convención sobre los Derechos de la Infancia del año 1989, tratado internacional emanado de las Naciones Unidas (ONU) y aprobado por su Asamblea General, proclama de manera explícita la obligación de los Estados a comprometerse con la educación, destacando los apoyos especiales que requieren algunos niños, indicando que “la atención a las necesidades especiales del niño (...) estará destinada a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento y reciba tales servicios con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible” (UNICEF, 1989).

Un año después, en Jomtiem, Tailandia, se firma por los países asociados a la UNESCO, la *Declaración Mundial sobre Educación para todos*, donde se explicita no solo que “existe un compromiso internacional para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los individuos”, sino además se exige algo más que la sola renovación del compromiso con la educación básica, requiriendo “‘una visión ampliada’ que vaya más allá

de los recursos actuales”, lo que comprende “universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad” (UNESCO, 1990).

En 1994, la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*, donde participan 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, se firma la Declaración de Salamanca, en España, considerada como uno de los hitos más importantes referidos a educación inclusiva a nivel internacional (Giné, 2009). En esta se proclama que “todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos”; que “cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios”; además, anuncia que “los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades”. Junto a lo anterior, afirma un aspecto central que da cuenta del cambio de mirada en torno a las respuestas educativas: “las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, [las] que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño (...). Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos” (UNESCO, 1994).

El Informe para la UNESCO sobre la *Educación para el siglo XXI*, ese mismo año, subrayaba los lineamientos educativos que buscaban democratizar la educación.

Ya en el año 2000, en Dakar, en el *Foro Mundial de la Educación para Todos*, se reafirma la importancia de realizar esfuerzos por parte de los países suscritos para lograr la cobertura de educación básica y media de todos los niños y jóvenes. Después de un análisis lamentable sobre el estado de la educación en el mundo, y las implicancias de la economía y la política en el desarrollo de la misma, se refuerza la idea que “la educación es capaz de ayudar a garantizar un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que simultáneamente contribuye al progreso social, económico y cultural, a la tolerancia, y a la cooperación internacional (...) reconociendo la necesidad de dar a las generaciones presentes y venideras una visión ampliada y un renovado compromiso con la

educación básica para todos, que expresen el grado y la complejidad del desafío” (UNESCO, 2000).

Gracias a este proceso y reflexión internacional, desde hace algunos años, la Política Educativa de nuestro país ha reconocido e incorporado ciertas premisas básicas para la construcción de su sistema: términos como necesidades educativas especiales, diversidad, integración, inclusión, se instalaron como elementos de base para la elaboración del currículum y los programas escolares en Chile.

Contexto en Chile.

En Chile, los avances significativos vinculados a calidad, cobertura y atención a la diferencia, se plantearon, como ya se ha señalado, a partir de la década de los 90. Si bien es cierto, los antecedentes de atención a los niños con dificultades se pueden encontrar a partir de 1965, “no obstante dichos antecedentes (...) el espíritu de las declaraciones mundiales y las convenciones internacionales suscritas por el Estado chileno se tradujo, a partir de 1990, en un conjunto de iniciativas legales que replantearon la educación especial” (Lucchinni, 2009).

Ese año, el Decreto Supremo de Educación 490 estableció normas para integrar estudiantes con discapacidad en establecimientos comunes (regulares). En este Decreto, se reconocía que las políticas estatales debían gestionar opciones educativas a los niños y jóvenes con necesidades especiales. En lo específico, proponía el desarrollo de un proyecto educativo de integración a cargo de profesores especialistas, los que debían procurar la incorporación de estos niños a la escuela común.

En el año 1994, se promulga la ley 19.284, la que establece los principios que tienen como objetivo la integración de personas con discapacidad. Esta ley es considerada por algunos investigadores como un hito respecto a las políticas de integración, pues “fue decisiva para el rumbo que ha tomado la educación especial y diferencial en adelante” (Bermeosolo, 2013).

Otro paso de la aplicación pedagógica para la atención de la diversidad, se dio con la promulgación del decreto 291 de 1999, donde se determinaba el funcionamiento de los *grupos diferenciales*, donde un profesor especialista debía trabajar en base a los programas de estudio comunes otorgando apoyo pedagógico a los estudiantes, tanto en el aula común como en el aula de recursos. Este decreto, además de enfocarse desde el apoyo diferenciado a la atención del aprendizaje de todos los estudiantes, define realizar un trabajo mancomunado entre el docente de aula y el profesor especialista. Junto a ello, declara “promover la incorporación activa de la familia de los alumnos y alumnas a la labor que desarrolla el establecimiento educacional en beneficio de sus hijos” (Decreto 291/99). Se incorpora, por tanto, de manera explícita, una visión colaborativa para el trabajo con los estudiantes.

En el año 2004, el Ministerio de Educación hace público el *Informe Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial*, de la Comisión de expertos de educación especial convocada para evaluar y proyectar el área que -reconociendo las limitaciones de cobertura y atención de la época-, vienen a visibilizar una discusión que se hacía fundamental para la educación de nuestro país. Dicho Programa señala que “la necesidad de pensar inclusivamente la educación, al igual que en otras áreas de la sociedad, no ha sido nunca tan importante como hoy. La movilidad de las personas dentro y entre los países ha hecho que la diversidad humana sea cada vez más evidente. En respuesta a esta situación, la mayoría de los países ha desarrollado diversos programas para dar respuesta a las diferencias sociales, culturales e individuales de los alumnos”. (MINEDUC, 2004).

Como una instancia de apoyo a la educación para todos, se elabora en el año 2005 la Política de Educación Especial de nuestro país, que entiende la educación especial como: “una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto de los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicas, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad” (MINEDUC, 2005). Además, señala que “para hacer efectivo el derecho a la educación de

todos --niños, niñas y jóvenes-- se requiere de un cambio social, cultural y político que reconozca y acepte que somos una sociedad diversa, en donde todos y todas tenemos los mismos derechos y deberes” (MINEDUC, 2005). Por ello, se espera que la escuela se convierta en un espacio que dé cabida y atienda de manera adecuada a los estudiantes, con sus diferentes características y potencialidades. De esta manera, lo que la propia Escuela y política educativa comenzaba a demandar, constituía un cambio profundo en los ámbitos social, cultural y político.

En continuidad con el recorrido previo, una nueva iniciativa legal se desarrolla en nuestro país, promulgándose el Decreto Supremo N° 170 del año 2009, el que regula de manera más completa la evaluación diagnóstica integral de aquellos estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, aquellos que reúnen las condiciones para participar en un Programa de Integración Escolar y que acceden a la subvención de necesidades educativas especiales. Este Decreto “busca contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación de todos los estudiantes y al trabajo específico en la institución escolar con estudiantes con necesidades educativas especiales”. Este decreto involucra, por una parte, mayores orientaciones respecto de temas de procedimiento, como los procesos del diagnóstico de las diversas necesidades educativas especiales y los profesionales que realizan estos diagnósticos. Por otra parte, no menos importante, sus orientaciones plantean cambios en el trabajo organizacional de la institución educativa en aspectos diversos como la coordinación, planificación de recursos y el trabajo de docentes.

No obstante, si bien estos avances apuntaban a mejorar la calidad educativa en la perspectiva de la atención a la diversidad, representaban una mirada restringida de la misma, centrada fundamentalmente en dar respuesta a niños y niñas con requerimientos centrados en sus dificultades de aprendizaje, con una mirada donde pareciera indicarse que son ellos los que constituyen el problema.

Junto a los cambios normativos anunciados, y después de un largo proceso iniciado con la coyuntura de las demandas estudiantiles referidos a la calidad de la educación -iniciado en el año 2006 y con amplia adherencia por parte de la ciudadanía-, las autoridades políticas

comenzaron a repensar el sistema educativo en Chile que, por lo demás, se sustentaba en un marco legal construido en el gobierno dictatorial. Esta reflexión, donde se involucró a diferentes instancias académicas y sociales, concluyó en la promulgación de una nueva ley Marco: La Ley General de Educación, LEGE.

Con la implementación de la Ley General de Educación (LEGE), en el año 2012, se propone, entre otros objetivos, ampliar la mirada de atención a la diversidad, lo que llevará a la redacción de la ley 20.845, llamada Ley de Inclusión Escolar, promulgada en el año 2015 y entrada en vigencia a partir de marzo de 2016.

Actualmente, en la normativa de la educación chilena, el uso del término diversidad hace referencia, en sentido amplio, al reconocimiento que los estudiantes –y por extensión, toda la sociedad-, posee capacidades diferentes, donde el docente debe tomar en cuenta “la diversidad entre los estudiantes en términos culturales, sociales, étnicos, religiosos, y respecto de las diferencias entre hombres y mujeres, estilos y ritmos de aprendizaje, y niveles de conocimiento” (MINEDUC, 2012).

Con la noción de atención a la diversidad, se incorpora la idea de inclusión. No obstante, esta ha sido fruto de un proceso, pues, “hasta hace muy poco, se definía a las escuelas que se proponían acompañar alumnos con necesidades educativas especiales o alumnos con alguna discapacidad como “escuelas integradoras”. Actualmente, esta categoría tiende a discutirse y se espera que todas “se vuelvan inclusivas”, dispuestas a atender diferentes necesidades de los distintos alumnos” (Aizencang & Bendersky, 2013).

De acuerdo a nuestra legislación actual, se considera la integración e inclusión como el reconocimiento que “el sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes” (Congreso Nacional, 2015).

En sentido amplio, la educación inclusiva se reconoce hoy como un movimiento filosófico y educativo que trata de promover la enseñanza de todos los alumnos en escuelas y aulas

ordinarias (Salend, 2001). No obstante, la discusión en torno a la inclusión en educación nos muestra diferentes puntos de vista en su recorrido histórico y nos plantea, en la actualidad, posiciones distintas respecto a cómo la concebimos (Giné, 2009).

Más allá del concepto de educación inclusiva, para el desarrollo de sistemas educativos inclusivos es necesario que se produzca un cambio radical que deje de lado los viejos enfoques basados en la segregación y la exclusión y que se acoja a los principios de una escuela democrática (Slee, 2011).

Esta transformación supone cambios en diferentes niveles. Por un lado, la sociedad debiera modificar su pensamiento, desarrollando actitudes más positivas hacia la inclusión de todas las personas en la comunidad. Por otro lado, el sistema educativo y las escuelas han de introducir los cambios organizativos, curriculares y didácticos necesarios para garantizar una educación de calidad en igualdad de condiciones para todos los alumnos, pues “se hace necesario caer en la cuenta de que las sociedades que se modernizan transforman su cultura y que la educación, a veces, no parece estar a la altura de esas transformaciones” (Peña, 2015, pág. 40)

Y, por último, es necesario que se pongan en marcha todos los medios posibles para que los profesores puedan atender adecuadamente la diversidad del alumnado en sus aulas. Y en este contexto de cambio, los docentes son un elemento clave para el éxito de la inclusión (Ainscow, 2007). Son ellos quienes en las aulas se relacionan directamente y día a día con los estudiantes, son quienes elaboran en el espacio social de la escuela, quienes aportan -o pueden aportar-, a la construcción cotidiana de una sociedad que se pretende más inclusiva.

Pregunta de Investigación

A partir del lineamiento expuesto, se hace necesario reflexionar y abordar el tema de la inclusión educativa, desde la mirada de los profesores. Pensar en una educación inclusiva exige pensar en escuelas inclusivas, y, al reflexionar en la implementación y fortalecimiento de estas, se torna de gran importancia el reconocimiento que se le debe asignar a la visión de los docentes en torno a las formas escolares de atención a la diversidad, pues son un actor relevante en el desarrollo de la praxis educativa.

Resulta relevante indagar no solo en el conocimiento que los docentes tienen respecto a la inclusión educativa, el grado de información respecto a la normativa legal y a sus modos de implementación. Se requiere conocer sus modos de representación y el significado de la relación que establecen con una sociedad que reconoce la diversidad y pretende darle respuesta.

Se trata de indagar en las representaciones sociales de los profesores de educación básica y media sobre la inclusión educativa. En el entendido que desde el mes de marzo del 2016 se implementó en nuestro país una Ley de Inclusión Escolar que promueve la eliminación de todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación, resulta fundamental conocer la posición de los docentes frente a esta nueva realidad legal y práctica, la que genera un nuevo contexto.

Frente a lo anterior, se plantea la siguiente Pregunta de Investigación, a saber:

¿Cuáles son las Representaciones Sociales de los profesores de Educación básica y media en torno a la inclusión educativa?

Justificación

Nuestra propuesta de investigación, se justifica, en primer término, por la relevancia social que tiene conocer los conceptos, enunciados y significados –La Representación social- que los docentes tienen de la inclusión educativa, en un contexto nacional de cambios legales y culturales en torno al tema. Se sostiene que “el concepto de representación social es potencialmente pertinente para la comprensión del campo educacional en la medida en que permite enfocar al conjunto de significaciones sociales presentes en el proceso educativo” (Prado de Sousa & Pintor, 2011).

Esta nueva comprensión de la educación -desde la inclusión-, conlleva cambios en la forma de entender las respuestas educativas que se le dan a la diversidad, reconociendo la educación de calidad como una educación que da respuesta a todos los niños y niñas sin exclusión. No obstante, para la construcción de la escuela inclusiva, “no es posible si no se identifica la representación social que sostienen los docentes con respecto a la inclusión de la diversidad escolar, en el marco de una educación para todos, la cual orienta su práctica pedagógica” (Garnique-Castro & Gutiérrez-Vidrio, 2012).

Asimismo, la revisión de la literatura refuerza esta necesidad y la importancia de los docentes para el desarrollo de la inclusión educativa, concluyendo que “los autores más representativos de la inclusión educativa coinciden en señalar la formación de profesores como una piedra angular en las escuelas inclusivas. Nada se hará si no contamos con un profesorado bien formado en la dinámica de la inclusión educativa. Las experiencias en marcha acerca de la inclusión escolar tienen en los profesores como los mejores artífices de esta tarea apasionante y necesaria” (Escribano & Martínez, 2013, pág. 12).

Por otra parte, desde la perspectiva disciplinar, la aproximación en torno a la inclusión educativa desde la investigación inductiva constituye un aporte, por cuanto la mayor parte de los estudios se ha generado principalmente desde la investigación cuantitativa. Asimismo, parte del trabajo en torno a los docentes y la inclusión hace referencia a la actitud del profesorado y sus prácticas inclusivas, las más de las veces desde un enfoque

cuantitativo. Por ello, en la actualidad se sostiene que “la articulación entre Teoría de las Representaciones sociales y el área de la educación es una tarea apenas iniciada, aunque existe un aumento considerable de trabajos que se ocupan en promover este diálogo” (Prado de Sousa & Pintor, 2011). Efectivamente, desde hace algunos años se viene reconsiderando la importancia conceptual de la representación social como aporte a la investigación en ciencias sociales, específicamente desde la psicología. De esta forma, el abordaje desde un enfoque cualitativo constituye un aporte al saber disciplinario y un aporte a la construcción del conocimiento referido a la inclusión educativa. Cabe añadir, además, que “los resultados obtenidos son importantes y demuestran que las representaciones elaboradas o inducidas en situaciones de interacción desempeñan un papel frecuentemente más importante que las características objetivas en los comportamientos adoptados por los sujetos o los grupos” (Abric, 2001, pág. 7).

Viabilidad

La viabilidad de esta investigación se sustenta en los siguientes aspectos, a saber: a) se dispone de un contexto nacional en que todos los docentes que ejercen en escuelas y colegios subvencionados por el Estado deben incorporarse al entendimiento de la inclusión, lo que les obliga a reflexionar en torno al tema; b) se cuenta con los vínculos necesarios para acceder a grupos de profesores que acepten participar en la investigación en torno a la inclusión educativa; y c) se dispone del tiempo y los recursos para desarrollar una investigación cualitativa con un diseño metodológico definido.

Proyecciones del Estudio

Los resultados de esta investigación permitirán aportar a la reflexión en torno a la inclusión educativa que actualmente se desarrolla entre los distintos actores del sistema educativo, posibilitando resaltar los significados y conocimientos de un actor relevante en la construcción del espacio escolar.

En la actualidad, con la reciente promulgación y entrada en vigencia de la Ley de Inclusión en Chile, resulta fundamental generar insumos para aportar a la construcción de una concepción propia de la inclusión educativa, que dé cuenta de las características del sistema educativo de este país, reconociendo el camino que se ha transitado y permita proyectar la ruta que pudiera continuar la atención a la diversidad en las escuelas.

Los resultados de esta investigación pueden ayudar a comprender la posición de los docentes en torno a la inclusión, tanto desde su conceptualización como de su relación con las experiencias inclusivas, posibilitando el análisis respecto a lo que se debe hacer para realizar una atención a la diversidad tal como se piensa, considerando que las representaciones sociales son, en palabras de Moscovici, una guía para la acción.

Por otra parte, parece relevante aportar en la investigación educativa desde el enfoque cualitativo. Por ello, sería posible que este estudio sirva como contribución para ampliar el conocimiento en torno a la inclusión educativa a partir de futuras investigaciones desde la perspectiva de las representaciones sociales de los múltiples actores del sistema escolar chileno, considerando la evidencia “que la categoría de Representación Social ocupa ya un lugar relevante en las ciencias sociales, sobre todo en las últimas décadas, principalmente por su contribución al estudio de la constitución de la subjetividad social” (Castorina & Kaplan, 2008, pág. 11).

Antecedentes Teóricos y Empíricos

Antecedentes Teóricos.

Representaciones Sociales.

Las Representaciones Sociales surgen como noción con Serge Moscovici, instaurando o, más bien, renovando, todo un nuevo campo en la Psicología Social: “es el trabajo de S. Moscovici (1961) que introduce la noción de representación social y funda todo un nuevo campo de estudio en psicología social” (Abric, 2001). Su origen se basa en la concepción de representación colectiva de Durkheim, pero que es “recuperado” por Moscovici para darle una perspectiva conceptual distinta.

Para iniciar la profundización teórica del término, se expone la aproximación que entrega el propio Moscovici. La representación social es:

“una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (Moscovici, 1979, págs. 17-18).

También sostiene que es:

“sistema de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función: en primer lugar, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo social y material y dominarlo; y, en segundo término, permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código para el intercambio social y un código para denominar y clasificar de manera inequívoca los distintos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal” (Duveen & Lloyd , 2008, págs. 29-30).

La elección teórica de aproximarnos a la inclusión educativa desde las Representaciones Sociales, se comprende desde sus características particulares como constructo.

En primer término, se debe señalar que esta noción se sitúa dentro del campo disciplinar de las ciencias sociales, aportando desde la psicología, desde la psicología social, pero también recogiendo y aportando elementos desde y para la sociología y otras disciplinas que estudian al ser humano en sociedad. Tal como indica María Luisa Sartori, “la multiplicidad de relaciones disciplinares adyacentes confiere al tratamiento psicosociológico de la representación un status transversal que interpela y articula diversos campos de investigación, buscando una coordinación real de puntos de vista” (Sartori, 2010, págs. 22-23).

En segundo término, la representación social como modalidad de conocimiento, aporta a la superación de las miradas duales que separan al objeto de estudio del sujeto que estudia, así como a la división entre la construcción del conocimiento individual del conocimiento colectivo. Se sostiene que “el desarrollo de la teoría de la Representaciones Sociales, inaugurada por Moscovici, aun con sus problemas por resolver y con sus respuestas insuficientes, expresa sin duda una perspectiva superadora de estas dicotomías” (Castorina & Kaplan, 2008, pág. 9).

En consecuencia, la concepción de las representaciones sociales resulta valiosa al considerar una serie de elementos conformantes que robustecen la mirada del fenómeno. Dichos elementos refieren a aspectos cognitivos y relacionales. Por consiguiente, el estudio abordado desde la perspectiva de las representaciones sociales que se distingue en esta investigación, considera “por lo menos dos aspectos de la constitución de la categoría que pueden resultar pertinentes. Por un lado, **la multiplicidad de relaciones del concepto con diversas disciplinas vecinas.** (...) En este sentido, el estudio psicosociológico tiene un estatus de transversalidad -no de yuxtaposición-que interpela y articula diversos campos de investigación (...). Por otro lado, se puede hablar de una complejidad de las relaciones que entran en la definición teórica y en su modo de análisis. Esto es, **para formular una definición de representación social es preciso considerar, por lo menos, elementos mentales, afectivos y sociales**”. (Castorina & Kaplan, 2008, pág. 10)

Estos enunciados suponen reconocer la importancia de considerar el contexto social. La perspectiva de las representaciones sociales desde la psicología propone un reconocimiento de los procesos individuales en relación con su contexto social, “aportando los medios para comprender la vida social desde una perspectiva psicológica” (Duveen & Lloyd , 2008, pág. 29). Esta distinción se considera particularmente relevante para la presente investigación, pues considera poner en perspectiva el estudio y reflexión de la inclusión educativa, abordando la mirada de los docentes en su multidimensionalidad como sujetos sociales y las diferentes variables contextuales que pueden ser consideradas.

Representar, de acuerdo a Jodelet, “es hacer un equivalente, pero no en el sentido de una equivalencia fotográfica, sino que, un objeto se representa cuando está mediado por una figura. Y es solo en esta condición que emerge la representación y el contenido correspondiente” (Jodelet, 1985). Una representación es siempre representación de algo. Desde su base epistemológica, que considera al sujeto y objeto de conocimiento como instancias co-constructivas, se puede reconocer que las representaciones sociales, “además de ser siempre representaciones de algo, son también representaciones de alguien o de algún colectivo” (Duveen & Lloyd , 2008, pág. 32).

Se destaca como un aspecto fundamental que “representar una cosa, un estado, no es simplemente desdoblarlo, repetirlo o reproducirlo, es reconstituirlo, retocarlo, cambiarle el texto” (Moscovici, 1979, pág. 39), proceso en donde los sujetos asumen un rol activo en la co-construcción de un saber que, además, se relaciona con sus prácticas y con su hacer. Por lo tanto, “las representaciones sociales se producen, se recrean y se modifican en el transcurso de las interacciones y las prácticas sociales: este es su status ontológico” (Castorina & Kaplan, 2008, pág. 9).

La representación social es, entonces, “una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, *una forma de conocimiento social* (Jodelet, 1985, pág. 473).

De este modo, se sostiene que “la representación no es así un simple reflejo de la realidad, sino una organización significativa (...) La representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y

social, ya que determinará sus comportamientos o sus prácticas. Es una guía para la acción, orienta las acciones y las relaciones sociales. Es un sistema de pre-decodificación de la realidad puesto que determina un conjunto de *anticipaciones y expectativas*” (Abric, 2001, pág. 13).

De acuerdo a lo propuesto por Moscovici, resulta relevante acercarse al conocimiento de sentido común, diferenciando entre saber de sentido común como “epistemología popular, espontánea y surgida de la tradición y la epistemología científica, transformado para su uso en la vida diaria” (Garnique-Castro & Gutiérrez-Vidrio, 2012, pág. 581), debido a que aquí “se forman las imágenes y los lazos mentales que sirven como herramientas para el aprendizaje” (Moscovici, 1985, pág. 682).

Las representaciones sociales corresponden entonces a “un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales” (Garnique-Castro & Gutiérrez-Vidrio, 2012). Dicha representación social es un proceso cognitivo que implica imagen, significado, y que entre estos hay un proceso de construcción que implica una relación. Según sostiene Jodelet “no es el duplicado de lo real, ni el duplicado de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto. Sino que constituye el proceso por el cual establece su relación” (Jodelet, 1985).

En definitiva, solo en la relación es posible la construcción de las representaciones sociales; se elaboran en la participación de la vida social, por lo que “tienen un carácter a la vez estable y dinámico, pues son al mismo tiempo estructuras y procesos, pensamiento social construido y constituyente. En otras palabras: son un fenómeno histórico, cultural y social del mundo de vida contemporáneo” (Garnique-Castro & Gutiérrez-Vidrio, 2012, pág. 581).

Desde la perspectiva descrita, se sostiene que esta aproximación resulta útil para abordar la comprensión de la inclusión educativa por cuanto dichas representaciones son las que movilizan al sujeto en una determinada dirección.

Habría que señalar, no obstante, para aproximarnos al estudio de la representación social, que el recorrido de esta propuesta teórica ha tenido dos alcances que deben ser considerados para su abordaje. Primero, la teoría ha recibido críticas por su “debilidad” teórica, por su semejanza a otros conceptos usados en psicología y ciencias sociales y por no considerarse un concepto completamente construido. Jahoda (1988), citado en Castorina (2008), “considera que las definiciones formuladas por los psicólogos sociales son imprecisas y exhiben una debilidad epistémica llamativa, incluso cierta inconsistencia, lo que debería obligar a un mayor rigor en la caracterización de sus propiedades y una definición mucho más ajustada del término”. Ante esta evaluación, Castorina rescata la respuesta del propio Moscovici (1988), sosteniendo, en primer término, que dicha crítica revela una incomprensión sobre el estatuto teórico de las Representaciones Sociales y no es aceptable sin más, porque una definición rigurosa no es un punto de partida sino de llegada en la formación de una disciplina científica”. José Antonio Castorina, en la misma línea argumentativa de Moscovici, indica que la importancia epistémica de los diversos conceptos de las Representaciones Sociales se vincula con los diversos significados que visibilizan los fenómenos estudiados, “por lo tanto, no podría hablarse de una definición cerrada y a priori de Representaciones Sociales. Las aproximaciones sugeridas por los autores surgen de las notas que han ido reuniendo a lo largo del propio proceso de producción el conocimiento” (Castorina & Kaplan, 2008, pág. 11).

Respecto a la similitud o relación con otros conceptos, Jodelet, rescata la crítica que realiza Moscovici a las nociones de opinión y actitud, refiere que “explica el fracaso de toda una tradición de investigación que pretendía predecir o cambiar los comportamientos, mediante el hecho de que la relación entre el sujeto y el objeto se reducía a una relación estímulo respuesta, y se introducía una división entre el universo exterior y el universo interior” (Jodelet, 1985). En un diálogo sostenido con Ivana Marková, Moscovici se refiere a su distinción con el concepto de actitud:

“Pensé que, normalmente, cuando uno tiene una actitud hacia un objeto, ese objeto ya es parte de uno mismo, en un sentido. En otras palabras, puedo tener una actitud hacia un objeto si tengo una representación asociada con ese objeto. (...) Uno está expresando una actitud hacia su propia representación de ese objeto. Creo que la

mayor parte de los teóricos de las actitudes no aprecian este punto. (...) Por eso, en ese sentido, sostengo que una actitud es un aspecto de la representación y la representación es lo que agrupa los ítems actitudinales (Moscovici & Marková, 2008, pág. 121).

Un segundo alcance a considerar, es indicar que además de propuesta teórica, el estudio de las representaciones sociales constituye un enfoque que tiene varias formas de aproximación, las que ponen énfasis distintos en la aproximación metodológica y de análisis de la representación. Banchs indica que “este hecho que le ha acarreado muchas críticas, da cuenta sin embargo de la actualidad y riqueza que sigue teniendo la teoría” (Banchs, 2000, pág. 3.1). Se plantean, en términos generales, tres grandes propuestas: la corriente iniciada por el propio Moscovici y continuada por D. Jodelet, con una perspectiva que pone énfasis en el análisis procesual; la línea de investigación continuada por Jean Claude Abric en Aix de Provence, que pone su sello en el análisis estructural, dando origen a la teoría del Núcleo Central; y la perspectiva menos conocida o difundida, que refiere a la propuesta de Willem Doise, en Ginebra, con una mirada más sociológica (Banchs, 2000).

Esto es importante indicar, porque implica tomar una posición metodológica y analítica del fenómeno que se investiga. En el caso de este estudio, la opción apunta por abordar las representaciones sociales de los docentes para mirar desde una perspectiva procesual, que permita reconocer las condiciones de posibilidad para la construcción de alternativas para una propuesta educativa de inclusión.

Una definición global, pero que da una mirada amplia para la comprensión de la representación social actual, es la que nos entrega Jodelet:

El concepto de representaciones sociales designa una forma de conocimiento específico, “el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales marcados socialmente. De manera más amplia, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales son modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del ambiente social, material e ideal. En tanto tales, presentan características específicas en el plano de la organización de los

contenidos de las operaciones mentales y de la lógica. El marcaje social de los contenidos o de los procesos debe referirse a las condiciones en las cuales emergen las representaciones, a las comunicaciones en las cuales circulan, a las funciones que ellas sirven en interacción con el mundo y con los otros” (Jodelet, 1983, 9-10).

Precisamente es dicha relación, dicho significado, dicha construcción en torno a la inclusión educativa, la que se pretende explorar al identificar las representaciones sociales del profesorado en torno a la inclusión educativa.

Se puede señalar, por consiguiente, que el estudio de la inclusión educativa desde las Representaciones Sociales resulta relevante por cuanto implica una mirada más comprensiva del fenómeno, menos lineal y más sistémica. Estudios previos sostienen que “las representaciones sociales, base para poder abordar el objeto de estudio, hace posible abordar las lógicas de aprehensión, las formas de entender y vivir las concepciones y prácticas en el campo educativo, y el modo en que se representan, se producen y reproducen en la inclusión de la diversidad” (Garnique Castro, 2011, pág. 67)

Inclusión y Diversidad Escolar.

En primer término, se debe señalar que cuando se hace referencia a la inclusión, se considera la aceptación de una sociedad diversa. Se trataría de una posición que pretende reconocer, en un contexto social, una sociedad heterogénea, con particularidades y diferencias.

La diversidad, tal como apunta Henning stout y brauwn-cheatman “siempre ha estado presente, pero solo recientemente se ha empezado a hacer visible la necesidad de una mayor y más justa atención a sus orígenes y a sus consecuencias” (Cardona, 2006).

El abordaje de la diversidad tiene un recorrido que se inicia cuando, “enraizada en las certezas postuladas por la tradición intelectual surgida del iluminismo, la Antropología Social y Cultural constituida como disciplina científica a mediados del siglo XIX, se orientó a explicar la presencia de la alteridad social y cultural postulando la separación entre Nosotros y el Otro” (Boivin, Rosato, & Arribas, 2004, pág. 5).

En el ámbito de las ciencias sociales y específicamente de la antropología, lo distinto, lo diferente, el otro, ha sido un elemento central en su ámbito de estudio. Boivin y otros, recogiendo las conclusiones del antropólogo Levi Strauss, y refiriéndose a la construcción de la diversidad, indican que “la diversidad cultural no solo es variada porque se presenta de diferentes formas, sino que también es variada en función de las distintas actitudes, de las distintas miradas, que han tenido frente a ella los hombres. Con esta conclusión afirma que lo que se ve como diverso dependerá de la posición en la cual se sitúe el que está mirando, el observador. Por lo tanto, la diversidad no es tanto producto de aquello que es diverso (de una cultura, una sociedad, una persona) sino de la ubicación que adopte el que “mira” esa diversidad. Lo relativo no es tal o cual cultura, sino que lo relativo es la “posición” del observador” (Boivin, Rosato, & Arribas, 2004, pág. 66).

La diversidad reconoce diversas fuentes desde donde se construye la heterogeneidad. En un recorrido en torno a dichas fuentes, Mena y otros (2012) reconocen al menos cuatro fuentes: la naturaleza humana, “que nos provee de distintos intereses, destrezas, estrategias de aprendizaje (...), tenemos ‘inteligencias’ particulares” (Mena, Lissi, & Milicic, 2012, pág. 20). También examina las tradiciones culturales, provenientes de distintos pueblos y tradiciones familiares, vinculadas a sus ámbitos geográficos o laborales. En un ámbito más específico, indica la cultura de la familia como otra fuente de la diversidad. Finalmente, considera la diversidad que se reconoce en los déficits, referidos fundamentalmente a consideraciones personales, “déficits neurosensoriales, trastornos del aprendizaje y socioafectivos: sordos, ciegos, discapacitados, niños con alteraciones cognitivas, déficit atencional, hiperactividad, discalculia, dislalia, trastornos emocionales” (Mena, Lissi, & Milicic, 2012, pág. 21).

Es por esto que, desde la perspectiva educativa, se sostiene que “cuando hablemos del desafío de la diversidad en la sala de clases, entonces, nos estaremos refiriendo a muy distintas fuentes. Todas ellas constituyen, por un lado, un desafío a la mediación del profesor, y por otro, una experiencia educativa para los estudiantes” (Mena, Lissi, & Milicic, 2012, pág. 22).

Asimismo, Bermeosolo (2013) sostiene que, en lo referente a las múltiples variables que determinan la diversidad, “lo que concierne a los alumnos de una sala de clases, la diversidad -que no solo hay que verla como diferencia o semejanza, también como abundancia y riqueza- se pone de manifiesto en sus potencialidades y deficiencias, en sus estilos de aprender, experiencias, conocimientos previos, habilidades sociales, intereses, motivaciones, rasgos de personalidad, salud mental, capacidad de autocontrol, ritmo de desarrollo, motivo de logro, atribuciones y locus de control, etc. En algunas de estas características, dimensiones o atributos se pueden hacer evidentes también barreras del aprendizaje en el aprendizaje y participación” (Bermeosolo, 2013, pág. 390).

Con los cambios sucedidos en el siglo XX, referido al reconocimiento de la educación como un Derecho Humano y el enorme crecimiento de la cobertura educativa, la acogida a la diversidad en la escuela se convertía en una necesidad. En la actualidad, la diversidad “es

un objetivo socialmente deseable, que implica cambios y desafíos especialmente en el ámbito de la educación” (Apablaza, 2014, pág. 9)

Para la reflexión de la diversidad hoy, se reconoce la valoración de la concepción que nos entrega la UNESCO: “es una fuerza motriz del desarrollo, no solo en lo que respecta al crecimiento económico, sino como medio de tener una vida intelectual, afectiva, moral y espiritual más enriquecedora” (UNESCO, s.f.).

Es relevante destacar que en el contexto escolar “la diversidad no se manifiesta solo en los niños o estudiantes: también se da en el profesorado y todo el personal del centro educativo, en padres y apoderados, en el vecindario, la comunidad en general, entre las mismas escuelas” (Bermeosolo, 2013, pág. 389).

Desde este entendido, la necesidad que los sistemas educativos y las escuelas se transformen para dar respuesta a la diversidad se convierte en una tarea fundamental.

Inclusión.

Respecto al término inclusión, podemos indicar que este concepto no tiene una sola acepción, considerando, por el contrario, variadas definiciones. De acuerdo a Escribano y Martínez (2013), “el término inclusión se define de múltiples formas no existiendo un significado concreto y único del mismo, el cual se utiliza en diferentes contextos y por diferentes personas para referirse a situaciones y fines diferentes” (Escribano & Martínez, 2013, pág. 15).

Junto a lo anterior, algunos autores afirman que existe desconcierto en la utilización del concepto. Siguiendo a Giné, podemos sostener que “a pesar de las acciones llevadas a cabo, persiste una notable confusión sobre lo que debemos entender por inclusión y, sobre todo, acerca de qué deberíamos hacer para promover avances significativos en las políticas y prácticas profesionales” (Giné, 2009).

Bajo esta constatación, la revisión del término inclusión que se realiza en este apartado, se aborda sin el interés de acotarlo en una definición única, sino de mostrar recorridos posibles para el abordaje comprensivo de las múltiples posibilidades de la inclusión educativa.

En la presente investigación, la aproximación al concepto de inclusión se realiza a la luz de dos miradas. Por una parte, se presenta la inclusión en sentido amplio, que considera el término como una visión de la sociedad; por otra, se revisa la concepción de inclusión educativa, concepto que aborda la inclusión pensada en el ámbito de la institución escolar y que, no obstante, conlleva al mismo tiempo diversos usos.

La inclusión en sentido amplio, se puede reconocer a partir de la definición de la Asociación Internacional *Inclusion Internacional*, que indica que “la inclusión está referida a las oportunidades que se ofrece a las personas diferentes para que participen plenamente desde la cotidianidad en todas las actividades educativas, laborales, de consumo, de ocio, comunitarias, domésticas, que caracterizan a la sociedad a la que pertenecen” (Escribano & Martínez, 2013, pág. 25).

Se trata, por tanto, de una forma de comprensión de la sociedad, del cómo se pueden -o deben- establecer las relaciones sociales y culturales al interior de una sociedad. Refiere a una concepción de mundo, a una visión de la sociedad, a una propuesta ética.

En torno a esta aproximación al término inclusión, se pueden realizar algunas consideraciones generales, consensuadas en varios autores, según expone Escribano y Martínez (2013). En primer término, la inclusión no se encierra al ámbito de la educación. Refiere, como se ha señalado, a una concepción que está en todas las esferas de la vida. Hablar solo de inclusión en educación resultaría una reducción del concepto, una limitación de sus alcances. En segundo lugar, la inclusión remarca la igualdad por sobre la diferenciación, comprendiendo la igualdad en el contexto de la Declaración de los Derechos Humanos, como base de cualquier concepción inclusiva.

Junto a lo anterior, el término inclusión se destaca como una posición ética, con valores sustentados en la igualdad de oportunidades para todos. Esta concepción de la inclusión supone, al mismo tiempo, una riqueza cultural y educativa.

Por otra parte, la concepción de inclusión supone un nuevo enfoque, o más precisamente, un reenfoque, una modificación en la orientación transitada, una mirada que “supone un enriquecimiento ideológico y conceptual en contraste con las reformas denominadas integradoras, más apoyadas en principios políticos y prácticos sin un firme fundamento o discusión conceptual” (Escribano & Martínez, 2013, pág. 15).

La inclusión se plantea, además, como un proceso que considera a la comunidad como unidad única, donde todos han de tener espacio, aportando desde sus diferencias.

De este modo, considerando las características indicadas, la inclusión refiere a “un proceso de participación igualitaria de todos los miembros de una sociedad en sus diferentes áreas: económica-legal-política-cultural-educativa, etc. (...) un proceso que asegure el que todas las personas tengan las mismas oportunidades y los recursos necesarios para participar plenamente en la comunidad a la que pertenecen” (Escribano & Martínez, 2013, pág. 16).

Inclusión Educativa.

Del mismo modo que el término inclusión considera diferentes aspectos para su comprensión, el significado de inclusión educativa puede considerar diferentes ópticas de acercamiento, reconociendo que “no es difícil advertir una importante confusión en torno al uso del concepto de inclusión o de escuela inclusiva tanto en las publicaciones y en la normativa como en los debates y en las prácticas profesionales” (Giné, 2009, pág. 13). Los diversos autores que abordan el estudio de la inclusión educativa, concuerdan que las definiciones son múltiples y variadas (Escribano, 2013; Cardona, 2008; Slee, 2011).

No obstante, la multiplicidad de propuestas y líneas de aproximación, pueden ser tomadas como una posibilidad para flexibilizar las miradas más que para reducir las, sosteniendo que “esa gama de intereses, que se identifican todos como educación inclusiva, requiere elasticidad de definición más que de precisión” (Slee, 2011, pág. 103).

Desde una aproximación a partir de los usos, podemos considerar la concepción de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas: como un proceso, como una práctica y como un enfoque o conjunto de principios.

Desde la perspectiva del proceso, podemos reconocer la descripción de la UNESCO, que define la inclusión educativa como “un proceso de responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas en las escuelas, las culturas y las comunidades reduciendo así la exclusión dentro de la educación”. También Sebba (1996), citado en Escribano (2013), lo define como “proceso por el que una escuela intenta responder todos los alumnos como individualidades reconsiderando la organización de su currículum y su impartición”.

En cuanto a práctica, la inclusión educativa refiere, en primer término, como una acción que da respuesta a la diversidad en la escuela. A lo largo de la historia, son variadas las formas de reconocer y de atender dicha diferencia en la escuela. Inicialmente, la idea de inclusión en la escuela estuvo muy vinculado a la de integración y educación especial, refiriéndose a la forma en que se incluía a los estudiantes con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares. Por tanto, eran las prácticas ejercidas por el sistema y por las instituciones educativas las que definían la inclusión.

De acuerdo a Forest y Perapoint (1992), la inclusión educativa era la “forma de tratar la diferencia y la diversidad”. Por su parte, Meyer y otros (1997), la consideraban como “un conjunto de prácticas no discriminatorias ni excluyentes basadas en las características individuales y de grupo”.

Desde la perspectiva del enfoque, se puede comprender como “un conjunto de principios que garantizan que el estudiante, independientemente de sus características, sea visto como una persona valiosa y necesitada en la comunidad escolar” (Uditsky, 1993).

De manera más amplia y profunda, se entiende como un proyecto ético y político. Slee sostiene que “la educación inclusiva sigue siendo un proyecto político en el que tratamos de identificar las formas complejas en que los obstáculos impiden que los estudiantes accedan, participen realmente y tengan éxito en la educación” (Slee, 2011, pág. 124). Agrega, además, que la “educación inclusiva es cosa de todos. Cada uno de nosotros tiene que observar un *telos* (un “fin”) subyacente y un conjunto de principios que guíen nuestras elecciones y comportamientos” (Slee, 2011, pág. 124).

Por otra parte, habría que señalar que, a partir de la revisión de los diversos estudios, autores y trabajos referidos a la conceptualización de la inclusión educativa, Giné (2009) recopila 6 formas de abordarla, no necesariamente excluyentes entre sí:

1. Inclusión asociada a la discapacidad y a las “necesidades educativas especiales”.
2. Inclusión como respuesta a los problemas de conducta.
3. Inclusión como respuesta a los grupos con mayor riesgo de exclusión.
4. Inclusión como promoción de una escuela para todos.
5. Inclusión como “educación para todos”.
6. Inclusión como principio para entender la educación y la sociedad.

De esta manera, la concepción de inclusión educativa se ha ampliado a la consideración de las distintas variables que conforman la diversidad en la escuela. Si en sus orígenes se centraba en la atención a las necesidades educativas especiales, entendidas estas como atención a las capacidades limitadas de los niños y niñas que asistían a las escuelas, hoy el término se complejiza incorporando los variables sociales, culturales y de contexto para comprenderlo en sus múltiples dimensiones.

En lo específico, el estudio de la inclusión educativa requiere “situarse en el corazón mismo de todo el trabajo de la escuela, siendo elemento esencial de la planificación del desarrollo, y llevando a cabo por todos los que tienen responsabilidad en el liderazgo y en la gestión escolar” (Ainscow, 2001).

Como propuesta de definición, que atienda a la promoción del concepto más que a la prescripción de una sola forma de abordaje, Giné sostiene, a modo de síntesis, que la inclusión “tiene que ver con todos los niños y jóvenes; se centra en la presencia, la participación -que incluye también al profesorado y los padres- y el éxito en términos de resultados valorados; implica combatir cualquier forma de exclusión; y se considera un proceso que nunca se da por acabado” (Giné, 2009).

Antecedentes Empíricos

La investigación educativa internacional del último tiempo se ha preocupado, entre otros temas, de indagar al profesorado en torno a la inclusión.

Respecto al estudio en torno a los profesores y a la inclusión educativa, ha sido tema recurrente de investigación en países europeos. Sin embargo, no es posible extrapolar sus resultados a nuestra realidad, pues es preciso prestar atención a las condiciones específicas en que dichos estudios se han llevado a cabo.

Desde hace un tiempo, se han realizado estudios específicos en torno al profesorado, centrado principalmente en sus prácticas y también sobre sus percepciones y actitudes. “Las percepciones y actitudes hacia la inclusión han sido, de hecho, una de las mayores preocupaciones de la investigación educativa en los últimos tiempos” (Chiner, 2011, pág. 30). En las investigaciones en torno a la atención a la diversidad, se realizaron estudios vinculados a la integración, a la educación especial, a la inclusión. Dichos estudios se desarrollaron mayoritariamente desde un enfoque de investigación cuantitativa: “hasta ahora, la investigación en educación especial ha estado claramente dominada por el paradigma cuantitativo” (Cardona, 2006, pág. 172). Esto, debido a que “la orientación dominante de la investigación educativa históricamente ha derivado del positivismo lógico (...) El modelo hipotético-deductivo del positivismo lógico (método científico) se impuso con autoridad en este campo asumiendo que solo mediante una secuencia específica se podían obtener hallazgos fiables” (Cardona, 2006, pág. 172).

Los resultados conocidos hasta ahora muestran que, en general, los docentes están de acuerdo con el concepto de inclusión y lo que con ello subyace, aunque sus actitudes varían cuando ellos mismos se ven involucrados en los procesos (Chiner, 2011). En España, por ejemplo, se encuentran los estudios de Cardona, que nos indican que “los profesores entendían inclusión como un derecho fundamental con beneficios sociales para todos los estudiantes, pero se mostraban, al mismo tiempo, reticentes a aceptar las nuevas responsabilidades que conlleva atender alumnos con necesidades especiales (Chiner, 2011)

Por otra parte, los estudios desde un enfoque cualitativo se encuentran en un proceso de crecimiento. No obstante, “las investigaciones sobre las representaciones sociales, es decir el conjunto de ideas y conocimientos por medio de los cuales las personas comprenden, interpretan, comunican y actúan en la realidad, en este caso, la inclusión de la diversidad escolar en el marco de una educación para todos, ha sido poco elaborada” (Garnique-Castro & Gutiérrez-Vidrio, 2012, pág. 580).

La investigación en Chile en esta materia sigue siendo incipiente. Si bien existen aportes que van en la dirección de reflexionar en torno a la diversidad educativa, todavía nos encontramos en una etapa que transita desde la integración, las necesidades educativas especiales a la inclusión. Esto es atendible considerando que la realidad educativa en Chile está en proceso de transformación.

En el año 2009, por ejemplo, se implementaba el Decreto n° 170, actualmente vigente, que regula de manera más completa el trabajo en torno a aquellos estudiantes que presenten necesidades educativas especiales, específicamente quienes participan en los Programas de Integración Escolar (PIE). Este Decreto, busca contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación de todos los estudiantes y el trabajo específico en la institución escolar con niños y niñas con necesidades educativas especiales. Un informe elaborado en el año 2013 por Fundación Chile para evaluar el trabajo en dichos Programas, específicamente en torno a la socialización, al trabajo colaborativo y la implementación de prácticas inclusivas, indica que se valora el trabajo con los niños con necesidades educativas especiales en espacios distintos, no al interior de la sala de clases. Por ello, concluye que “estas valoraciones de un trabajo segregado con estudiantes con necesidades educativas especiales

influirían también en el escaso desarrollo de un sentido inclusivo a nivel de toda la institución escolar, dejando mayor responsabilidad a profesionales PIE en el proceso de aprendizaje de estudiantes con NEE y apelando espacios y formas de enseñanza segregativas hacia estudiantes con NEE”.

Pese a los esfuerzos por modificar la legislación, Damm refiere al planteamiento de la investigación de A. Magendzo (1997), donde expone que “no concuerdan las exigencias educativas con los principios de equidad y calidad, y por otra parte, avanzar en un proceso de transformación cultural, implica modificar concepciones dominantes de la cultura escolar que se expresan, por ejemplo, en prácticas autoritarias, poco participativas y todo aquello que tienda a negar a niños y jóvenes su calidad de sujeto de derecho” (Damm, 2006).

En los últimos años, se han desarrollado una serie de investigaciones que han replicado los estudios de otros países. Principalmente se han centrado en conocer las percepciones y actitudes del profesorado en torno a las necesidades educativas especiales, la diversidad o la inclusión, en diferentes lugares de Chile. En el 2012, por ejemplo, se realiza el estudio de Sanhueza, Granada y Bravo, donde se analizan las actitudes de profesores de Chile hacia la inclusión educativa (Sanhueza, Granada, & Bravo, 2012).

De manera excepcional, nos encontramos también con el trabajo de Davis Santos, sobre percepción y práctica educativa inclusiva realizado en Monte Patria, IV región, donde se señala que “en Chile, la investigación de estos procesos en comunas rurales es prácticamente inexistente” (Santos & David, 2010).

En una investigación realizada por Apablaza en torno a las representaciones sociales de profesores respecto a la diversidad escolar (2014), indica que “los estudios de investigación nacionales denotan la persistencia a excluir la diversidad como uno de los factores a ser considerado” (Apablaza, 2014, pág. 9)

Una observación en torno a cómo se abordó hasta ahora la inclusión en la legislación actual da cuenta de un abordaje general y deficitario. A juicio de Mena, “se omite toda referencia a la intención social de incluir a los alumnos con NEE como personas, con fortalezas y no solo con carencias. Una inclusión que no solo les beneficia a ellos. Como el país clasista

que históricamente hemos sido y seguimos siendo, necesitamos que el Estado contribuya en la construcción del valor de la solidaridad como característica de una convivencia democrática” (Mena, Lissi, & Milicic, 2012).

En su tesis sobre la diversidad en el aula (en Chile), Blanco nos indica que “en cuanto a los significados que otorgan los profesores al trabajo con las necesidades educativas especiales existe escasa investigación cualitativa” (Blanco, 2008, pág. 28).

De este modo, se visualiza que aún la investigación en torno a la inclusión educativa y, particularmente desde el enfoque de las representaciones sociales, sigue siendo escasa, lo que exige avanzar en esta materia para contribuir al debate desde la psicología social, aportando a la reflexión desde la relación individuo-sociedad, ampliando la perspectiva de la inclusión al marco amplio de la educación de calidad para todos.

Objetivos

Objetivo General:

- Describir las representaciones sociales del profesorado de educación básica y media en torno a la inclusión educativa.

Objetivos Específicos:

- Identificar el conjunto de conocimientos y significados de los profesores de educación básica y media sobre a la inclusión educativa.
- Explorar las experiencias y prácticas vinculadas con la inclusión educativa en los participantes de este estudio.

Método

Enfoque

Nuestro tema de investigación, se enmarca dentro de lo que se denomina como investigación cualitativa. Esta tiene relevancia en la actualidad por cuanto permite abordar el estudio de las representaciones sociales desde una perspectiva particular. La investigación cualitativa presupone una manera específica de comprender la investigación, particularmente la relación entre problemas y método. No obstante, es importante considerar que la investigación cualitativa “no se basa en un concepto teórico y metodológico unificado. Diversos enfoques teóricos y sus métodos caracterizan los debates y la práctica de la investigación. Los puntos de vista subjetivos son un punto de partida” (Flick, 2007, pág. 20).

La opción del enfoque cualitativo en esta investigación, se sostiene en la comprensión que el estudio de los saberes sociales tácitos, los saberes cotidianos de los actores educativos referidos a la inclusión educativa, es fundamental para entender cómo los propios actores la conciben y la practican (Garnique-Castro & Gutiérrez-Vidrio, 2012).

Diseño

El diseño de investigación que se aborda es de tipo no experimental, transeccional y de tipo exploratoria, por cuanto tiene como alcance indagar en un tema poco estudiado. Esto significa que, si bien existe literatura que hace referencia a los profesores y sus representaciones sociales en torno a la inclusión, no se ha abordado en el contexto actual de exigencia legal de inclusión.

El alcance de esta investigación es de tipo descriptiva, lo que indica que su meta es recolectar información para describir el fenómeno que se estudia, específicamente las representaciones sociales del profesorado en torno a la inclusión educativa.

Desde esta posición, se recoge como perspectiva metodológica el diseño de la investigación de enfoque procesual de las representaciones sociales. Estas deben ser analizadas “en relación con los procesos de la dinámica social y de la dinámica psíquica” (Banchs, 2000, pág. 3.3), teniendo en cuenta “por un lado el funcionamiento cognitivo y del aparato psíquico, del otro el funcionamiento del sistema social, de los grupos y las interacciones en la medida en que ellas afectan su génesis, la estructura y la evolución de las representaciones” (Jodelet, 1989, pág. 41, cit. en Banchs, 2000).

Considerando el objetivo de este estudio, la metodología aplicada para la producción de datos se basa en la utilización de un muestreo de investigación no probabilístico, dirigido o intencionado. En tanto la presente investigación pretende conocer las representaciones sociales de los profesores de un colegio, la estrategia metodológica utilizada se aproxima al estudio de casos-tipo. El estudio de casos constituye una forma de investigación empírica de amplia tradición en las ciencias sociales. Este tipo de estudio es adecuado cuando se cumplen las siguientes condiciones: no tener control directo sobre los acontecimientos, trabajar en asuntos próximos a la vida real y responder al cómo y por qué de las cosas. Estas tres condiciones forman parte fundamental de este estudio, que requiere la proximidad de los profesores que significan su experiencia, “donde el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización” (H. Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista Lucio, 2006, pág. 566).

Participantes

Al considerar las características de la investigación, se pretende buscar la calidad de la Muestra, aquella que “nos ayude a entender el fenómeno de estudio y a responder la pregunta de investigación” (H. Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista Lucio, 2006, pág. 562).

La muestra estará caracterizada en base a tres grupos: profesores de aula que imparten clases en Educación Básica, profesores de aula de Educación Media y profesores miembros de equipos de gestión o directivos.

Se entrevistarán individualmente a 6 docentes del colegio seleccionado.

Se indican las características relevantes del perfil de cada entrevistado, conociendo antecedentes de formación profesional, edad, sexo, años de experiencia docente y ciclo en el que imparten clases, pues estas características influyen en la conformación de su bagaje de conocimientos. Sólo para efectos de presentación de los entrevistados, se caracterizarán en los grupos educativos planificados en el diseño.

Docentes miembros del equipo de gestión. En este grupo se entrevistaron dos profesoras. La primera, una mujer de 56 años, con formación inicial como docente de educación general básica, 30 años de experiencia en aula y estudios de magister© en Liderazgo Escolar, ocupa un cargo directivo desde hace 16 años, función que desempeña sin dejar el trabajo de docente en aula.

La otra entrevistada en este grupo tiene 28 años, con formación inicial como profesora de lenguaje de Educación Media, con 4 años de experiencia en aula, tres en el colegio actual, se encuentra actualmente cursando estudios de Magister en Educación, con funciones dentro del equipo de gestión desde hace más de un año, las que comparte con sus labores de clases en enseñanza media.

Docentes de enseñanza media. En este grupo se entrevistaron dos docentes. La primera, profesora de inglés, de 70 años, con formación inicial como docente de inglés para enseñanza media, con experiencia en establecimientos educativos de todas las dependencias (particular, particular subvencionado y municipal), con varios pos títulos en educación, actualmente cumple labores de aula.

El otro participante es profesor de historia de Enseñanza Media, 38 años de edad, Magister © y con experiencia de 12 años en aula. Cumple labores de aula en modalidad regular y en Educación de Adultos.

Docentes de enseñanza básica. Se entrevistaron dos profesores. Uno es un docente con 12 años de experiencia, profesor de educación básica, de 38 años. La otra docente es profesora de historia de enseñanza media, 40 años, 15 años de experiencia en aula, ha trabajado en varios establecimientos educacionales de diferentes dependencias, trabaja desde hace 6 años impartiendo clases en cursos de básica.

Instrumentos y Procedimientos

Según sostiene Abric, “la metodología de recolección aparece como un punto clave que determina prioritariamente el valor de los estudios sobre la representación” (Abric, 2001 p.53), por lo tanto, “la primera interrogante que se presentará al investigador de las RS atañe a las herramientas que elegirá y utilizará para captar su objeto” (Abric, 2001, p. 53).

Dentro de las alternativas posibles para la aproximación de las RS, se reconocen como métodos de recolección de datos dos grandes tipos: los interrogativos y los asociativos. En esta investigación, se ha definido emplear dos técnicas para la producción y recogida de datos.

En primer término, se ha optado por la técnica de la entrevista semi-estructurada, método interrogativo, conveniente para nuestro estudio por cuanto permite atender las representaciones sociales y significación que los sujetos le dan a sus propias experiencias, las que “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (H. Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista Lucio, 2006).

En la investigación cualitativa, “han surgido criterios para intentar establecer un paralelo con la confiabilidad, validez y objetividad cuantitativa” (H. Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista Lucio, 2006, pág. 661). El concepto de credibilidad, es equivalente al de validez interna cualitativa (H. Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista Lucio, 2006; Briones, 1986).

Para asignar credibilidad a la investigación, se utilizará la triangulación de las distintas fuentes utilizadas. El concepto de triangulación es una de las técnicas más usadas en la investigación cualitativa en relación al criterio de rigurosidad y credibilidad. Consiste en “escuchar todas las “voces” del grupo bajo estudio, acudir a varias fuentes de datos y registrar todas las dimensiones de los eventos y experiencias” (H. Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista Lucio, 2006, pág. 666), lo que permitirá lograr la saturación teórica o saturación de categorías, lo que implica que los datos se convertirán en algo redundante, donde no obtendremos más información nueva y estaremos dando entendimiento del fenómeno que estudiamos y alcanzando el objetivo de nuestra investigación.

La información obtenida a través de las técnicas y procedimientos utilizados, serán analizados en función del tema de investigación, estableciendo categorías para su posterior análisis. Dicho análisis se apoyará en la utilización del software ATLAS.TI, versión 6.0.15.

RESULTADOS

En el presente capítulo, se presentan los resultados obtenidos del estudio de las representaciones sociales, identificando el conjunto de conocimientos y significados de los profesores en torno a la inclusión educativa, además de explorar sus experiencias y la vinculación con las prácticas pedagógicas de inclusión de los docentes participantes de esta investigación.

Latorre y González (1987, p. 43), citado en Soto, O. (2014), sostienen que “el análisis de los datos es la etapa de búsqueda sistemática y reflexiva de la información obtenida a través de los instrumentos. Constituyen uno de los momentos más importantes del proceso de investigación. Implica trabajar los datos, recopilarlos, organizarlos en unidades manejables, sintetizarlas, buscar regularidades o modelos entre ellos, descubrir qué es importante y cuáles van a ser sus aportes a la investigación” (Soto, 2014, pág. 123).

El material de análisis fue extraído de las entrevistas semi estructuradas realizadas a 6 docentes de un colegio particular subvencionado de la comuna de Valparaíso. Los datos obtenidos son presentados de manera global, considerando que los docentes comparten experiencias que exceden la clasificación abordada en el diseño de la investigación para el trabajo de campo. Esto se traduce en que los tres grupos propuestos para la investigación, esto es: profesores de educación básica, profesores de educación media y profesores miembros de equipo de gestión o directivo, han tenido experiencias diversas que exceden los límites de la clasificación específica diseñada. De este modo, los profesores de básica entrevistados han desarrollado labores dentro del equipo de gestión; los profesores de educación media han impartido o imparten clases en cursos de educación básica, y los profesores miembros del equipo de gestión también son docentes de aula.

Respecto a esta constatación, es necesario considerar dos aspectos relevantes para el análisis del material recogido. En primer lugar, tener presente que “la pertenencia grupal permite dar cuenta del aspecto social de la representación, ya que las personas construyen sus pensamientos de los objetos que conforman su realidad, en la interacción y no de forma aislada” (Garnique, 2011, pág. 130). En segundo lugar, atender que las investigaciones

cualitativas “están sujetas a las circunstancias de cada ambiente o escenario en particular” (H. Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista Lucio, 2006, pág. 686). En definitiva, y reconociendo que la definición de representación social no es cerrada, sino que más bien obedece y sirve para reconocer las subjetividades que permiten abordar el fenómeno que se estudia, lo central es tener presente que, es en la relación social donde se crean y modifican dichas representaciones sociales, “en otras palabras, lo que permite calificar de sociales las representaciones no son tanto sus aportes individuales o grupales como el hecho de que sean elaboradas durante intercambios comunicativos y la interacción en las instituciones” (Castorina & Kaplan, 2008, pág. 12).

Por consiguiente, el análisis se efectuó en base a los temas abordados en las entrevistas, referidos a la aproximación respecto del concepto de inclusión educativa, sus experiencias con la diversidad y la inclusión, y sus expectativas en el trabajo de inclusión educativa.

El análisis se sustentó en las entrevistas efectuadas, que luego se dividieron en tres temas generales que pretenden dar cuenta de los aspectos o dimensiones de la Representación Social: la información, el campo de representación y la actitud. La información, que corresponde a “la suma de conocimientos sobre un objeto social” (Sartori, 2010, pág. 25), el Campo de Representación, que refiere a la organización y las propiedades cualitativas de la representación social, y la actitud, que refiere a la orientación favorable o desfavorable en relación con el fenómeno de estudio.

La información extraída de las entrevistas se organizaron en torno a los siguientes tres temas: *conceptualización y significación de la inclusión educativa*, en donde se refiere a las diferentes concepciones que expresan los docentes sobre la inclusión educativa; *experiencias en torno a la diversidad y la inclusión*, en donde los profesores revelan sus múltiples vivencias y vínculos -y desde diversos ámbitos- en torno a la inclusión, incorporando elementos afectivos y sociales; y, como tercer tema, se abordaron las *expectativas sobre la inclusión educativa*, considerando los desafíos y propuestas expresadas por los docentes respecto de la inclusión educativa.

Para aproximarse a la información conceptual de la inclusión educativa, se consideró relevante reconocer, como primera aproximación, la concepción que los docentes tenían de la idea de diversidad en sentido amplio, pues desde esta perspectiva nos permitiría abordar con mayor claridad los elementos constituyentes, caracterización y disposición ante la inclusión educativa.

Respecto a la idea de diversidad, sostienen, de manera generalizada, dos aspectos de base, que resultan coincidentes con las aproximaciones reconocidas y consensuadas en la literatura que aborda el tema de la diversidad en la actualidad: la condición “natural” de la diferencia, y la aceptación genuina de dicha condición en las interrelaciones humanas. Esta mirada reconoce y evidencia una concepción amplia de la diversidad.

“Humanidad. (...) Para mí, los seres humanos somos todos iguales, pero todos distintos. Iguales en términos de derechos y deberes, pero distintos en términos de características, de deseos, de necesidades, y es lo que nos hace ser distintos, únicos”. **Entrevista 2 1:1 (1:1)**

“la diversidad es la aceptación de las diferencias, de las otras personas, y que va de la mano con el respeto. Ver al otro como un igual y como un diferente”. **Entrevista 3. 2:1 (3:3)**

“la diversidad es parte natural de lo que yo tengo que hacer como educador”. **Entrevista 1. 1:29 (17:17)**

diversidad para mí es, en ese amplio sentido, todo. O sea, es concebir que en este todo hay diferencias, pero esas diferencias no se debieran entender como diferencias o sea diversidad somos todos, eso es como lo que entiendo por diversidad”. **Entrevista 5 5:2 (3:3)**

La diversidad pa´ mí es, cuando tú estás frente a, en mi caso de profesor, a un grupo que tiene en su individualidad, características que lo hacen totalmente diferentes al resto”. **Entrevista 6 6:2 (3:3)**

“distintas realidades, eee.... Observación de distintas realidades, en términos generales, eso es lo que yo, por lo menos veo...realidades humanas, realidades humanas. Lo hablamos en ese sentido”. **Entrevista 4 4:1 (4:4).**

Esta aproximación de la diversidad desde el reconocimiento y aceptación de la diferencia en sentido amplio, permite ubicar la posición desde donde se aproximan los entrevistados a la inclusión educativa.

Temática 1: Conceptualización y significado de la inclusión educativa.

Cuadro 1. Temática 1: conceptualización y significado de la inclusión educativa

<i>Categoría</i>	<i>Dimensiones</i>
<i>Axiológica</i>	<i>Perspectiva social-cultural</i>
	<i>Valor del respeto - tolerancia</i>
	<i>Equidad - Empatía</i>
<i>Política Educativa</i>	<i>Política Pública</i>
	<i>Ley de Inclusión Escolar</i>
	<i>Implementación de la normativa</i>
<i>Práctica Pedagógica</i>	<i>Deber de las escuelas</i>
	<i>Deber docente</i>

En cuanto a la conceptualización y significado de la inclusión educativa, es posible reconocer por parte de los docentes diferentes modos de abordaje, distinguiendo fundamentalmente tres categorías, a saber: desde una posición *axiológica y/o valórica*; como *Política Educativa* o marco legal; y como *Práctica Pedagógica*. Cada docente hace alusión a todos los modos de aproximación, poniendo énfasis en unos por sobre otros. Si bien los componentes de estas aproximaciones se vinculan, resulta importante distinguirlas por cuanto la valoración y su consecuente relación y organización como constituyente del campo de representación, será distinto, análisis que se explicitará posteriormente.

Una primera aproximación a la inclusión educativa, se observa desde la categoría axiológica. Se aborda la inclusión educativa desde los valores, desde una ética humana. En el discurso de los entrevistados encontramos términos como respeto, humanizar, empatía, equidad, tolerancia, que representan una toma de posición de valoración y reconocimiento de la diferencia y la inclusión educativa mirada desde sus fundamentos filosóficos o éticos, desde una concepción de mundo que reconoce la condición de la diversidad.

“El sentido de humanizar la educación”. Entrevista 1 1:35 (41:41)

“creo que tiene que ver en términos filosóficos, de qué entendemos por la diversidad, de cómo trabajamos en la diversidad”. Entrevista 1 1:44 (65:65)

“Siento que la inclusión no tiene que ver con lo físico o lo intelectual, sino que también con lo social y cultural”. Entrevista 2 2:9 (15:15)

“yo creo que valorar la inclusión desde el punto de vista institucional implica que yo valoro la inclusión desde el punto de vista personal primero, o sea, si no tengo eso, no sé si la inclusión signifique algo para mí, porque en el fondo yo sigo viendo a la persona como distinta como limitada como que no va a poder”. Entrevista 3 3:29 (146:146)

“Equidad, empatía, reflexión, o sea, sabernos diferentes y entender esa diferencia no como una imposición, sino que sea un acto reflexivo de los docentes en este caso”. Entrevista 5:10 (19:19)

“Con la inclusión tenís que tener claro el tema del valorar, a un ser como él es, más allá que sea único e irreplicable, no. Sino que él es así, por lo tanto, desde esa parada yo lo respeto a él, eso. Eso después te lleva, bueno la aceptación de ese ser que es así te lleva al respeto, que debe ser mutuo... (...) Y eso, y eso, es el paso que nosotros no damos, tiene que ver con el conocimiento, pero no el conocimiento duro, del contenido, del libro, de materia, no. El conocimiento de persona a persona. El tiempo que tú te das para conocer al otro. Entrevista 6:8 (30:30)

Una segunda forma de conceptualización de la inclusión educativa se vincula con la nueva normativa referida a la Ley de Inclusión Escolar y, en sentido más amplio, con la Política Educativa que se desarrolla actualmente en el Sistema Escolar. A diferencia de la aproximación axiológica, esta mirada a las directrices legales que implementan la Inclusión en las escuelas, es vista de manera crítica y con reparos a su diseño e implementación.

“se vincula con las políticas educativas y que abiertamente no estoy de acuerdo en cómo se comenzó”. Entrevista 1 1:38 (45:45)

“Ahí tengo mis reparos porque siento que ahora la inclusión ha sido un discurso institucional de parte del Ministerio, pero a veces en el papel no está implementado”. Entrevista 2 2:32 (59:59)

“Entonces hay una gran contradicción. Hay un discurso de inclusión, pero no tiene, digamos, el material, y los profesionales que se hagan cargo de esta inclusión. Se dice que hay que incluir, pero, donde están las bases curriculares, qué hacer con estos chicos que tienen necesidades educativas especiales, como yo armo un curriculum distinto, cual es la propuesta que tiene el gobierno. Yo creo que ahí está el tema”. Entrevista 2 2:44 (76:76)

“Entonces, creo que discursivamente, a mi gusto, está abocado a entre comillas, “los desfavorecidos”, a los márgenes, a las personas que están como al margen de esta sociedad... para allá creo que apunta la política pública, o el discurso por lo menos. Entrevista 5 5:24 (74:74)

En la relación de ambas categorías, se observa, por una parte, que se reconoce y valora la inclusión educativa, desde la mirada axiológica. Sin embargo, cuando se aborda desde la Política Pública, se critica la forma en que ha sido implementada, por considerar que fue apresurada, con poca reflexión y falta de recursos. Este discurso conforma una imagen ambivalente de la inclusión educativa por parte de los docentes entrevistados, que se verá complejizado por su abordaje desde la práctica.

Una tercera conceptualización de la inclusión educativa por parte de los profesores, se comprende como *Práctica Pedagógica*, esto es, las acciones que se realizan en las instituciones escolares para reconocer y atender la diversidad presente en las escuelas. Cinco de los seis entrevistados aluden a la conceptualización de la inclusión educativa como práctica. Todos, sin embargo, realizarán luego comentarios u observaciones respecto a sus prácticas y las fortalezas y problemas que éstas conllevan en un contexto de inclusión. Estos alcances de sus vivencias se abordarán cuando se presente la temática 2, referida al análisis sobre las *Experiencias en torno a la Diversidad e Inclusión*. Respecto a la conceptualización como Práctica Pedagógica, indican:

“Inclusión es: enseñar, educar, respetando las diferencias como ser humano, como persona, del lugar que provienen, no tiene que ver solamente con necesidades educativas especiales, sino que tiene que ver con el concepto de que todos los seres humanos somos distintos. Y como somos distintos, aprendemos también de forma distinta, por lo tanto, la inclusión en la educación para mí tiene que ver con una educación personalizada”. Entrevista 1. 1:1 (9:9)

“Cuando hablamos de atención a la diversidad, cuando hablamos de inclusión, hablamos de educación personalizada no solamente con aquellos niños que tienen necesidades educativas especiales sino transformar a los alumnos como individuos”. Entrevista 1 1:42 (53:53)

“para mí la educación inclusiva no tiene que ver con niños con necesidades educativas especiales. Por lo menos lo que he tratado de entender, cuando hablamos de inclusión, que leía un artículo hace un tiempo atrás, es distinto a integración”. Entrevista 1 1:52 (81:81)

“La inclusión es tratar al grupo de niños que está dentro de la sala de clases como personas distintas y que tienen distintas formas de aprender y no porque tengan una discapacidad sino porque son distintos. Vienen de experiencias distintas. Eso entiendo por educación inclusiva”.

Entrevista 2 2:54 (81:81)

“Yo creo que igual tiene que ver con la práctica que uno va realizando, el hecho que, más o menos, te han ido señalando la forma en que uno debe comportarse ante... o recibir como. ¿me entiende? O sea, me refiero yo a cuando te dicen existen distintas realidades y uno como que intenta ver esa realidad, la intenta observar, la intenta mirar, intenta interactuar con ella. Y cuando, en el plano del colegio, los colegios te dicen cómo vamos a recibir estas distintas realidades, que en la práctica es cómo vamos a recibir chicos diversos, en diversos contextos, con diversas características, ¿no? Físicas, psicológicas, de comportamiento, y frente a eso, yo creo que uno intenta...”. **Entrevista 4**

“Sí, porque tú haces la inclusión aquí, y el mejor momento para hacer la inclusión es en clases, es en clases. El trabajo”. **Entrevista 6 6:25 (80:80)**

“Tiene que ver con promover aprendizajes de calidad a todos y todas en esta diferencia”.

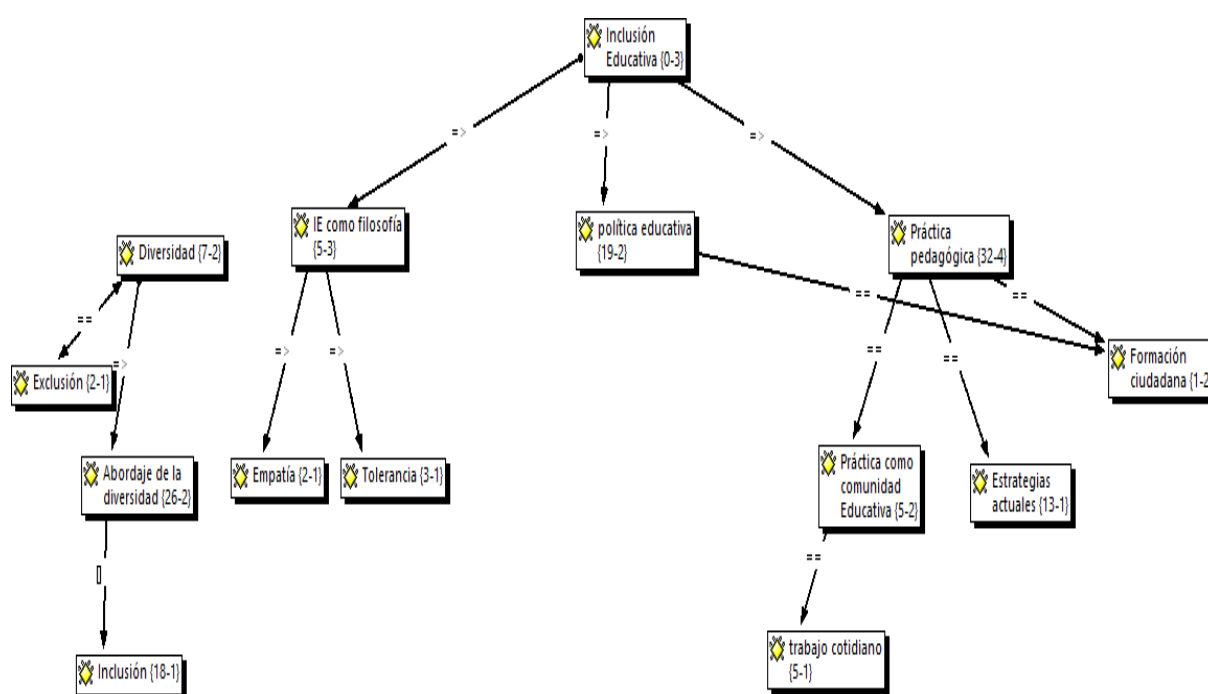
Entrevista 5 5:3 (11:11)

En el tema abordado, referido a la *conceptualización y significado de la Inclusión Educativa*, hemos observado tres formas de abordaje: desde el plano axiológico, desde la Política Pública y desde la Práctica Pedagógica, como responsabilidad de la escuela y los docentes. Desde la mirada axiológica, se relaciona la inclusión educativa con el respeto, la tolerancia, la empatía, la equidad, como valores fundamentales y de base para abordar la inclusión. Se reconoce, además, la heterogeneidad como condición propia de la sociedad, entendiendo múltiples diferencias, no solo desde el plano cognitivo, sino que extendiéndolo a ámbitos sociales y culturales. No obstante, se mantiene la mirada desde el déficit, desde la carencia, desde la responsabilidad que debemos ayudar al que “tiene el problema”.

Respecto a la Política Educativa, es observada de manera crítica en términos de cómo ha sido implementado el nuevo marco legal, indicando falta de reflexión por parte de la autoridad y ausencia de condiciones materiales adecuadas para poder llevarlo a cabo de manera exitosa. No obstante, es llamativo que ninguno de los docentes refiera a los postulados de base de dichas Políticas ni al contexto en el que han surgido las últimas normativas, especialmente la Ley de Inclusión Escolar. Esta ausencia en el discurso podría dar señas que las críticas apuntan, de manera indirecta, no a la política en términos de

definición o enunciado de lo que debiera ser el Sistema Escolar en Chile, sino que a los modos de elaboración de dichas Políticas y a las condiciones de implementación del trabajo inclusivo en las escuelas. Por último, la inclusión educativa la abordan desde la práctica pedagógica que da respuesta a la diversidad. En términos de principios, reconocen la labor que deben tener las escuelas para desarrollar un trabajo que apunte a que todos los niños puedan aprender y recibir una educación de calidad. Sin embargo, cuando se profundice en las experiencias de cada profesor, observaremos las diferencias respecto a los tipos de respuesta y las positivas y negativas experiencias frente a las estrategias implementadas.

Figura 1. Red de codificación Tema 1: Conceptualización y significado de la Inclusión Educativa



Temática 2: Experiencia en torno a la diversidad y la inclusión educativa.

Cuadro 2. Temática 2: Experiencia en torno a la diversidad y la inclusión educativa

<i>Categoría</i>	<i>Dimensiones</i>	<i>Sub-dimensiones</i>
<i>Experiencias de vida con la diversidad y la inclusión</i>	<i>Familiar Social</i>	<i>Diversidad sexual</i>
		<i>Diversidad religiosa</i>
		<i>Diversidad política</i>
		<i>Diversidad cognitiva</i>
<i>Experiencias docentes</i>	<i>Experiencia formativa</i>	<i>Sin apoyo para atender la diferencia</i>
		<i>Con apoyo para atender la diferencia</i>
	<i>Prácticas pedagógicas</i>	<i>Prácticas como comunidad escolar</i>
		<i>Estrategias pedagógicas de aula</i>
	<i>Barreras para la inclusión</i>	<i>Sociedad</i>
		<i>Gobierno – Políticas educativas</i>
		<i>Familias</i>
		<i>Estudiantes</i>
		<i>Colegio</i>
		<i>Falta de tiempo y apoyo</i>

La *Experiencia en torno a la diversidad y la inclusión educativa* se analiza en dos categorías: como *experiencias de vida con la diversidad y la inclusión* y como *Experiencias Docentes*. En primer lugar, las experiencias de vida con la diversidad y la inclusión, permitió reconocer las vivencias que los docentes habían experimentado en su vida personal y social con lo que ellos consideraban características de una sociedad diversa, que indican, además, les ha sido fundamental para comprender y abordar de mejor forma el proceso de inclusión en la educación. Destacan los relatos asociados a la diversidad sexual, religiosa, política y cognitiva.

“la experiencia personal indudablemente que me ha servido sobre todo para para el tema de la de la tolerancia que es lo que yo creo que es lo que fuertemente he tratado de trabajar”. **Entrevista 1 1:30 (21:21).**

“Como experiencia, yo te diría que crie a mis hijos con una e... de partida mi marido tenía un

trastorno psiquiátrico, tenía un diagnóstico bastante complejo, por lo tanto, ellos se criaron por mucho tiempo con una persona que no era sana psiquiátricamente. Y fue su padre”. **Entrevista 3 3:9 (27:27)**

“Y después de eso, la otra persona que estuvo muy cerca nuestro, la hermana de un... del marido de una prima, la X que tiene esquizofrenia, y la X pasaba fin de semana, una semana a veces en mi casa, y ella era una persona más del grupo, nos sentábamos todos a la mesa, salíamos con ella, hubo anécdotas muy divertidas que, ella hacía cosas... pero no era “la pobre X”, ¡no!, era la X que salía con nosotros y estaba con nosotros. Eso es en el ámbito de las amistades”. **Entrevista 3 3:10 (27:27)**

“Tengo un sobrino que tiene discapacidad intelectual. Y hubo resistencia por parte de los abuelos, sobre todo de los maternos. Pero para mí no fue resistencia. Y trato que las chicas cuando se juntan con su primo entiendan que tiene un lenguaje distinto, quizás, que se expresa de una manera distinta, que el cariño que tiene tan efusivo, a pesar que tiene 20 años es un niño de 5 años, entonces no se me dificulta en ese sentido, creo que, eso me invita a trabajar en este tipo de proyectos, no se me hace difícil tener a mi cargo chicos con este tipo de dificultades, creo que no. A veces siento que me faltan las herramientas quizás, prácticas metodológicas, pero en términos de aceptación, no. **Entrevista 2 2:12 (19:19)**

“Y el otro punto que yo creo que tiene que ver con el tema eeee que viví también en el tema político. Las diferencias que existen para enfrentar un mismo problema desde distintas experiencias”. **Entrevista 1 1:27 (13:13)**

“En el ámbito de las amistades yo también tengo el hermano de la X, es homosexual. En mi casa nunca han sido tema esas cosas. Yo fui hace poco al matrimonio de dos amigas que son lesbianas. Y todo el mundo las conoce, mi familia las conoce, mis nietos, mis hijos, todo. O sea, ellas son tan amigas mías como la X y la Y que son heterosexuales. O sea, no hago distingo”. **Entrevista 3 3:10 (27:27)**

“Y me tocó contarles el caso de mi caso que desde muy pequeña no tuve dificultades de entender o no tuve de parte de mi familia una mala palabra sobre los chicos que tuvieran una o que fuese homosexual, ¿ya? o una chica que fuese lesbiana o un chico que fuese homosexual porque nunca hubo un concepto, digamos, descalificativo con eso. Nunca tuve la posibilidad de decir o impresionarme por dos hombres que fuesen de la mano, o dos chicas que se dieran un beso”. **Entrevista 2 2:11 (19:19)**

Para tres de los entrevistados, las experiencias refieren, no solo como acciones de promoción de la inclusión como aceptación de la diferencia, sino que se han visto

enfrentados a una negación o silencio ante la diversidad o como negación de distintas “verdades” posibles en la sociedad, desde diferentes esferas -sexual, religiosa, social-. Lo interesante es que, frente a la pregunta por sus experiencias de vida en torno a la diversidad, aludan a estas historias como señas que le indicaron un camino para reconocer las limitaciones que existen para construir una sociedad inclusiva, la actitud con la que ellos enfrentan esta situación y la diferencia respecto a lo que consideran que se debe hacer.

“Por qué yo te digo que se hacía esta diferencia, porque en estas tres situaciones donde yo me vi inmerso [conocer tres religiones distintas], se hablaba de una temática similar a la inclusión, que es como el amor al prójimo. ¿me entendís tú? Porque si nosotros pensamos en el amor al prójimo, tiene que ver con aceptar al otro, tal cual como es, y verlo como un hermano. Por lo tanto, eso es, como inclusión. No haces diferencias con otra persona. Es como cuando te dicen “veo a Cristo en los ojos de mi hermano que está sufriendo”. Cuando yo cuestionaba, no te voy a decir que... oye, pero, no, yo hacía la pregunta porque en esa edad ¿y por qué esto no es así? Y ¿por qué estos son los que están bien y estos los que están mal? Volvía a ocurrir lo mismo. Volvía a ocurrir la postura dogmática de que esto es así, porque esto es así. Y ahí no hay inclusión. Entrevista 6 6:21 (64:64)

“más fuertemente viene con la diversidad sexual, tengo familiares que por mucho tiempo ocultaron que eran gay, primo cercano, primo hermano, que me enteré este año que era gay, y me enteré porque me encontré en un pub con él y me presentó “bueno, él es mi pololo”, y ahí me enteré que mí, mi familia, mis tías, todos sabían, nadie nunca había, nunca lo habían dicho, yo sé, nunca nadie lo comentó, todos lo veíamos en foto...” Entrevista 5 5:16 (48:48)

“la experiencia que yo tuve no tiene que ver mucho con la inclusión en sí, pero sí con estos juicios de valor que uno les da a estas personas, que de una u otra manera son excluyentes”. Entrevista 6 6:19 (56:56)

“Yo creo que lo que más me ha marcado a mí ha tenido que ser cuando me he enfrentado eee en un tema de tolerancia o de respeto en términos de raza, de religión y de... y fundamentalmente de la definición sexual. Y he tenido experiencias fuertes en las que me he enfrentado con personas que han sido intolerantes a estas diferencias que existen entre las personas, opciones”. Entrevista 1 1:27 (13:13)

Las múltiples experiencias de vida de los docentes se valoran como elementos importantes para fundar su representación y darle sentido a la diferencia. Se sostiene que en la medida que el profesor (profesorado) es considerado un sujeto social que se construye en espacios que exceden los límites del aula y la escuela, es posible reconocer la riqueza o complejidad de la construcción de su representación social ante la inclusión educativa. La información que recogen y han recogido desde

su experiencia familiar y social, complementan su campo de representación y la actitud que pueden configurar en el contexto escolar.

La segunda categoría, Experiencias Docentes, se divide en tres dimensiones: *Experiencia Formativa, Prácticas Pedagógicas y Barreras para la inclusión.*

De la experiencia formativa, se solicitó que comentaran su proceso formativo como profesionales de la educación, observando no solo la descripción de aquel, sino también la valoración que le asignarían a dicho proceso o a elementos de este. Esta dimensión reflejó dos tipos de experiencias: formación sin apoyo para atender la diversidad y procesos con apoyo para atenderla. No obstante, todos indican que su proceso no incorporó explícitamente un trabajo para atender la diferencia desde la perspectiva de conocer fundamentos y metodologías para la atención a la diversidad.

“A veces siento que me faltan las herramientas quizás, por mi formación en las prácticas metodológicas...”. **Entrevista 2 2:14 (19:19)**

“si porque uno no sabe esas cosas y no tiene porqué saber esas cosas, o sea nadie me ha dicho a mí nunca qué implica tal y cual cosa, en la universidad no me lo enseñaron y si no tuve la posibilidad de aprenderla de manera personal, digamos, que era total y absolutamente desconocido para mí... o sea...qué tengo que hacer”. **Entrevista 3 3:40 (186:186)**

“adecuaciones, estas metodologías, quizás yo creo que lo estoy haciendo bien, pero no lo estoy haciendo bien ¿me entiende? Quizás me falta conocer, me falta aprender **Entrevista 2 2:43 (76:76)**

“Pero en lo metodológico y didáctico ahí creo que estamos al debe”. **Entrevista 2 2:47 (80:80)**

“... no te preparan para eso, tampoco están las herramientas como para que te digan: no, no te preocupes, vamos a hacer... no. Eres tú y esa diversidad. **Entrevista 6 6:7 (26:26)**

Todas las experiencias formativas de apoyo de los participantes en la investigación las reconocen como acciones aisladas de docentes o trabajos específicos de una asignatura o tarea. Realizan una clara distinción entre la educación formalizada, basada en una estructura curricular que explicita una educación para la diversidad, que describe, organiza

y muestra formas de trabajo específicos para este contexto pensado desde la universidad, y las experiencias específicas con docentes o las prácticas que pudieron vivenciar, incluso desde asignaturas o talleres “tradicionales”.

“En la universidad yo tuve profesores que, bueno yo estudie Castellano entonces a través de la literatura me invitaban a la reflexión de ciertas cosas, a mirar las cosas desde otra mirada, o sea, desde otro lado. Cómo serían las cosas no de esta forma que lo estamos haciendo, sino de otra”.

Entrevista 5 5:20 (60:60)

Luego, la misma docente sostendrá lo siguiente:

“Yo creo que hay falencias graves en la formación docente, gravísimas. No hay ninguna pedagogía, por lo menos que yo sepa, hasta el día de hoy, hay un ramo de no sé, educación a la diversidad, diferenciado o lo que fuere, no hay, o sea, salís de la universidad y tenís que enfrentarte a un montón de trastornos que son reales, no son inventados, y ni siquiera sabes que son. Yo creo que hay falencias super graves ahí”. **Entrevista 5 5:34 (138:138)**

Si bien los profesores que vivieron instancias reflexivas las valoraron como experiencias formativas, se realiza un reconocimiento a la necesidad de una mejor formación profesional. En general, todos los docentes, indican la falta de recursos metodológicos con los que se encuentran hoy, debido a una preparación, pensada probablemente, para otro tipo de escuela o educación. En los fundamental, los relatos refieren a que dicho requerimiento de formación estaría enfocado a que se entregue conocimientos de qué hacer frente a una situación específica, o que entregue las características de “niños diferentes”, y no necesariamente a un espacio de intercambio para pensar las prácticas y los desafíos de los contextos actuales de la escuela. Lo que se demanda, es información. Esto podría ser una muestra de la etapa de transición que vive la reflexión y puesta en práctica del enfoque inclusivo en educación, que aún no sincronizaría de manera adecuada la reflexión en torno a la inclusión educativa, la formación docente y las prácticas pedagógicas para la educación básica, media y superior.

De la dimensión Prácticas Pedagógicas encontramos dos sub dimensiones: Prácticas como comunidad escolar y Estrategias pedagógicas de aula. En ellas se formula una diferencia entre las responsabilidades generales de la institución escolar y su vinculación con el

contexto, y las acciones específicas que realizan los profesores actualmente para el trabajo con la inclusión educativa.

En la reflexión en torno a las prácticas como comunidad escolar, se realiza la distinción entre las acciones formales para cumplir con la nueva normativa y el trabajo para dar respuesta genuina para el aprendizaje de todos los estudiantes: la acción de incorporar niños y niñas con características diversas y la posibilidad de dar respuesta apropiada a las necesidades y requerimientos de cada estudiante que es parte de la escuela. Esta distinción parece importante, pues cuestiona la base misma del trabajo que debe realizar la institución escolar, no solo de recibir niños sin seleccionar, sino que generar las condiciones para que la escuela se ajuste a esta realidad, considerando, además, que la escuela es parte de un contexto social mayor.

“no porque un colegio tenga que aceptar a todos los niños, significa que esos niños van, que profesores o esa comunidad escolar van a trabajar justamente en la inclusión. Yo no soy, yo no soy optimista en ese sentido”. Entrevista 1, 1:26 (114:114)

“la escuela pasa a ser un simulacro de sociedad, o sea, aquí estamos simulando, si la sociedad en realidad, si en el Chile de hoy no estamos entendiendo la diversidad de la manera que tenemos que entenderlo de modo transversal, aunque la escuela haga lo que haga, aunque se inyecten los recursos que se inyecten, esto no va a cambiar porque no podemos hacer un simulacro de. No podemos decir que esto es una isla, un oasis en medio de, de la jungla digamos”. Entrevista 5 5:40 (115:115)

*“no existe ninguna, ninguna cosa que te diga: si tú haces A, va a resultar B con el ser humano, porque, es lo más impredecible que hay. Entonces, se supone que, en la mayoría de los casos las cosas funcionan mejor si uno hace tales cosas. Pero puede que yo haga lo mismo con 10 personas y resulte con 8 y con 2 no, porque hay cosas que uno no maneja. Entonces, yo creo que las personas que tienen dificultades, del tipo que sea, **si tienen el apoyo adecuado, una familia comprometida, el colegio puede hacer maravillas. Pero si no existe eso, el colegio puede hacer hasta por ahí no más**”. Entrevista 3 3:34 (11:11) (el destacado es nuestro)*

Junto a la crítica del contexto, a lo “externo” de la escuela, se destaca la importancia de la comunidad y sus acciones para que el proceso inclusivo se pueda desarrollar, tanto para potenciarlo como para estancarlo o poner barreras. Además, las respuestas se cruzan entre

lo que piensan que debiera de hacer la institución escolar o los tipos de abordaje a la diversidad desde el sistema escolar y lo que efectivamente ven que hace la escuela en la que participan.

“la problemática tiene que ver quizás, también tiene que ver con la institución: hay colegios que no están adecuados aún o no están dispuestos a abordar este tipo de problemáticas o a chicos con necesidades educativas especiales”. **Entrevista 2 2:8 (11:11)**

“por eso yo pienso que nos es malo que existan estos colegios especiales, porque no todo el mundo tiene la capacidad de estar en un medio que te permita sino has sido aceptado... eso como una cosa natural, o sea si desde mi casa soy tratado como un pobrecito en el colegio voy hacer lo mismo, o sea, si desde mi casa no tengo esa posibilidad de ser igual que el resto nunca me voy a sentir igual que el resto, siempre me voy a estar sintiendo como distinto o distinta y esa no es la idea (...) Ponte tú el trabajo en la X con psicólogos, con terapeutas, terapeuta ocupacional, con talleres especiales, que se yo, es efectivo y después pueden salir al mundo más empoderados de sí mismo y se hace un buen trabajo, entonces, yo no nivelo en grupo, porque a veces necesita, o sea a veces hay que sentarse a explicar y eso no te lo permite la clase, te lo permite una vez, un rato una vez en cuanto un poquito aquí un poquito allá, porque hay niños que necesitan más tiempo que otros. ”.

Entrevista 3 3:20 (91:91)

“quienes debemos estar al tanto de esto son todas las personas que tienen un trabajo dentro de la comunidad escolar. Y no estoy hablando solamente de los docentes, estoy hablando de la comunidad escolar completa”. **Entrevista 1 1:49 (77:77)**

*“porque en el fondo son diferentes necesidades.... porque debe ser difícil satisfacer esas necesidades en el aula en un momento específico, yo creo que.... **Yo creo mucho en los reforzamientos en las tardes** [el destacado es nuestro]..... porque eso cubre vacíos pedagógicos que tiene, Juan, Pedro y Diego de distintos cursos, a lo mejor. Entonces, es como cuando uno trabaja por niveles. Para mí el reforzamiento debería hacer eso, un trabajo por niveles de acuerdo a la necesidad que tenga cada uno, entonces con éste, no sé, voy a trabajar habilidades sociales, con éste voy a desarrollar habilidades de lectura...”* **Entrevista 3 3:18 (91:91)**

“no creo que eso sea más efectivo [el trabajo todos los estudiantes dentro de una sala, independiente de su condición] porque uno adentro de la sala de clases es más difícil que uno haga una clase especial para, porque, ¿qué hago con el resto? Porque si son dos o tres ¿y los otros diecisiete o los otros veinte, treinta?” **Entrevista 3 3:39 (174:174)**

“Por eso yo pienso que nos es malo que existan estos colegios especiales, porque no todo el mundo tiene la capacidad de estar en un medio que te permita sino has sido aceptado....eso como una cosa natural, o sea si desde mi casa soy tratado como un pobrecito en el colegio voy hacer lo mismo, o sea, si desde mi casa no tengo esa posibilidad de ser igual que el resto nunca me voy a

sentir igual que el resto, siempre me voy a estar sintiendo como distinto o distinta y esa no es la idea". Entrevista 3 3:20 (91:91)

Se declara que la escuela no puede hacerlo todo, pues requiere apoyos externos (familia, Gobierno, Estado). En esta reflexión, no obstante, no se profundiza en lo que sí puede hacer la escuela y la comunidad escolar de una institución, sino que se indican aspectos generales, más bien de principios, respecto a lo que la comunidad escolar, y cada uno de sus miembros, debiera abordar. En las expresiones clasificadas en esta dimensión, además, se observa una distinción de miradas entre los docentes entrevistados que actualmente solo desarrollan trabajo de aula y quienes ocupan cargos en equipos de gestión. Son estos últimos quienes se aproximan a reconocer elementos de la gestión institucional y del liderazgo que pueden ser ejercidos en cada comunidad educativa, incorporando una mirada dinámica del proceso de inclusión, asumiendo, de algún modo, el margen de libertad para pensarse desde sus prácticas y su propia realidad.

"no porque el próximo año parte todo con el tema de inclusión, yo me voy a volver loca colocando asistente de la educación, haciendo talleres extraprogramáticos, yo creo que eso tiene que ir lentamente porque la identidad de cada colegio, el factor identitario, va a ser ese justamente, en cómo yo voy abordando la inclusión y tiene que ser un efecto dinámico, dependiendo de la población que yo tengo". Entrevista 1 1:61 (90:90)

"Yo creo que el colegio inclusivo va a determinar cambios permanentes en el tiempo porque la población va a ir cambiando. Si no voy a poder segmentar, o definir que alumnos voy a tener, los niños van a llegar y en esa dinámica yo voy a tener que ir permanentemente adaptando el colegio a lo que vaya pasando en el tiempo. Yo creo que ahí es super importante tener una mente visionaria, abierta, atenta a las necesidades que vaya teniendo la población y desde ese punto de vista ir modificando algunas acciones concretas". Entrevista 1 1:63 (90:90)

En las opiniones y relatos de sub-dimensión estrategias pedagógicas de aula, aparecen enunciadas dinámicas y estrategias reconocidas por los profesores como prácticas. En dichas prácticas, se observan que los objetivos son distintos. Algunos persiguen el desarrollo individual del estudiante: que el niño o niña con "dificultades" logre objetivos de acuerdo a sus características. Otros, sin embargo, piensan en la inclusión como un proceso formativo, centrado en la convivencia escolar y social. Si la forma de pensar la inclusión o la respuesta a la diversidad es distinta, distintos serán los objetivos y las estrategias para

alcanzar dichos objetivos y metas. Por tanto, las experiencias, la representación, la actitud y las demandas que se harán también serán diferentes.

“Cuando hablamos de atención a la diversidad, cuando hablamos de inclusión, hablamos de educación personalizada no solamente con aquellos niños que tienen necesidades educativas especiales sino transformar a los alumnos como individuos”. **Entrevista 1 1:42 (53:53)**

“el apoyo de un trabajo más personalizado, atendiendo a las formas distintas que tienen de aprender los niños, evidentemente que un equipo multidisciplinario ayuda. O sea, es de vital importancia”. **Entrevista 1 1:55 (81:81)**

“la diversidad educativa tiene que ver con promover aprendizajes de calidad a todos y todas en esta diferencia (...) mediar aprendizajes de calidad”. **Entrevista 5 5:3 (11:11)**

“Ahora, yo, siempre, no es como al revés que yo adapto a, a, al niño X que le cuesta lo que estoy haciendo sino es como tratar de que la clase sea para todos, significativa en algún grado, yo sé que lo que enseño es muy fome para los chiquillos, eh... Yo sé que lo que enseño puede ser muy fome para los chiquillos, pero yo intento que lo que estoy planteando, en algún grado, le sea significativo independiente de quien sea o no. Y no sé si me ha resultado... no sé”. **Entrevista 5 5:29 (94:94)**

“Esa es la primera parte, esa es la primera parte, ese es tú como rol de profesor, ¿cachai? O sea, como tú lo vas a trabajar, pero esa inclusión no es para que quede dentro de la sala de clases, no es para que sea contigo, no es para que tú como profesor sientas que están incluidos todos... no funciona así la cosa porque tú tenís que ser como un observador no más, cuando se habla del profesor mediador, cuando ve que el funcionamiento del curso, es inclusivo. **Entrevista 6 6:10 (34:34)**

“Pero hay otros que no saben nada, entonces si yo trabajo de la media para arriba creo una frustración en los que no saben, que se arrastran en el tiempo, que salen del colegio sin saber, entonces yo creo que el reforzamiento es muy bueno y cuando uno ve que alguien necesita un apoyo más sistemático, la experiencia me ha dicho que no ir al colegio no es malo, sino que dedicarse exclusivamente a nivelar las cosas que no están bien, y después enfrente la necesidad, porque estamos en una cuestión que nos mide, entonces eso crea frustración, si yo apunte a 2 o a 3 y no alcanzo, a no... Pero en cambio si yo creando grupos...” **Entrevista 3 3:19 (91:91)**

“No creo que eso sea más efectivo porque uno adentro de la sala de clases es más difícil que uno haga una clase especial para, porque que hago con el resto? Porque si son dos o tres y los otros diecisiete o los otros veinte, treinta...” **Entrevista 3 3:39 (174:174)**

“creo que tuve aprender bastante, esforzarme bastante por tratar de utilizar una metodología que para ellos fuese atractiva. En el día tras día es efectivo porque es diferente, porque en el día a día los niños son distintos”. **Entrevista 1 1:32 (29:29)**

“Sí, me ha tocado hacer modificaciones, complejas, y cuesta un poco buscar, buscar el encaje con los chiquillos, pero me ha tocado. Ha sido difícil quizás, porque si bien hay iniciativa de mi parte, hay resistencia por parte de los chicos, o de los propios apoderados”. **Entrevista 2 2:16 (27:27)**

“yo creo que aquí hay un trabajo bien efectivo. Siento que, sobre todo este año que tuvimos a X en educación media, ha facilitado tremendamente y con una comunicación expedita”. **Entrevista 2 2:23 (43:43)**

“Yo creo que eso de la comunicación y que tengamos una profesora diferencial en aula ha sido bueno. Y la psicóloga también, que hay una comunicación bastante fluida. **Entrevista 2 2:25 (43:43)**

“Para mí, la comunicación, el momento de decir las cosas, y el respeto, son los pilares fundamentales en mi aula... la tolerancia. El que uno piense distinto que el otro no significa que el otro o deje de existir o no tienen validez, no. Siento que para mí esos son los tres valores fundamentales. y sobre todo en las temáticas históricas, se resalta mucho”. **Entrevista 2 2:28 (51:51)**

“Los chicos de quinto a veces no los puedo sentar y dejo que se sienten en el suelo. Están en el suelo con un pie en la mesa, escribiendo arriba de la silla, pero el chico trabaja, ya, pero que trabaje así (...). Entonces, cómo tú manejas ese tipo de, como se generan esos cambios que para mí son fundamentales en la diversidad. Porque los chicos tienen distintos tipos de aprendizaje. Distintos tiempos, además. Y dificultades”. **Entrevista 2 2:30 (55:55)**

“El colegio aquí, creo que hemos avanzado bastante en inclusión, mucho. Y en muy poco tiempo. Y como te decía denante, tener profesionales, el tener redes de apoyo, permite darnos respuestas y darles respuestas a los chicos”. **Entrevista 2 2:34 (59:59)**

En los comentarios de los docentes se evidencian una diversidad de respuestas que dan cuenta de diferentes niveles de visualización del tema, no de la ejecución de un tipo de estrategia: desde una posición más general y enunciativa de las prácticas: que deben ser para obtener aprendizajes de calidad, o que el profesor debe ser un mediador, que la educación debe ser personalizada; también se reconocen referencias sobre sus preferencias de trabajo: reforzamientos en jornadas alternas,

colegios especiales con respectivos apoyos, apoyos de profesionales en aula. Solo una participante describe una experiencia que ha implementado, que describe de cambio, que le ha parecido pertinente en el proceso inclusivo, subrayando, no obstante, que su trabajo diferente puede chocar con la institucionalidad.

“Los chicos de quinto a veces no los puedo sentar y dejo que se sienten en el suelo. Están en el suelo con un pie en la mesa, escribiendo arriba de la silla, pero el chico trabaja, ya, pero que trabaje así. Pero después tú te vez con la formalidad de la escuela, no sé, por qué ese chico estaba en el suelo, tiene que estar en la mesa, la mesa es el lugar donde uno tiene que trabajar, pero no, porque él trabaja bien en el suelo. Entonces cómo tú manejas ese tipo, como se generan esos cambios que para mí son fundamentales en la diversidad. Porque los chicos tienen distintos tipos de aprendizaje. Distintos tiempos, además. Y dificultades”. Entrevista 2 2:30 (55:55)

Esta forma de presentar sus diversas perspectivas de cómo conciben las estrategias pedagógicas de aula, evidenciaría una necesidad de generar más instancias para pensar las prácticas pedagógicas y socializarlas, evaluando las opciones posibles para desarrollar un trabajo específico, concreto, que permita el logro de los objetivos de la inclusión educativa, tal como ellos la significan y representan.

En la siguiente dimensión de la categoría experiencias docentes, *barreras para la inclusión*, las respuestas de los profesores abordaron una variedad de limitaciones que fueron distinguidas en varios niveles, desde el propio gobierno y sus Políticas Educativas, hasta los propios estudiantes que requieren el apoyo diferenciado, pasando por las comunidades educativas, las familias, compañeros de curso, las prácticas de la escuela y los propios docentes. Se asoma una visión crítica respecto a la multidimensionalidad de los problemas que enfrenta hoy la escuela en el camino para la inclusión, lo que podría limitar las posibilidades de pensar que la inclusión sea una opción realizable.

Respecto a la sociedad:

aceptar, conocer y darse cuenta que las personas no tiene porqué ser marginados, pero yo creo que hay un problema un poco que tiene que ver con la forma, lo que te decía antes, que somos tan clasista, segregacionista y que se yo, un poco eso, pero también tiene que ver con el tiempo...” Entrevista 3 3:23 (131:131)

“La sociedad chilena, porque no hay una cuestión, o sea para que haya inclusión tiene que haber un cambio”. Entrevista 3 3:23 (131:131)

Respecto a los gobiernos y sus Políticas Educativas:

“Pienso en dos instrumentos que te evalúan a nivel ministerial, que son el SIMCE y la PSU. Cómo esas mediciones te proyectan a ti como colegio y te catalogan en calidad de educación. Siento que ahí está mal. Porque estos chicos no son capaces de responder a un instrumento el cual nosotros modificamos y modificamos permanentemente. Y que tengan que dar un tipo de evaluación tan formal y con los contenidos que se supone se deben pasar durante el año y los chicos no están capacitados o no tienen las habilidades para hacerlo de esa forma. Considero que eso es una dificultad. Una dificultad en el instrumento”. Entrevista 3 2:36 (67:67)

“Porque no apunta, estamos hablando inclusión casi económica, así como limitándonos a cuantas lucas tengo [referido al pago de subvención adicional sólo a algunos estudiantes]. Que está bien, es una parte de, pero no es todo”. Entrevista 5 5:28 (90:90)

Sobre la Comunidad Escolar:

“la primera gran barrera es la poca claridad que la comunidad escolar tiene de una educación inclusiva”. Entrevista 1 1:36 (45:45)

Las familias:

“Los padres son muchas veces un elemento que se transforma en algo negativo”. Entrevista 1 1:37 (45:45)

“los papás también. Que a veces se resisten que estos chicos tienen dificultades. Y se entrampan, y cambian de colegio y nadie les da respuesta”. Entrevista 3 2:39 (68:68)

Los estudiantes:

“Ha sido difícil quizás, porque si bien hay iniciativa de mi parte, hay resistencia por parte de los chicos, o de los propios apoderados. Entrevista 3 2:17 (27:27)

Compañeros dentro de un curso:

“resistencia de los otros... de porqué a él y no a mí. Entonces ahí tengo que ir con el discurso, explicar. Y lo difícil es que a veces las preguntas salen a viva voz y está el chico ahí, digamos, el chico, digamos, que causa algún tipo de problemas para ellos, y hay que explicar que son chicos que tienen ciertas dificultades y tienen un trato, no especial, pero si considerado”. Entrevista 3 2:18 (31:31)

Pero a veces hay chicos que son más displicentes quizá, hacen preguntas, más imprudentes y generan un quiebre en la clase. Pero eso ocurre con los cursos nuevos más que con cursos antiguos. Al contrario, los antiguos creo que tienen arraigado el tema de la diversidad. Entrevista 3 2:20 (35:35)

Los propios estudiantes:

“que ellos se den cuenta que quizás no tienen las mismas habilidades y competencias del resto del curso. Ahí también hay una dificultad. El aceptarse distinto. Por ejemplo, los chiquillos, chicos que son evaluados diferenciados, quizás al principio muchos se afectaban de porqué la prueba no era igual al del compañero. También tiene que ver con cómo acepta sus dificultades. Entrevista 3 2:37 (68:68)

“[lo que el estudiante piensa] ‘en realidad no me esfuerzo, porque en realidad soy tonto...’ ponte tú el caso de X... lo que tiene, a lo mejor tiene dificultades, tiene vacío cultural... todo lo que tú quieras, pero, además, tiene vacíos pedagógicos que es de su historia escolar... Entrevista 3 3:21 (99:99)

Si bien la elaboración discursiva que se realiza por parte de los docentes sobre la diversidad, la inclusión y la inclusión educativa aborda la diferencia desde una mirada amplia, al momento de referir situaciones específicas, emerge la mirada más restringida que muestra la dificultad desde el niño o niña, desde el padre o la familia o desde el compañero, a los que se les debe realizar un trato diferenciado. Se reconoce a una minoría que tiene limitaciones, atribuyendo a un "ellos", con capacidades distintas, quienes no son capaces de aceptarse distinto con “sus dificultades”. Se reitera la mirada construida desde el niño o niña que tiene problemas, arrojándoles las barreras para su proceso formativo. Esta posición no considera la mirada desde la construcción social e histórica de la diferencia, de la limitación y de las dificultades que han provocado la exclusión social.

Junto a los anterior, también refieren a prácticas pedagógicas como barreras:

“Las educadoras siempre dicen: pero es que los profesores son muy rígidos, son muy rígidos y no acceden a nada. Y los profesores por otra parte dicen no, pero es que quieren bajar todo, bajar todo el nivel y entonces, yo creo que es una pugna, una pugna casi de ego. Porque, por un lado, el profesor defendiendo su disciplina, cierto, lo que el chico aprenda que es super importante en su disciplina, en su nivel, y por otra parte la educadora defendiendo digamos, como al pobre niño entre comillas. Como que se bajan los discursos, van a niveles diferentes en vez de estar pensando

ya, que es lo que hay que hacer con el cabro para que llegue a buen puerto sino como es, eso de, de mirar, mira al pobrecito, le están haciendo daño y el otro casi mirándolo como patúo que le están haciendo todo muy fácil”. **Entrevista 5 5:33 (134:134)**

“Yo quedo en una situación medio ambigua, porque si tú hablas con, bueno yo tengo el ejemplo de personas que son super abiertas, super, discursivamente como super... pluralistas, todo ese discurso, todo es discurso... pero después cuando le tocan su asignatura es como que no, acá no porque deben de saber esto, como de ego academicista, como de ego académico, de creer porque voy a modificar mis límites, estoy como degradando mi rol profesional”. **Entrevista 5 5:35 (146:146)**

“No fuimos capaces de revertir con la historia que venían. Los aceptamos como colegio, aquí va a ser una segunda oportunidad, pero en el día a día, no fuimos como capaces de abarcarlo”. **Entrevista 5 5:47 (176:176)**

Los profesores reconocen otras barreras en falta de estrategias que ellos mismos adolecen:

“A veces siento que me faltan las herramientas quizás, prácticas metodológicas, pero en términos de aceptación, no”. **Entrevista 3 2:13 (19:19)**

“Pero en lo metodológico y didáctico ahí creo que estamos al debe”. **Entrevista 3 2:29 (80:80)**

“Y creo que tiene que ver con el origen de cierta inseguridad en lo que estamos haciendo, poca certeza de lo que estamos haciendo... lo poco, los pocos fundamentos que tenemos, la poca teoría que manejamos también respecto a lo que estamos haciendo. Y el poco valor que le damos a nuestro trabajo, yo creo que, cuando... si uno ve o hila fino, ah Al final hago cualquier cosa si al final estos cabros no van a aprender igual o va a ser esto igual, un pesimismo que está como bien en las raíces de, de no solamente de este colegio de lo he visto... con todos los profesores que alguna vez he hablado, excepto de los profesores que dejaron de hacer clases”. **Entrevista 5 5:38 (146:146)**

“Yo creo que es muy difícil trabajar con los chicos que vienen de historias escolares, no sé, expulsados, o vienen con una historia escolar compleja. Es muy difícil porque, lo he visto acá porque se vuelve a repetir la historia, como que no somos capaces de revertir, en muchas ocasiones...”. **Entrevista 5 5:46 (176:176)**

La Falta de tiempo y apoyo, es uno de las situaciones de las que más declaran los docentes:

“El tiempo que tiene el profesor para preparar su material y darse el tiempo para pensar que la X tiene algo distinto y tengo que hacerle una prueba especial, tiene que ver con tiempo, entonces yo hablo clases a las ocho de la mañana hasta las cinco de la tarde, ni una posibilidad, ninguna, si estoy metía dentro de la sala, o sea tiene que haber un espacio que me permita, este dedicado para eso, que yo tenga el tiempo para pensar, porque además tengo que ser creativa, o sea, no, requiere de tiempo de reflexionar, de juntar material. Entrevista 3 3:23 (131:131)

“La realidad de todos los cursos son diferentes, entonces los resulta que me resultó este año con primero no me funciona el próximo año, tengo que hacer modificaciones, me cambiaron el libro, o sea no sé, hay miles de cosas que no te facilitan la pega, pero por sobre todo, yo pienso que tiene que ver con los tiempos” Entrevista 3 3:28 (135:135)

“que no hay tiempo de reflexionar, que no hay tiempo para preparar, por una cuestión humana, y por último llegai a tu casa y no querí hacer nada más...”. Entrevista 2 2:30 (135:135)

La referencia a la falta de tiempo para desarrollar una mejor preparación del trabajo, se presenta desde una posición que pone en el centro de la reflexión al docente y las condiciones para desarrollar su labor. En esta perspectiva, se distingue una reflexión que va escindida de su valoración positiva de la inclusión educativa, considerando, de algún modo, que esta constituye un problema para desarrollar de manera adecuada su trabajo, generando una trama discursiva dicotómica.

Temática 3: Expectativas sobre la inclusión educativa.

Cuadro 3. Temática 3: Expectativas sobre la inclusión educativa

<i>Categoría</i>	<i>Dimensiones</i>
<i>Propuestas</i>	<i>Formación docente</i>
	<i>Políticas educativas</i>
	<i>Prácticas como propuestas</i>
<i>Posibilidades de concreción o desarrollo</i>	<i>Proyección Positiva</i>
	<i>Proyección Negativa</i>

La temática, expectativas sobre la inclusión educativa, refiere a las posibilidades razonables que visualizan los docentes para que se concrete la propuesta de inclusión educativa.

La primera categoría corresponde a las propuestas que formulan los docentes para mejorar la implementación de la inclusión educativa. En términos generales, las propuestas se centran en la mejor formación docente, tanto en el plano inicial como en capacitaciones de acompañamiento durante su trayectoria laboral.

“El diseño, la forma de ver a los alumnos, la planificación, las prácticas, la metodología, la forma de evaluar, la forma de encantar...” Entrevista 1 1:67 (102:102)

“Perfeccionamiento continuo y permanente para los profesores de lo que significa trabajar en la diversidad, no solamente en términos metodológicos, sino que creo que tiene que ver en términos filosóficos” Entrevista 1 1:43 (65:65)

“yo creo que se necesita educación para los profesores en un nivel que tiene que ver con... no un paquete concentrado, no, uno que sea así ponte tú, a comienzos del primer semestre, mitad del segundo semestre, comienzo del segundo semestre, unas tres instancias que hubieran así como exclusivas para ver que estoy haciendo, que necesitan, cómo lo puedo mejorar cosas de ese tipo y que significa, saber explícitamente con las cosas que uno trabaja, para poder saber qué puedo hacer y que no debo hacer” Entrevista 3 3:42 (214:214)

A mediano plazo... bueno, a corto plazo creo que las pedagogías tienen que tener un plan de formación transversal, independiente de la casa de estudios que sea, de competencias mínimas que abarquen la realidad que estamos viviendo. Entrevista 5 5:53 (196:196)

Otra de las propuestas apunta a cambios en las políticas educativas

“A mediano plazo yo creo que tiene que ver con cómo la política pública así, inmediata, cambia la visión que se tiene del tema porque la percepción de los colegios es super complicada, así como “con la ley de inclusión van a meter cualquier cabro chico en el colegio”, o sea, hay un tema que es complejo en esto que me pusieron esta ley y, en realidad, no se entiende lo que es la ley...” Entrevista 5 5:53 (196:196)

Finalmente, una tercera dimensión considera por parte de los profesores corresponde a las Prácticas educativas como propuestas

“No es lo mismo trabajar acá en el colegio X que trabajar en el colegio del frente, yo creo que esas necesidades deben ser vistas desde y nacer desde las personas que están trabajando ahí, o sea, las personas ven lo que necesitamos y que es lo que se puede hacer, yo creo que hay que optimizar ese trabajo”. Entrevista 5 5:60 (204:204)

“Creo que los colegio se pueden plantear proyectos, pensando que el profesor ya fue a la universidad y no va a volver a la universidad, cierto, repensarse como equipo de trabajo, atender, que es lo que se siente o que es diversidad, que es lo que es inclusión y como eso aplicarlo a lo que estamos haciendo... no creo que sea tan difícil ese ejercicio, creo que es un tema de ponerse de acuerdo, de un discurso en común. O sea, esto es lo que queremos, y esto es lo que vamos a hacer. Yo creo que esas son las dos cosas que se pueden hacer a nivel de escuela” Entrevista 5 5:61 (204:204)

“yo creo que la gente del colegio necesita información cuando uno no ha tenido la posibilidad de experimentarlo, uno tiene que informarse y discutirlo y pensarlo y trabajar en función de que es lo no que pude hacer las cosas y puede hacer las cosas, de manera que se pueda aprender de distinta manera” Entrevista 3 3:37 (174:174)

“La escuela debería tener, quizás, talleres, talleres que tengan que ver con habilidades puedan, les permitan incorporarse a la sociedad”. Entrevista 2

“incorporar más profesionales, hay colegios que tienen proyectos de inclusión, pero no tienen los profesionales, digamos, pertinentes o la cantidad necesaria. Formalizar un proyecto de inclusión, que se formalice, que tenga una declaración de principios de la institución, generar planes y programas que tengan que ver con la inclusión, ampliar a los chicos la posibilidad de emprender algún tipo de profesión o tipo de capacitación y capacitar a los profesores, sobre todo, en el tema de inclusión”. Entrevista 2 2:49 (84:84)

La segunda categoría de esta temática corresponde a posibilidades de concreción o desarrollo, que evidencia la orientación favorable o desfavorable por parte de los profesores respecto al futuro de la inclusión en las escuelas. Esta categoría se dimensionó en proyección positiva y proyección negativa, reconociendo visiones disímiles a partir desde

donde se entendía la inclusión educativa. Cuando se hablaba desde la norma, desde la política educativa, o desde el contexto social, la respuesta mayoritariamente era negativa:

“Yo creo que la inclusión por ley no va a resultar nunca”. **Entrevista 1 1:23 (90:90)**

“Yo no soy optimista. Yo creo que, así como estamos ahora de desordenados y que esto va por resolución y no por un tema de comprensión, yo lo veo difícil”. **Entrevista 1 1:40 (114:114)**

yo lo veo a largo plazo no a corto plazo, a corto plazo puede ser algo así como mediático, como programas, que se yo... pero cambiar una forma de ser de una sociedad que es bien desgraciada... no sé... O sea, hay que cambiar muchas cosas”. **Entrevista 3 3:36 (170:170)**

“no sé si soy optimista, pero creo que hay una parte de la sociedad que sí lo entiende, que son los intelectuales, que son los que están detrás de las políticas públicas, las personas que están asesorando, el tema es que eso no se baja, y ahí yo creo que queda la embarrá...”. **Entrevista 5 5:57 (200:200)**

“En el día a día, la familia... una gran parte lo entiende, y sabe que debe ser así, que es natural digamos entre comillas, pero, esa es la segmentación que yo encuentro, el país es demasiado desigual incluso en eso, desigual en el acceso al pensamiento, digamos”. **Entrevista 5 5:57 (200:200)**

Cuando se hablaba desde los principios o fundamentos, o desde el empoderamiento o desarrollo del profesorado, la proyección se presenta positiva:

“yo creo que tendría que haber primero toda una educación con respecto a lo que es la inclusión”. **Entrevista 1 1:39 (45:45)**

“Perfeccionamiento continuo y permanente para los profesores de lo que significa trabajar en la diversidad, no solamente en términos metodológicos, sino que creo que tiene que ver en términos filosóficos”. **Entrevista 1 1:43 (65:65)**

La consideración de la inclusión educativa desde lo valórico, y la desvalorización desde la política educativa, genera una aproximación dicotómica que vincula de manera disímil

estas dos perspectivas, que permanentemente van a relacionarse. No obstante, los docentes también conciben expectativas optimistas, las que van acompañadas de desafíos para la práctica educativa:

la forma que se ha dado, borra efectivamente el fin, que tiene una nobleza que lo hace ver casi utópico. Pero yo creo que, replanteándose las cosas, es el tipo de educación que nuestros niños merecen. Creo en ese fin, no en la forma en cómo se están dando las cosas. Entrevista 1 1:74 (118:118)

“quizás sea ambicioso el tema, pero, yo creo que es posible, o por lo menos que el profesor lo haga posible en el espacio de su sala. Si a él le acomoda esa metodología por qué no hacerlo. Entrevista 2 2: 31 (55:55)

“la formación ciudadana como columna vertebral en términos transversales, va a ayudar a lo que significa la comprensión de la inclusión, en términos de valores, de todas las personas que trabajan en una comunidad, que tiene que ver con la lealtad, tiene que ver con el respeto...”. Entrevista 1 1:58 (85:85)

“yo lo veo tanto más, en los más chiquititos y ahí es donde veo que se puede poner la semilla”. Entrevista 6 6:14 (42:42)

A las críticas de los docentes, centradas principalmente en el contexto social y las políticas educativas que han implementado y normado la inclusión educativa, se le oponen alternativas de cambio sustentado en las prácticas. Al existir el interés porque la propuesta de inclusión educativa sea un proyecto realizable de manera más efectiva, las expectativas se amplían en la medida que eventualmente se piensan prácticas para movilizar un proceso de cambio en su implementación, realizando ajustes para armonizar las miradas políticas, axiológicas y prácticas. Pero este ha sido un proceso lento. Conviven hoy elementos conservadores que impiden la innovación en el abordaje de los desafíos a los que la educación se enfrenta hoy, “dificultado la ruptura de un pasado de exclusión de la diferencia” (Apablaza, 2014, pág. 23).

Conclusiones

“La sociedad presente no se acepta como sociedad, se sufre así misma. Y si no se acepta, es porque no puede mantener o forjarse una representación de sí misma que pueda afirmar y valorizar, ni puede generar un proyecto de transformación social al que pueda adherir y por el cual luchar”.

Cornelius Castoriadis. El avance de la insignificancia.

Presentados los resultados, se exponen a continuación algunas conclusiones procedentes del análisis realizado. La investigación se centró en explorar cuáles son las Representaciones Sociales del profesorado en torno a la inclusión educativa. Para responder la pregunta de investigación, se analizaron 6 entrevistas semi-estructuradas efectuadas a profesores de educación básica y media de un colegio particular subvencionado de Valparaíso, con la finalidad de recoger las respuestas en virtud de los objetivos planteados.

Para la organización de las conclusiones, se tomaron como referencia los objetivos de este estudio. El objetivo general planteaba Describir las representaciones sociales del profesorado de educación básica y media en torno a la inclusión educativa.

Uno de los objetivos específicos se centraba en: Identificar el conjunto de conocimientos y significados de los profesores de educación básica y media sobre a la inclusión educativa.

Conforme a los resultados obtenidos, se ha podido identificar la información y significados de los profesores en torno a la inclusión educativa, concluyendo que tienen un conocimiento diverso de esta, reconociendo a la inclusión educativa como un fenómeno complejo y multidimensional. Comprenden la inclusión educativa desde varias perspectivas: desde una aproximación axiológica, referida a los valores que le atribuyen y suponen como base cuando se hace referencia al fenómeno que estudiamos; como Política Educativa o normativa legal, asociada a las acciones que realiza el Estado como respuesta a la problemática de la diversidad, concretada en los últimos cambios de la legislación chilena en torno a la educación, y específicamente a la denominada Ley de Inclusión Escolar, que, entre otras cosas, impide la selección en el ingreso de estudiantes y, por tanto,

promueve la no discriminación arbitraria. Una tercera perspectiva, es la asociada a las prácticas pedagógicas, acciones específicas para el trabajo desde y con la diferencia, organizadas e implementadas desde la institución escolar como desde los profesores, en donde los estos refieren no disponer de las condiciones necesarias para desarrollar un trabajo adecuado en el contexto de la inclusión educativa.

En cuanto a los significados, se puede señalar que, a partir de estos distintos abordajes, se reconoce una significación ambigua, dicotómica. Por una parte, hay una valoración a la mirada axiológica de la inclusión, compartiendo su fundamentación como Derecho Humano. Coinciden, además, en adscribir a los valores que sustentarían la inclusión educativa, tales como el respeto, la empatía, la solidaridad, entre otros. Por otra parte, se expresa una desvalorización de la perspectiva de la política educativa, particularmente porque se entiende como mal implementada, sin reflexión por parte de las autoridades y sin el soporte material y de apoyo para las escuelas. En términos de las expectativas, los docentes son fluctuantes. Se aprecia de manera difusa una vinculación entre su valoración axiológica y su crítica a la política educativa, lo que dificulta la posibilidad de considerar un trabajo para instalar y fortalecer prácticas pedagógicas que permitan generar los cambios que se requieren desde la inclusión educativa.

El siguiente objetivo específico pretendía Explorar las experiencias y prácticas vinculadas con la inclusión educativa en los participantes de este estudio.

De acuerdo a lo revelado por los profesores, sus variadas experiencias personales y sociales con diversidades sexuales, sociales, políticas, religiosas, cognitivas, les ha permitido aproximarse desde diferentes lugares a “la realidad”, lo que ha redundado en la elaboración de una mirada más comprensiva de la diversidad. Si bien se mantienen señas de la mirada conservadora y subsidiaria de la inclusión educativa, considerando al “niño con problemas” como el foco de las preocupaciones, también existe una superación cuando reconocen una concepción de inclusión que incorpora y considera a estudiantes con diversas características, además de explorar la necesidad de vincular los distintos niveles de interacción social -Estado, instituciones, familias-, para la mejor comprensión y trabajo en las escuelas. Se plantean de manera crítica al observar que desde el Estado (o Gobierno) no se ha generado ni el diálogo ni la reflexión necesarios para avanzar como sociedad en una

mejor respuesta a la diversidad. Por tanto, comprenden que dicho vínculo es fundamental para generar un contexto mejor para el cambio.

Respecto a su trabajo como docentes, exponen sus dificultades al enfrentarse a nuevas condiciones que les plantean desafíos metodológicos en su trabajo, sobre el que demandan apoyo. Refieren a la necesidad de desarrollar una educación personalizada, de adecuación, de apoyo de otros profesionales, pero se encuentran limitados para generar nuevas condiciones y estrategias para innovar frente a esta nueva realidad.

De este modo, la representación social de los profesores dejar ver una mirada discordante sobre la inclusión educativa, valorando sus principios y fundamentos, pero crítico de la ausencia de participación más activa por parte de las autoridades y políticas educativas, lo que los sitúa en una posición confusa, sin las ideas para generar los cambios necesarios ni los apoyos requeridos por parte de los otros actores de esta realidad.

Implicancias de la investigación.

Las reflexiones se pueden desarrollar en dos direcciones, a la luz de dos miradas, pero estrechamente vinculadas: por una parte, se reconoce en la construcción de su Representación Social, una perspectiva macro, desde la construcción de la sociedad. Hay elementos en la trama discursiva de los profesores que permite reconocer una mirada particular sobre la inclusión educativa, sustentada en el peso de la contextualización del proceso histórico-social de la educación en general y de la inclusión educativa en particular. Hablan de inconsistencias legales y de cambios en el lenguaje para nombrar los diferentes tipos de apoyo recibidos a la diferencia. Esta posición se puede explicar por el reconocimiento de una larga historia de desigualdad en la sociedad chilena: la educación chilena tiene una historia de exclusión. Tal como sostiene Cox, “la sociedad moderna se organiza estructuralmente en torno a la diferencia en clases, en estatus y en poder, pero, a la vez, esgrime ideales igualitarios. De ahí la ambigüedad que caracteriza sus procesos, entre ellos, el educativo” (Cox, aprendizaje de ciudadanía, p. 27)

Se ha decretado la Inclusión Escolar a través de una ley que mandata la no selección para los colegios. No obstante, la inclusión, para que produzca cambios, debe proponer nuevas

respuestas, innovar en nuevas maneras de enfrentar el desafío de la cohesión social, igualdad de oportunidades y equidad, en un contexto actual de desigualdad. Para los docentes, no basta con elaborar una ley para que eso sea la respuesta. Una nueva idea para viejos problemas de la educación en Chile requiere cambios profundos y permanentes. El proceso de cambio que estalla y se hace público con el hito de los movimientos secundarios y sociales del 2006, que denunciaba una crisis de la educación referidos a la falta de calidad y equidad, fue respondido con una nueva Ley General de la Educación y con la Ley de Inclusión Escolar, enfatizando el tono declarativo de la educación como un Derecho, exigiendo a las instituciones escolares el fin del lucro, la gratuidad (que se instala de manera progresiva en los colegios de financiamiento compartido), y el fin de la selección de sus estudiantes. Esto implicaba y estaría implicando un cambio radical en las escuelas. Pero, como sostiene Beatriz Sarlo, “frente a esta crisis no hay soluciones pedagógicas independientes de las sociales y políticas” (Sarlo, 2003, pág. 101). Declararse inclusivo no es, necesariamente, ser inclusivo.

Esta ambigüedad o inconsistencia, presenta dificultades en cuanto a proyecciones. Primero, la propuesta estructural y los modos de enfrentar este desafío por parte del Estado no ha generado nuevas condiciones. Más allá del discurso y la Ley de Inclusión Escolar, sigue dando respuesta a la diversidad a través de los PIE, los liceos de excelencia y las escuelas especiales. No ha tenido la capacidad de trazar una propuesta que visualice condiciones de transformación. El Ministerio de Educación, hoy sostiene que

“nuestro país comparte lo establecido por convenciones y tratados internacionales que relevan el valor de la integración de los estudiantes con discapacidad en contextos inclusivos de educación, para el desarrollo y aprendizaje de todos y todas las estudiantes, donde no solamente se benefician aquellos en situación de discapacidad, sino que fundamentalmente todos los estudiantes con quienes comparten esos espacios. Así, uno de los beneficios pedagógicos que la inclusión e integración conllevan, es la formación de ciudadanos democráticos que se reconocen en su diversidad. Este es uno de los pilares de la Reforma Educativa en marcha.

Sin embargo, junto con esta orientación general, es necesario reafirmar que la autoridad educacional no ha realizado ningún acto orientado a limitar o cerrar las escuelas especiales, ni tiene intención de hacerlo. También, que la Reforma Educacional releva el respeto a la libertad de las familias para escoger el tipo de escuela que mejor responda a sus necesidades y la de sus hijo/as en situación de discapacidad”. (División de Educación General, 2016)

Además de proclamar la Inclusión al mismo tiempo de declarar que no han realizado ningún acto orientado a limitar o cerrar las escuelas especiales ni tiene intención de hacerlo”, no han generado los diálogos con los Centros de Estudios, con los actores educativos, con la ciudadanía, con las universidades y Centros de Formación para pensar en la construcción de una narrativa que muestre formas más participativas y democráticas para concebir la educación. La Representación social de los profesores revelan que la intervención del Estado es insuficiente para pensar en la inclusión educativa desde la perspectiva de los derechos humanos y la cohesión social. Esto tiene implicancias políticas y éticas profundas.

Por otro lado, desde una perspectiva que se podría considerar micro, uno de los actores protagonistas de este cambio, los profesores, se encuentran en esta dicotomía.

Como sostiene Silvia Duschatzky, “el reconocimiento de la diversidad no puede ser la actitud misericordiosa frente al distinto, al que intentamos reinstalar en la órbita de los valores legitimados, sino la consideración de un “otro” con el que “completamos” nuestras humanidades. Incluir en nuestra dimensión cognitiva y afectiva la diversidad significa renunciar a la pretensión de únicos mapas cognitivos que unifiquen historias y experiencias. Esto quiere decir que no hay una representación privilegiada de la realidad, una sola lengua o únicos lenguajes en los que la verdad pueda afirmarse con certeza” (Duschatzky, 1996, pág. 48)

Existe una mirada de la inclusión que no profundiza en cambios significativos para generar formas distintas de pensar la realidad e implementar acciones, pues “no cuestiona la configuración institucional; los valores y los principios de legitimidad no se alteran, sólo se trata de acoger lo diferente desde las jerarquías ordenadoras” (Duschatzky, 1996, pág. 45).

Queda la opción abierta de pensar nuevas formas. Si lo que se quiere es modificar, en las prácticas, los fundamentos de la atención a la diferencia en y desde las escuelas, no se puede seguir operando con las mismas lógicas de una sociedad que se ha formado en la diferencia desigual y en la exclusión del que “tiene problemas”. Duschatzky nos propone otra opción: “pensar la diversidad desde la negociación, pero no la negociación que se limita a contemporizar posiciones encontradas sino **la que abre una zona de diálogo hacia nuevos indicadores teóricos que hacen posible nuevas representaciones y significados**” (Duschatzky, 1996, pág. 45) [el destacado es nuestro].

Precisamente el movimiento de reconocimiento a la diversidad y la inclusión educativa, debe pensar (y crear) una escuela inclusiva que considere prácticas que promuevan un modelo de desarrollo democrático, participativo. Esta concepción debe considerar al sistema escolar o educativo en su conjunto. Se requeriría generar condiciones de diálogo con el profesorado y toda la comunidad educativa, que se le invite a participar, a pensar, a aportar desde su experiencia y su saber. Hoy los docentes están en una condición ambigua, críticos y al mismo tiempo declaran estar sin los apoyos necesarios para responder a los nuevos desafíos.

Sugerencias para futuras investigaciones

-Un proceso inclusivo, requiere generar condiciones participativas y democráticas para todos sus actores. A la luz de los resultados obtenidos, se sugiere abordar el estudio de todos los otros agentes involucrados en el proceso de inclusión educativa: gobierno, familias, docentes, estudiantes.

-La inclusión educativa, en cuanto proceso, por tanto, dinámico, requiere ser revisado y pensado a la luz de los diferentes contextos en donde se desarrolla, tanto desde su precisión conceptual o el consenso de lo que quiere significar para todos, como respecto a los modos de abordaje, las prácticas. Revisar y analizar las prácticas de intervención que han tenido

resultados, podría colaborar a la socialización de experiencias inclusivas que den cuenta que esta forma de comprensión de la sociedad es posible.

-Una de las limitaciones de este estudio refiere a la profundización en los aspectos de la gestión institucional y el liderazgo de la escuela para atender la inclusión educativa. Sería relevante conocer qué acciones se realizan para planificar el trabajo desde la institución, cómo se piensa y que hace desarrollar un trabajo que implemente prácticas inclusivas.

-La información emanada de esta investigación respecto a la formación docente da señas que ese es un ámbito importante donde se debiera explorar para conocer si se está dando respuesta a los requerimientos de capacitación y apoyo por parte de los docentes.

Para concluir, hago uso de las palabras de Lapassade: “la publicación de una obra en estas condiciones, todavía inciertas, se justifica esencialmente por su capacidad de provocación más que por su función de información” (Lapassade, G. 1997). Si bien los resultados de esta investigación están lejos de provocar, al menos pretende abrir la posibilidad de situarse desde nuevos lugares para pensar la educación y la inclusión educativa, desde un espacio crítico que subraye la alerta que indica que, mirar desde la inclusión puede traer consigo el riesgo de mirar desde la exclusión, desde donde se trata al otro como problema o como carente; desde un discurso que pretende naturalizar y normalizar no la diferencia, sino la desigualdad, habituando el discurso hegemónico, de un poder que sigue insistiendo en definir cómo se hacen las cosas, sin construir de manera inclusiva -con el otro y para el otro-, una comunidad diferente. Se trata, en definitiva, de seguir ese camino crítico que nos llama a “sacudir la seguridad de nuestras retóricas” (Duschastzky), abriendo la posibilidad de que las cosas pueden ser distintas, mejores.

Referencias

- Abric, J.-C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- (s.f.). *Actitudes y percepciones del profesorado relativas a la inclusión del alumnado con NEE*.
- Ainscow, M. (2001). *comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas*. Obtenido de <http://cursoestatalxxetapa.files.wordpress.com/2011/04/antología-parte-3.pdf>
- Aizencang, N., & Bendersky, B. (2013). *Escuela y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan*. Buenos Aires: Manantial.
- Anijovich, R. M. (2007). *Una introducción a la Enseñanza para la Diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Apablaza, M. (2014). Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Estudios Pedagógicos*, XL, 7-24.
- Banchs, M. A. (2000). Peer Reviewed Online Journal. *Papers on Social Representations, Volumen 9*, 3.1-3-15.
- Bermeosolo, J. (2013). *Psicopedagogía de la diversidad en el aula. Desafío a las barreras en el aprendizaje y la participación*. (7a Reimpresión ed.). México, México DF, México: Alfaomega.
- Blanco, P. (2008). *La diversidad en el aula. Construcción de significados que otorgan los profesores al trabajo con la diversidad*. Tesis, Universidad de Chile, Santiago.
- Boivin, M., Rosato, A., & Arribas, V. (2004). *Constructores de Otredad*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Cardona, M. (2006). *Diversidad y educación inclusiva*. Madrid: Pearson.
- Castorina, J. A., & Kaplan, C. V. (2008). Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. En J. A. Castorina, *Representaciones Sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles* (págs. 09-27). Buenos Aires: Gedisa.
- Chiner, E. (2011). Actitudes y percepciones del profesorado relativas a la inclusión del alumnado con NEE. *Tesis Doctoral*.
- Congreso Nacional. (08 de junio de 2015). *Biblioteca del Congreso Nacional*. Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional: <http://www.leychile.cl/N?i=1078172&f=2016-03-01&p=>
- Damm, X. (2006). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales en aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 25-35.

- División de Educación General. (09 de noviembre de 2016). *Sobre situación de Escuelas especiales en el marco de la Reforma Educativa*. Santiago, Chile.
- Duschatzky, S. (diciembre de 1996). De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad. *Propuesta Educativa*(15), 45-49.
- Duveen, G., & Lloyd, B. (2008). Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. En J. Castorina, *Representaciones Sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (págs. 29-39). Buenos Aires: Gedisa.
- Escribano, A., & Martínez, A. (2013). *Inclusión Educativa y profesorado inclusivo*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- FundaciónChile. (2013). *Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias*. Santiago: Fundación Chile.
- Garnique Castro, F. (2011). *Las Representaciones Sociales sobre la inclusión en Educación Básica*. Editorial Académica Española.
- Garnique-Castro, F., & Gutiérrez-Vidrio, S. (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. . *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*., 577-593.
- Giné, C. (2009). Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de organismos internacionales. En C. Giné, *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. (págs. 13-24). Barcelona: Orsori.
- Giné, C. (2009). *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación del alumnado*. Barcelona: Horsori.
- H. Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Jodelet, D. (1985). La representación Social: fenómenos, concepto y teoría. . En S. Moscovici, *Psicología Social II. Pensamiento y Vida Social*. (págs. 469-494.). Madrid: Paidós.
- Lucchinni, G. (2009). *Niños con Necesidades Educativas Especiales. Cómo enfrentar el trabajo en el aula*. Santiago: Ediciones UC.
- Mena, I., Lissi, M. R., & Milicic, N. (2012). *Educación y Diversidad*. Santiago: Ediciones UC.
- MINEDUC. (2005). *Política Nacional de Educación Especial. Nuestro compromiso con la Diversidad*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2012). *Programa de Estudio. Primer año Básico. Lenguaje y Comunicación*. Santiago.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*.
- Moscovici, S. (1985). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social*. Madrid: Paidós.

- Moscovici, S., & Marková, I. (2008). La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici. En J. A. Castorina, *Representaciones Sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. (págs. 111-152). Buenos Aires: Gedisa.
- Peña, C. (2015). Escuela y vida cívica. En C. Cox, & J. Castillo, *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*. (págs. 25-49). Santiago : Ediciones UC.
- Prado de Sousa, C., & Pintor, L. (2011). Los estudios de representaciones sociales y los desafíos para la investigación educativa. En S. Seidmann, & C. Prado de Sousa, *Hacia una psicología social de la educación* (págs. 23-48). Buenos Aires: Teseo.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sanhueza, J. (2003). Marco Teórico y Contexto Nacional. En G. e. Lucchini, *Necesidades Educativas Especiales. Cómo enfrentar el trabajo en aula*. (págs. 17-29). Santiago: Ediciones UC.
- Sanhueza, S., Granada, M., & Bravo, L. (2012). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Cuadernos de Pesquisa*, 884-899.
- Santos, & David. (2010). *Percepción y práctica inclusiva en docentes de establecimientos municipales de Monte Patria*. Monte Patria.
- Sarlo, B. (2003). *Tiempo Presente. Notas para el cambio de una cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Sartori, M. L. (2010). *Discapacidad y Representaciones Sociales*. San Juan: Editorial Fundación Universidad Nacional de San Juan.
- Schwartzman, S., & Cox, C. (. (2009). *Políticas Educativas y Cohesión Social en América Latina*. Santiago: Uqbar Editores.
- Slee, R. (2011). *La Escuela Extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- UNESCO. (5 al 9 de marzo de 1990). http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF. Recuperado el 2016 de noviembre de 2016, de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- UNESCO. (7-10 de junio de 1994). <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>
- UNESCO. (26-28 de abril de 2000). <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>. Recuperado el 19 de noviembre de 2016, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- UNESCO. (s.f.). <http://www.unesco.org/es>: Tema: diversidad cultural. Obtenido de <http://www.unesco.org/es>: Tema: diversidad cultural.

UNICEF. (20 de noviembre de 1989). *http://unicef.cl*. Recuperado el 19 de noviembre de 2016, de *http://unicef.cl*: *http://unicef.cl/web/convencion/*

Valles, M. (2007). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis.

