

**Comprendiendo las representaciones sociales de
educación inclusiva en profesionales de
establecimientos de educación parvularia.**
(Understanding the social representations of inclusive
education in professionals of parvular education
establishments)

D. Marcelo Rivas Cea
(Universidad de la Frontera, Chile)

páginas 247-266

ISSN: 1889-4208
e-ISSN: 1989-4643
Fecha recepción: 17/08/2018
Fecha aceptación: 26/11/2018

Resumen

La educación inclusiva implica que todos los niños/as aprendan juntos en igualdad de oportunidades; para ello se requiere que el centro educativo reconozca y valore la diversidad, equipare oportunidades educativas, acoja a todos, se adapte a ellos y centre su accionar pedagógico en la diversidad, con la finalidad de otorgar una educación de calidad sin distinción. Ante esto el estudio se propuso comprender las representaciones sociales de los profesionales de establecimientos de educación parvularia de la región de la Araucanía. El tipo de diseño implementado fue la Teoría Fundamentada, la cual provee de un sentido de comprensión sólido y sensible a las expresiones de los individuos del contexto considerado. Los participantes desde la teoría del discurso se encuentran en una dimensión informacional del fenómeno social, contradiciéndose con el plano del campo de representación, considerando que muchas de las declaraciones que ellos se hacen refieren solamente a los casos de niños/as con alguna situación de discapacidad, pero hacen poco énfasis en la diversidad de enseñanza, vista desde el Curriculum, desde las prácticas pedagógicas. se advierte un discurso enfocado en el adulto, en competencias que los adultos deben o debieran tener para responder de manera eficaz a la diversidad. ¿Pero qué sucede con el énfasis relacionado a los niños/as? ¿Qué está generando esta educación, supuestamente, inclusiva, en nuestros niños/as? La verdad es que poco se evidencia, tanto desde los sentidos,

Como citar este artículo:

Rivas Cea, M. (2019). Comprendiendo las representaciones sociales de educación inclusiva en profesionales de establecimientos de educación parvularia. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 247-266.



elementos y distinciones, aspectos relacionado a como esto impacta en su posterior igualdad de oportunidades, de aprendizaje, de desarrollo afectivo.

Palabras clave: *Inclusión, Reconocimiento, Representación*

Abstract:

Inclusive education implies that all children learn together in equal opportunities; This requires that the educational center recognize and value diversity, equate educational opportunities, welcome all, adapt to them and focus their pedagogical action on diversity, in order to provide a quality education without distinction. Given this, the study aimed to understand the social representations of professionals in nursery education establishments in the Araucanía region. The type of design implemented was the Grounded Theory, which provides a sense of solid and sensitive understanding of the expressions of the individuals of the context considered. The participants from the theory of discourse are in an informational dimension of the social phenomenon, contradicting the field of representation, considering that many of the statements they make refer only to the cases of children with disabilities, but they make little emphasis on the diversity of teaching, seen from the Curriculum, from the pedagogical practices. there is a discourse focused on the adult, on competences that adults should or should have in order to respond effectively to diversity. But what about the emphasis on children? What is generating this education, supposedly, inclusive, in our children? The truth is that little is evident, both from the senses, elements and distinctions, aspects related to how this impacts on their subsequent equality of opportunities, of learning, of affective development.

Palabras clave: *Inclusion-Recognition-Representation*

1. Planteamiento del problema

Entre la variedad de desafíos que afronta la enseñanza durante el siglo XXI, la necesidad de mejorar la calidad de la educación, ha adquirido una centralidad indiscutible (Murillo y Román, 2010; Monarca, 2012b; Aguadero, 2013; Ávila-Gómez, 2016). Ahora bien, explicar y analizar lo pertinente a la calidad de la educación constituye un hecho complejo, no solo por la cantidad de actores involucrados en el proceso educativo sino, también, porque no es fácil lograr consenso sobre su definición.

En países latinoamericanos (Servat, 2008) se ha asumido la necesidad de efectuar reformas de la educación procurando establecer las bases para que el sistema educativo responda al urgente desafío de constituirse en factor

estratégico de cambio social, aumentando significativamente la calidad de enseñanza en los contenidos que los estudiantes aprenden e internalizan.

Considerando las diferentes declaraciones internacionales (ONU, 2013; UNESCO, 2016a; UNESCO, 2016b; UNESCO, 2017a; UNESCO, 2017b; UNESCO, 2017c), la educación inclusiva es considerada como la materialización de los Derechos Humanos, donde se reconoce y valora la diversidad como un elemento constituyente de su realidad, orientada a responder a la diversidad de todos los niños/as sin excepción; con la finalidad de incrementar la permanencia, participación, el juego y aprendizaje desde los primeros años de vida.

La educación inclusiva implica que todos los niños/as aprendan juntos en igualdad de oportunidades; para ello se requiere que el centro educativo reconozca y valore la diversidad, equipare oportunidades educativas, acoga a todos, se adapte a ellos y centre su accionar pedagógico en la diversidad, con la finalidad de otorgar una educación de calidad sin distinción.

Comprender las representaciones sociales que están en la base de los discursos de los actores de las comunidades educativas respecto a la Educación Inclusiva de los establecimientos de educación parvularia de la región de la Araucanía. Identificar los sentidos que están en la base del discurso respecto a la Educación Inclusiva de los actores de las Comunidades Educativas de Establecimientos de Educación Parvularia de la Región de la Araucanía. Describir los elementos que caracterizan el discurso respecto a la Educación Inclusiva de los actores de las comunidades educativas de Establecimientos de Educación Parvularia de la Región de la Araucanía. Analizar las distinciones que están en la base del discurso respecto a la Educación Inclusiva de los actores de las comunidades educativas de Establecimientos de Educación Parvularia de la Región de la Araucanía.

2. Marco Teórico

2.1. Inclusión

Autores como Ainscow (2001), Arnaiz (2003) han dado sus propios conceptos acerca de la educación inclusiva: esta, en síntesis, puede entenderse como un proceso orientado a dar respuesta a la diversidad de características y necesidades de todo el alumnado avanzando hacia una educación de calidad para todos, haciendo énfasis en el valor positivo de la diferencia (Murillo y Hernández, 2011); en la escuela inclusiva, todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades, y no solo los que presentan necesidades educativas especiales (Parra, 2010).

Según explica Arnaiz (2005), la diversidad es inherente a la persona, por lo tanto, se entiende que esta alcanza todas las áreas en las que se desarrolla

ese ser, sea social, lingüística, cultural, sexual, interpersonal, cognitiva, capacidades y habilidades innatas y otras que se pueden escapar a ese amplio espectro propio de la integralidad de cada ser.

En términos más generales aún, Slee (2012, citado en Muñoz, López y Assaél, 2015, p. 76-77) ha advertido que el paso de la integración a la inclusión parece más bien la continuación de prácticas antiguas bajo la capa de un nuevo léxico.

Otra perspectiva de la problemática según menciona Muñoz et al. (2015) es la dificultad que tienen los docentes para disponer de un lenguaje inclusivo para referirse a sus estudiantes, porque se ven obligados a utilizar las etiquetas aun cuando se destaquen las habilidades, capacidades y potencialidades de estos.

Las escuelas inclusivas comparten una serie de características, las cuales fueron resumidas por Parrilla (2002), según la naturaleza que tendrían estas instituciones escolares:

a) Fomentan los principios democráticos de igualdad y justicia social. El objetivo de la educación es ayudar a los alumnos a aprender a desenvolverse como ciudadanos en una democracia.

b) Incluyen a todos. Todos los alumnos aprenden juntos, sin importar la cultura, la étnia, el lenguaje, la capacidad o el género.

c) Adaptan la enseñanza y el currículum en función de las habilidades de los alumnos. Los profesores programan la enseñanza teniendo en cuenta la diversidad del alumnado. Para ello realizan adaptaciones y ajustes en su programación para atender las necesidades de todos los alumnos.

d) Promueven el aprendizaje cooperativo. La escuela utiliza los recursos de los centros específicos y de la comunidad para ofrecer apoyo a los estudiantes, padres y profesores. Todos trabajan juntos para construir una comunidad y apoyo mutuo dentro del aula y de la escuela.

e) Establecen fuertes vínculos con las familias y la comunidad. Los profesionales desarrollan una colaboración auténtica dentro de la escuela y con las familias y la comunidad, y juntos toman decisiones para dirigir las actividades escolares. (p.2)

Por otro lado (Echeita y Ainscow, 2011) se define que los aspectos esenciales en el concepto de inclusión son: la Inclusión es un proceso, la Inclusión conlleva la permanencia, participación y aprendizajes, la Inclusión precisa de la identificación y eliminación de barreras y que pone mayor énfasis en niños/as en mayor riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar.

Desde la década de los noventa a la Fecha el panorama educativo ha mantenido un discurso por el cambio y la inclusión, no obstante, en la práctica para nadie es desconocida la situación de desigualdad que la población nacional experimenta, Chile posee un sistema educativo desigual y segregacionista (Villalobos y Valenzuela, 2012).

De ahí que, en el ámbito educativo, la inclusión nace como una apuesta decidida por la valoración positiva de la diversidad en nuestra sociedad y el reconocimiento de que la educación inclusiva es para todos, por lo que necesitamos escuelas eficaces que hagan realidad ese propósito. Esta es una premisa ineludible de cualquier política que se precie de defender los valores democráticos. Sólo sobre la doble base de la igualdad jurídica y de la educación inclusiva es posible hacer realidad un reconocimiento social que acepte sin miedos la diversidad en todas sus manifestaciones sociales y personales. (Escarbajal, Mirete, Maquilón, Izquierdo, López, Orcajada, Sánchez, 2012)

Uno de los aspectos más importantes dentro de una cultura que favorece la inclusión es el potenciar valores y actitudes que reconocen en la diferencia una oportunidad para la mejora de los procesos de aprendizaje (Murillo, Krichesky, Castro, Reyes, 2010). Dentro de la cultura para la inclusión es clave el trabajo colaborativo, de modo que los centros intenten crear una comunidad en la cual todos los involucrados, especialmente los estudiantes, son valorados. En este contexto, el liderazgo se redefine y se distribuye reforzando el sentido de comunidad y de confianza mutua. La necesidad de cambiar prácticas convencionales y de adaptarse a las necesidades particulares de cada estudiante hace que el contexto colaborativo cobre un mayor sentido, ya que facilita dichos procesos de cambio y mejora.

2.2. Concepción sociológica de la Inclusión.

Para comprender holísticamente el fenómeno de la Inclusión, hay que profundizar y analizar el concepto desde las diversas perspectivas que lo componen. Entre ellas tenemos a Luhmann (1998) que de acuerdo a su concepción de sociedad altamente diferenciada funcionalmente, la inclusión queda conceptualizada como una forma cuyo lado interno-la inclusión- es designado como oportunidad de consideración de personas, pero su lado externo permanece sin ser designado. Sin embargo, dado que toda forma consiste en una diferencia entre lados, solo hay inclusión si es posible la exclusión (Luhmann, 2008).

Como plantea el autor, cada uno de los sistemas sociales, contiene sus propias operaciones y su autopoiesis consiste en la reproducción de esas operaciones. La inclusión según esto, refiere a un fenómeno social y, por tanto, es un concepto que cobra sentido al referirlo al modo en que los seres humanos son indicados en el contexto comunicativo: “conectando con un significado tradicional del término, puede decirse también que se trata del modo y manera en que los seres humanos son tratados como personas” (Luhmann, 1998, p. 172)

Se trata, pues, de una teoría social que piensa la unidad social como consecuencia de la exclusión: sólo existe inclusión como consecuencia de la exclusión, de la misma forma que la teoría de la identidad colectiva necesita recurrir, casi siempre, a la alteridad para dar forma a un grupo específico. En otras palabras: no existe un dentro sin un fuera. Mediante esta figura de la frontera, se puede entender la exclusión social a la vez como proceso de construcción de fronteras sociales y como estado fuera de estas fronteras.

No se excluye a personas físicas, sino a la posibilidad de aparecer en un sistema como persona, lo cual hay que entender en el sentido de Luhmann, como persona relevante. Se excluye de los sistemas. Es decir, no se trata de una exclusión física; ninguna persona deja el sistema físicamente. Las personas sólo aparecen como irrelevantes. Y, si se entiende a los sistemas, en términos generales, como contextos, entonces los excluidos son trasladados a otros contextos sociales.

Por otro lado para Honneth (1997), basándose en la obra temprana de Hegel y en el trabajo G.H. Mead, el ser humano sólo se constituye como tal en relación con otros seres humanos en un medio intersubjetivo de interacción, es por ello que el reconocimiento es el elemento fundamental de constitución de la subjetividad humana; por otro lado, las estructuras en que se encuentran sedimentadas las formas de reconocimiento son fundamentales para la existencia e integración de la sociedad (Basaure, 2011, citado en Tello, 2011). En el plano de los individuos, “la ausencia o falta de reconocimiento, o el mal reconocimiento o reconocimiento fallido, se constituirá como el principal daño a la subjetividad de las personas; estos daños serán tanto más graves cuanto más profundo dañen la estructura de personalidad de los sujetos” (Honneth, 1997, p. 27)

2.3. El discurso y el habitus como constructor de Realidad Social.

Hablar de discurso es, ante todo, hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito. El discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea la vida social (Calsamiglia y Tusón. 2002, p.15). Debido a esto es que describir el discurso como práctica social implica una relación dialéctica entre un evento discursivo particular y la situación, la institución y la estructura social que lo configura. Una relación dialéctica es una relación en dos direcciones: las situaciones, las instituciones y las estructuras sociales dan forma al evento discursivo, pero también el evento les da formas a ellas.

Dicho de otro modo, el discurso es socialmente constitutivo, así como está socialmente constituido: representa situaciones, objetos de conocimientos, identidades sociales y relaciones entre personas y grupos de personas. Es

constitutivo tanto en el sentido de que ayuda a mantener y reproducir el status quo social, como en el sentido de que contribuye a transformarlo (Calsamiglia y Tusón. 2002, p.15).

Siguiendo esta lógica Bourdieu (2007) propone una categoría que posibilitó a tender un puente entre el momento objetivo de la cultura fundamentalmente los discursos sociales y las instituciones y el momento subjetivo de la cultura, el de las prácticas. El habitus es el concepto que permite a Bourdieu relacionar lo objetivo (la posición en la estructura social) y lo subjetivo (la interiorización de ese mundo objetivo).

Por lo tanto, este concepto le permite a Bourdieu postular como principio generador de las prácticas una intencionalidad sin intención, una regularidad sin sumisión consciente a una regla, una racionalidad sin cálculo y una causalidad no mecanicista. Siguiendo con esta lógica en Giménez (1997) plantea que ahora en adelante el habitus tenderá a ser cada vez más una creatividad gobernada por reglas, una competencia capaz de engendrar una infinidad de respuestas a partir de un número reducido de principios.

Bourdieu (2002) en este sentido establece la idea de que tanto en el ámbito del conocimiento como en los demás, se establece cierta competencia entre grupos o colectividades, surgiendo interpretaciones públicas de la realidad. De manera más o menos consciente, los grupos en conflicto pretenden imponer su interpretación de lo que las cosas fueron, son y serán.

Respecto a lo anterior hay que tener presente la importancia que tiene investigar los ámbitos del discurso debido a que desde un punto de vista sociológico, se define como cualquier práctica por la que los sujetos dotan de sentido a la realidad (Bourdieu, 2002). El interés por el discurso para el conocimiento de la realidad social, parte de la consideración de la orientación subjetiva de la acción social: la acción social está orientada por el sentido que da el sujeto a su propia acción, por lo que es preciso atender a este sentido para la comprensión y la explicación de la misma (Ruiz, 2009).

Como bien plantea Ruiz (2009), los sujetos, por el mero hecho de estar involucrados y en contacto con la realidad social, la conocen, disponen de un conocimiento sobre la misma. Los discursos de los sujetos contienen este conocimiento de la realidad social, de manera que su análisis proporcionaría una información relevante sobre la misma. En este tipo de interpretaciones, el discurso se explica en función de la competencia social como informante del sujeto que lo ha producido: de su conocimiento de la realidad y de su capacidad de exposición.

2.4. Representaciones Sociales.

La teoría de las representaciones sociales, desde ahora RS, según Castorina (2005) es un intento por recuperar la especificidad del conocimiento del sentido

común. Fundamentalmente, “la representación es como una forma de saber práctico que vincula al sujeto con el objeto” (Jodelet, 1984:43) en un triple sentido: por una parte, porque emergen de las experiencias de interacción y de intercambio comunicativo en las instituciones.; por otro lado, las prácticas sociales son condición de las RS, porque la exigencia de asumir nuevas situaciones o actividades de los individuos, lleva a la formación de RS; finalmente, porque son utilizadas por los individuos para actuar sobre otros miembros de la sociedad o para ajustar su comportamiento en la vida social.

Según Moscovici (1986), las representaciones sociales nacen determinadas por las condiciones en que son pensadas y constituidas, teniendo como principal factor el hecho de surgir en momentos de crisis y de conflictos. Las representaciones sociales surgen de la necesidad de convertir lo extraño en familiar, ya que, la atención del actor es captada por hechos insólitos, incongruentes o inusuales que se presentan en su vida cotidiana, lo que obliga a explicarlos. Las personas comienzan a relacionar ese suceso extraño con conocimientos de sentido.

Moscovici (1986) distingue tres dimensiones en el contenido de una representación:

La dimensión informacional comprende la selección que hace el actor de una parte de la información que está disponible sobre el objeto de representación. Al respecto, es importante considerar que cada grupo accede a la información de diferentes maneras y sólo recupera lo que considera relevante. La dimensión relacionada al campo de representación comprende los significados que se le asignan al objeto de representación y que pueden ser diversos, como juicios, afirmaciones, tipologías, creencias y elementos culturales (Jodelet, 1984); tales elementos se ordenan y jerarquizan de acuerdo con el contenido de la representación. Y por último la dimensión actitudinal es una expresión evaluativa en relación con el objeto de representación lo que provoca un conjunto de reacciones emocionales. Es decir, a partir de la información que tiene el grupo, y de los significados que le son atribuidos al objeto de representación social, se adoptan posturas y se ejercen acciones.

3. Metodología.

El paradigma que guía el accionar de esta investigación es el Interpretativo, con un enfoque cualitativo. Como establece Canales (2006) el investigador cualitativo se mueve en el orden de los significados y sus reglas de significación. El enfoque cualitativo se caracteriza por su apertura al enfoque del investigado, una que describe el orden de significación, la perspectiva y la visión del investigado. Reconstruye el esquema observador, que da cuenta de sus observaciones. Es lo que habitualmente se entiende como esta orientación

el enfoque cualitativo hacia lo emico, hacia lo generativo. (Canales, 2006. p. 20).

Relacionado a lo mencionado anteriormente, cabe señalar el tipo de diseño a implementar será la Teoría Fundamentada, la cual según Strauss y Corbin (2002) provee de un sentido de comprensión sólido y es sensible a las expresiones de los individuos del contexto considerado, además puede representar toda la complejidad descubierta en el proceso investigativo. El investigador produce una explicación general o teoría respecto a un fenómeno, proceso, acción o interacciones que se aplican a un contexto concreto y desde la perspectiva de diversos participantes (Strauss y Corbin et al 2002). Ante esto los significados construidos intersubjetivamente entre investigador y participantes son fundamentales para teorizar respecto de la realidad investigada.

Este diseño tiene como rasgo principal que los datos se categorizan con codificación abierta, luego el investigador organiza las categorías resultantes en un modelo de interrelaciones (codificación axial), que representa a la teoría emergente y explica el proceso o fenómeno de estudio (codificación selectiva).

El contexto en donde se pretende realizar la investigación serán los establecimientos de educación parvularia y oficinas regionales en donde se desempeñen profesionales que apoyen la labor de estos establecimientos de educación parvularia de la región de la Araucanía.

Para este estudio se utilizará un muestreo teórico (Strauss y Corbin, 2002) el que consiste en recolección de datos guiada por los conceptos derivados de la teoría que se está construyendo y basada en el concepto de hacer comparaciones, cuyo propósito es acudir a lugares, personas o acontecimientos que maximicen las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos y que hagan más densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones. La finalidad es contar con informantes que tengan experiencia en el contexto a investigar (profesionales de apoyo) y que sean parte del trabajo diario en los establecimientos de educación parvularia. No se pretende la generalización, sino acceder a un campo e individuos que compartan las características de la investigación, vale decir, la participación en contextos de inclusión, es por esto, que se necesita que los participantes de este estudio tengan las características que se indican como criterios de inclusión (tabla 3), además de contar con su consentimiento informado.

Tabla 3

Criterios de Inclusión

Criterios de inclusión	Descripción.
Vulnerabilidad social	Este criterio refiere a J.I que funcionen en contextos de familias con altos índices de vulnerabilidad o que se encuentren entre los 3 primeros quintiles más pobres del país, según información del programa Chile Solidario.
Contexto Rural.	Este criterio refiere a J.I que funcionen en contextos rurales de la región de la Araucanía.
Contexto Mapuche	Este criterio refiere a J.I que presenten altos índices (90%) de matrícula de niños/niñas cuyas familias manifiesten pertenecer al pueblo mapuche.
Beneficiarios Proyecto SENADIS	Este criterio refiere a J.I que sean actualmente beneficiarios del proyecto de atención temprana SENADIS.
Familias Universitarias	Este criterio refiere a J.I que presente niños/as cuyas familias cursen estudios universitarios.
Pertenencia a Sindicatos	Este criterio refiere a J.I que presenten trabajadoras pertenecientes a Sindicatos.

Fuente: elaboración propia

Los participantes que serán parte de esta investigación son en primer lugar los actores de la comunidad educativa, específicamente los equipos educativos, familias, redes de apoyo del establecimiento educativo. En lo que respecta a los equipos educativos se incluyen la directora, las educadoras de nivel, agentes educativas. Por su parte las familias se incluyen los padres de los niños/as que asisten al establecimiento, de distintos niveles educativos (desde sala cuna a nivel transición), que sean apoderados antiguos, apoderados nuevos y que por último sean parte del centro de padres del establecimiento. Para finalizar las redes de apoyo local, refiere a todos los profesionales de instituciones externas al establecimiento educacional que presten apoyo en ámbitos de salud, educación y otro, que aporten a la entrega de una educación oportuna y de calidad.

Por otro lado, los profesionales de apoyo que se considerarán para esta investigación, deben proporcionar un apoyo sistemático y constante a los establecimientos de educación parvularia, desde el ámbito de la protección de derechos, bienestar, desarrollo de personas, profesional de apoyo a las familias, asesoría técnica educativa y profesionales de inclusión.

Para este estudio se utilizaron entrevistas semiestructuradas. Las razones para optar por la técnica de las entrevistas individuales semiestructuradas, radica en la posibilidad que esta presenta de emerger las categorías que surjan en la inmersión inicial al campo en el estudio. La entrevista es un instrumento técnico que permite recoger una gran cantidad de información de una manera más cercana y directa entre investigador y sujeto de investigación. A través de ésta podemos comprender las perspectivas que tienen los entrevistados respecto de sus experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. En la entrevista semiestructurada, a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la

construcción conjunta de significados respecto a un tema (Janesick, 1998., citado en Fernandez, 2014, p. 403).

El análisis se realizará con el Método Comparativo Constante (MCC). El cual es un método para interpretar textos, que se compara una y otra vez, de manera sistemática, los códigos con los nuevos obtenidos (San Martín, 2014). Es decir, al mismo tiempo que se codifica se analiza para elaborar conceptos, mediante comparaciones constantes de ocurrencias específicas de datos, el investigador refina esos conceptos, identifica sus propiedades, explora sus interrelaciones y los integra en una teoría coherente (Taylor y Bogdan, 2000).

Se entrevistaron 12 participantes pertenecientes a 2 Jardines Infantiles de la comuna de Temuco, 1 de sector rural y 1 de sector urbano, y 4 profesional de apoyo de oficina regional que cumple sus labores dentro del Programa de Atención Temprana SENADIS (1) y profesionales de la unidad de Inclusión de la institución.

Del mismo modo los jardines seleccionados cumplen con 5 de los 6 criterios de inclusión establecidos el muestreo, los cuales son: vulnerabilidad social, contexto rural, contexto Mapuche, beneficiarios del Proyecto Senadis, pertenencia a Sindicatos. La recolección de datos de la investigación disponibles a partir de la entrevista semi estructurada se registraron en grabaciones de audio, para luego transcribir los discursos y proceder a su organización por intermedio de la clasificación y codificación. La codificación de los antecedentes generó unidades de significado y categorías de análisis, además de relaciones conceptuales, a partir del marco contextual del estudio y los objetivos específicos de la investigación, de esta manera el proceso finalmente entregó la posibilidad de producir una teoría vinculada a los datos (Andréu, García y Pérez. 2007).

Tal análisis cualitativo se efectuó con la ayuda del programa computacional para estudios de este tipo, denominado Atlas. Ti 6.2, programa que permitió comparar las unidades de significado que puedan entregar los participantes y así mismo compararlas para en una etapa siguiente poder interpretar los datos, explicar el fenómeno y las teorías asociadas. Éstas, fueron grabadas con el consentimiento de las participantes y tuvieron una duración promedio de entre 30 – 45 minutos aproximadamente. Es pertinente testimoniar que los participantes fueron informados de los objetivos de estudio al momento de establecer el contacto y fijar los encuentros, Además, al inicio de cada entrevista, se comunica nuevamente el propósito de la entrevista, de la disponibilidad del soporte de audio para registrar la entrevista, los cuales son consentidos para su utilización. Finalmente se agradece la disposición y voluntad para trabajar en la investigación.

El análisis se realizará a través del programa cualitativo ATLAS-TI 6.2, en donde se realizarán los siguientes procedimientos de conformación de las unidades de análisis, establecimiento de los códigos (Codificación Abierta),

relación entre categorías, lo que se refiere a la codificación axial, codificación selectiva, entendida como la construcción de una categoría central que exprese el fenómeno de investigación y que integre las categorías y subcategorías de la codificación abierta y axial. (Strass y Corbin, 2002) Luego de la saturación de la información se procederá a la creación de redes temáticas: En este instante se procede a crear redes temáticas por cada objetivo específico de la investigación.

4. Discusión de Resultados.

4.1. Experiencias como base del discurso de educación inclusiva.

En lo que respecta a los resultados, las representaciones sociales que se detectan en base a los sentidos de los discursos de la educación inclusiva, tienen relación con experiencias positivas y negativas, las cuales los participantes de este estudio han vivido desde su cotidianidad.

Cuando los participantes se refieren a las experiencias positivas relacionadas a la educación inclusiva (ver figura 1), de cierta forma hacen énfasis en la evolución que las personas (equipo educativo) tienen respecto a la forma de entender la inclusión, no viéndolo como una problemática, sino que un aporte y una experiencia de crecimiento personal, lo cual se asocia a los postulados teóricos que establecen que la inclusión nace como una apuesta decidida por la valoración positiva de la diversidad en nuestra sociedad y el reconocimiento de que la educación inclusiva es para todos. (Escarbajal, Mirete, Maquilón, Izquierdo, López, Orcajada, Sánchez, 2012).

Del mismo modo, el apoyo afectivo de los adultos significativos está asociado en gran medida con la empatía, generando una recepción positiva de la inclusión, dando un gran énfasis a la importancia de un liderazgo apreciativo en las comunidades educativas de estos establecimientos educativos para la implementación de una educación que responda a la inclusión. Desde las experiencias positivas respecto a la educación inclusiva, estas tienen relación en gran medida por los avances que ellas visualizan en el desarrollo social y físico de los niños/as que asisten a los establecimientos educativos, lo cual está directamente relacionado a la adaptabilidad hacia la diversidad que presentan los equipos educativos para responder a la diferencia, lo cual se asocia con la generación de habilidades para la vida que generamos en los niños/as que asisten a los establecimientos educacionales. Del mismo modo es parte de esta representación social lo asociado a una experiencia interesante, la posibilidad de trabajo de las mujeres, la confianza de la comunidad educativa y la pertenencia con la inclusión.

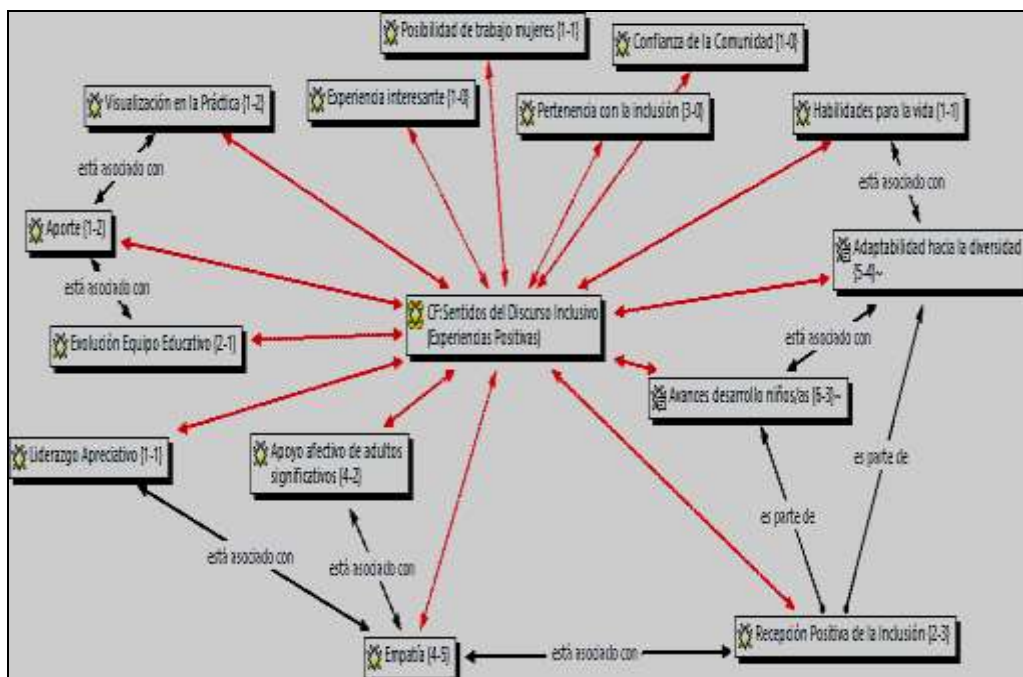


Figura 1: Experiencias Positivas relacionadas con la Inclusión. Fuente: Elaboración propia

En lo que refiere a las experiencias negativas (ver figura 2), en gran medida se encuentran relacionadas a las barreras personales ante la inclusión, las cuales por un lado se asocian a una predisposición negativa frente a la diversidad, enfocándolo en una carga laboral. Por otro lado, hace referencia hacia un temor frente a la diversidad, la cual refiere hacia una incertidumbre y poca preparación frente a la atención de la diversidad. Lo anterior desembocaría en una superficialidad del trabajo inclusivo. Por último, experiencias negativas relacionadas a la educación inclusiva, refieren a las barreras de las familias frente a la diversidad y una permanencia de estigmas sociales.

Las representaciones sociales que emergen de los sentidos del discurso de los participantes nos reflejan la direccionalidad de su acción en la dimensión actitudinal, según entiende Moscovici (1986), esto refiere a una expresión evaluativa en relación con el objeto de representación lo que provoca un conjunto de reacciones emocionales.

Es decir, a partir de la información que tiene el grupo, y de los significados que le son atribuidos al objeto de representación social, se adoptan posturas y se ejercen acciones.

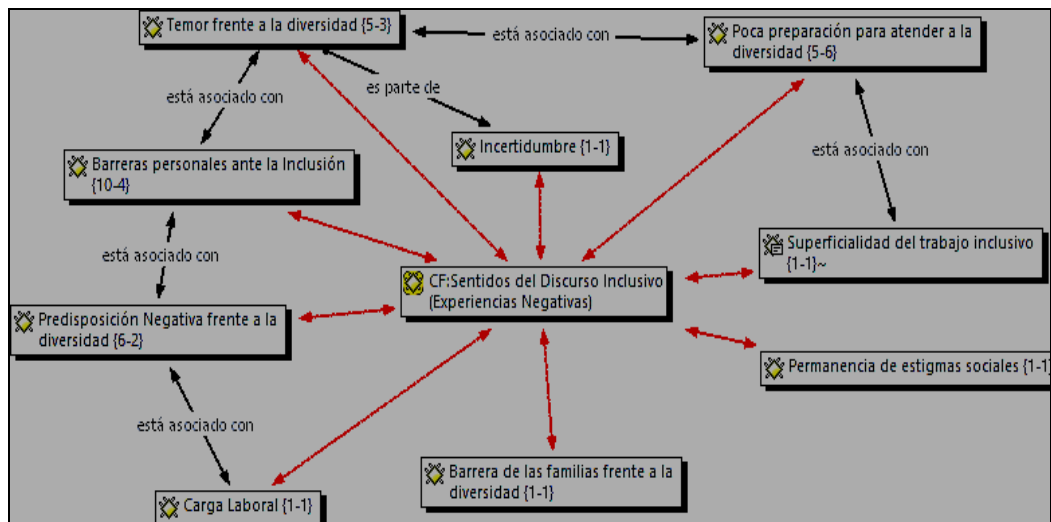


Figura 2: Experiencias Negativas relacionadas con la Inclusión. Fuente: Elaboración propia.

Estas experiencias generan en nuestros participantes la postura de cómo entender esta educación inclusiva y actuar acorde a esa concepción de mundo que tienen sobre este objeto y como estas diversas situaciones generan que los participantes establezcan ciertos parámetros de cuando entender positivamente una experiencia inclusiva o cuando entender negativamente situaciones relacionadas a la experiencia inclusiva.

5. Hallazgos y proyecciones

Los hallazgos dicen relación con el cumplimiento o no de los objetivos propuestos, esto dice relación con: Comprender las representaciones sociales que están en la base de los discursos de los actores de las comunidades educativas respecto a la Educación Inclusiva de los establecimientos de educación parvularia de la región de la Araucanía.

Los objetivos específicos en esta investigación pretendían.

1.- *Identificar los sentidos que están en la base del discurso respecto a la Educación Inclusiva de los actores de las Comunidades Educativas de Establecimientos de Educación Parvularia de la Región de la Araucanía:* Los sentidos que se identifican tienen relación con experiencias positivas respecto a la educación inclusiva, que se caracterizan por ser presentar énfasis actitudinales, como la empatía, adaptabilidad hacia la diversidad, pertenencia con la inclusión, liderazgo apreciativo. Lo anterior se relaciona directamente con la acción de los individuos relacionadas a estas actitudes, que ellos consideran esenciales para que una educación inclusiva, sea vista como una experiencia positiva. Ellas son un aporte y una visualización en la práctica, esto refiere a como se generan nuevos escenarios educativos, en donde se consideren las adecuaciones de contextos que sean necesarias para los niños/as que asisten a educación parvularia. Esto del mismo modo traería

consigo una evolución en los equipos educativos, teniendo en consideración una recepción positiva de la inclusión, apoyo afectivo de los adultos significativos. Por otro lado, la visualización de avances en el desarrollo físico, afectivo y de aprendizaje de los niños/as. Todo lo anterior generaría una confianza por parte de la comunidad educativa en llevar a los niños/as a esos establecimientos educativos.

Desde la otra arista, se puede establecer que las experiencias negativas relacionadas a la educación inclusiva en contextos de educación parvularia, tienen que ver con la existencia de ciertas barreras, tanto personales, como de las familias respecto a lo que conlleva trabajar en contextos diversos.

Lo anterior genera específicamente en nuestros participantes la percepción de que la educación inclusiva en parte comienza en como nosotros mismo nos ponemos límites para comprender lo que conlleva la inclusión. O vivenciar la inclusión. Lo anterior se basa específicamente en la negatividad que los participantes visualizan que las personas de los contextos educativos de educación parvularia en lo que respecta al trabajo frente a la diversidad, considerándolo una carga laboral en la mayoría de los casos. Por otro lado esta predisposición negativa al trabajo en la diversidad se explicaría a un temor a la diversidad, debido principalmente a la incertidumbre que genera el no saber cómo trabajar con los distintos niños/as en situación de discapacidad que llegan a los establecimientos educativos. Este temor genera una paralización del accionar de los equipos, teniendo como carga del mismo modo barreras que las mismas familias presentan frente a su propio trabajo. Lo anterior dice de familias que perciben que los equipos no debieran tener a niños/as en situación de discapacidad, por no saber cómo trabajar con ellos. Todo lo anterior generaría una superficialidad del trabajo inclusivo, lo cual tiene relación con situaciones/contextos educativos en donde se habla respecto a la inclusión, pero no se vive en profundidad, quedando en un plano superficial de cumplimiento normativo.

Desde el punto de vista de la permanencia de estigmas sociales, se relaciona con la falta de oportunidades, sociales y educativas, que las personas que pertenecen a estos contextos vulnerables tienen. Alguno de los participantes establece que estas personas al ser de contextos vulnerables, muchas veces son estigmatizadas, sobre todo en lo que respecta a la delincuencia.

De esta manera y a partir de los hallazgos descritos por objetivo específico de investigación, se puede consignar que en cuanto al objetivo general: *Comprender las representaciones sociales que están en la base de los discursos de los actores de las comunidades educativas respecto a la Educación Inclusiva de los establecimientos de educación parvularia de la región de la Araucanía*; que las representaciones sociales que se evidencian en las comunidades educativas de educación parvularia, presentan ciertos puntos

de inflexión con las declaraciones internacionales en lo que refiere al cómo entender la inclusión y como hacer posible esto en los contextos educativos.

Se puede evidenciar que los discursos que los participantes establecen hacen énfasis en su mayoría en los aspectos valóricos de la educación inclusiva: llámese a esto el respeto por el otro, el aceptar las diferencias, el entregar una igualdad de oportunidades, el contextualizar el concepto desde las vivencias -el cual es uno de los propósitos transversales que tuvo esta investigación- de los participantes. Visto desde el aspecto valórico podemos entender que los participantes desde la teoría del discurso se encuentran en una dimensión informacional del fenómeno social, contradiciéndose con el plano del campo de representación, considerando que muchas de las declaraciones que ellos se hacen refieren solamente a los casos de niños/as con alguna situación de discapacidad, pero hacen poco énfasis en la diversidad de enseñanza, vista desde el Curriculum, desde las prácticas pedagógicas. Todo lo anterior se queda en el plano de como las personas debieran tener ciertas aptitudes para responder a una diversidad, que de cierta forma, en el contexto de estos participantes, se sigue centrando en visualizar a la educación inclusiva relacionada a la discapacidad, centrándose en el déficit, más que en las oportunidades de aprendizaje que general los ambientes educativos diversos.

Por último, se advierte un discurso enfocado en el adulto, en competencias que los adultos deben o debieran tener para responder de manera eficaz a la diversidad. ¿Pero qué sucede con el énfasis relacionado a los niños/as? ¿Qué está generando esta educación, supuestamente, inclusiva, en nuestros niños/as? La verdad es que poco se evidencia, tanto desde los sentidos, elementos y distinciones, aspectos relacionado a como esto impacta en su posterior igualdad de oportunidades, de aprendizaje, de desarrollo afectivo.

Debido al diseño de estudio, no es posible generalizar los resultados a otros establecimientos. Sin embargo, estos pueden servir como marco de referencia en futuras investigaciones en la temática abordada. Esto refiere a un insumo sobre como se está entendiendo desde los contextos educativos de educación parvularia la educación inclusiva, con sus aciertos y desaciertos, en lo que conlleva su definición e implementación actual.

En cuanto a las proyecciones que emergen de los hallazgos, queda pendiente enfocarnos en las directrices relacionadas al fenómeno de la exclusión. Considerando que la tarea que el autor Slee (2012) plantea, refiere a que la educación inclusiva debe declarar su compromiso para identificar y acabar con la exclusión educativa, nos hace dejar la preocupación por investigar, como en los contextos educativos de educación parvularia, se está evidenciando la exclusión, desde el curriculum, desde la entrega de oportunidades, desde la equidad, desde el buen trato, desde como se van

visualizando las prácticas pedagógicas en aula. Lo anterior refiere a un seguimiento que necesita la educación parvularia actual, en el sentido de poder vislumbrar, que tan lejos y que tan cerca estamos de los principios que nosotros mismos nos imponemos, o que creemos.

Superando los desafíos que conlleva las proyecciones que se mencionan, se considera necesario que se realice una operacionalización contextualizada de variables asociadas a la educación inclusiva, que ayuden a la construcción de un instrumento de evaluación de establecimientos educativos, que establezca nuevas dimensiones de análisis. Lo anterior considerando la situación inicial actual que presenta la educación inclusiva en el nivel de educación parvularia, tomando en cuenta las representaciones sociales que han emergido a lo largo de esta investigación y también por la percepción que alguno de los participantes presenta respecto a la implementación de ésta.

6. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas: ideas, propuestas y experiencia para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Andréu, J., García, A., y Pérez, A. (2007). *Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Arnaíz, P. (2003). *Educación Inclusiva, una escuela para todos*. Málaga: Archidona Aljibe.
- Baeza, M. (2008). *Mundo Real, mundo imaginario social. Teoría y práctica de sociología profunda*. Santiago. RIL.
- Balduzzi, M. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco - Serie indagaciones* – 21,133-154. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v21n1/v21n1a06.pdf>
- Ball, S. (2001). *Foucault y la Educación. Disciplinas y Saber. (4ª Ed)*. Madrid. Ediciones Morata.
- Bourdieu, P. (2002) *Razones Prácticas*. Editorial Anagrama. Barcelona.
- _____ (2007) *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- Calsamiglia, H., Tusón, A. (2002). *Las Cosas del Decir. Manual del Análisis del Discurso*. Recuperado de: <https://universitas82.files.wordpress.com/2013/08/las-cosas-del-decir.pdf>
- Canales, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social. 1ªEd*. Santiago. LOM Ediciones.
- Canales, M. (Coord). (2014). *Escucha de la escucha. Análisis e interpretación en la investigación cualitativa*. Santiago. LOM.

- Castorina, J. (Coord). (2005). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Argentina. Editorial Miño y Dávila.
- Castorina, J., Barreiro, A. (2006). Las representaciones sociales y su horizonte ideológico, una relación problemática. *Boletín de Psicología*, 86, Recuperado de: <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N86-1.pdf>
- Dittus, R; Basulto, O. y Riffo, I. (2017). La investigación en Chile sobre imaginarios y representaciones sociales. *Cinta moebio* 58, 103-115. Recuperado de: <https://www.moebio.uchile.cl/58/dittus.html>
- Fraser, N., Honneth, A. (2006) *¿Redistribución o Reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid. Ediciones Morata.
- Giménez, G. (1997) *La Sociología de Pierre Bourdieu*. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/4799799/la-sociologia-de-pierre-bourdieu>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*, Crítica, Barcelona.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teorías. En: Moscovici, S. *Psicología Social, II*. Barcelona: Paidós.
- Luhmann, N. (1998). *Complejidad y modernidad. De la Unidad a la diferencia*. Madrid. Editorial Trola, S.A.
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), 243-248.
- Maturana, H. (2013). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. (10ª, Ed) JC SAEZ EDITOR S.A. /CED.
- Maturana, H. (2014). *Transformación en la Convivencia*. Santiago. JC SAEZ EDITOR S.A.
- Meersohn, C. (2005). Introducción a Teun Van Dijk: Análisis de Discurso. *Cinta moebio* 24, 288-302. Recuperado de: <https://www.moebio.uchile.cl/24/meersohn.html>
- Ministerio de Educación de Chile, Unidad de Currículum y Evaluación. (2016). *Recomendaciones para una Política Nacional de Desarrollo Curricular. Informe Mesa de Desarrollo Curricular, Mayo de 2016*. Primera edición: junio de 2016. Santiago.
- Morin, E. (1999). *Los Siete Saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris. UNESCO.
- Moscovici, S. (1986). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Muñoz, M., López, M., y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿barreras o recursos para la inclusión educativa? *psicoperspectivas*, 14(3), 68-79. Consultado en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242015000300007yscript=sci_arttext

- Muñoz-Repiso, M y Murillo, J. (2010). Un balance provisional sobre la calidad en la educación: Eficacia escolar y mejora de la escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2).
- Murillo, J (1999). Claves para la mejora de la eficacia escolar. *Crítica*.
- Murillo, J. Román. M. (2010). Retos en la Evaluación de la Calidad de la Educación en América Latina. *Revista ibero-americana de Educación*. 53, 97-120.
- Murillo, J. y Hernández, R. (2011). Una dirección escolar comprometida con la justicia social. *Observatorio Social de la Educación*, 4, 19-28.
- OCDE (2015). OCDE360. Chile 2015. *¿En qué situación está Chile Comparativamente?* Consultado en http://www.oecd360.org/oecd360/pdf/domain21_media1988_31048_8-2sr2soko0d.pdf
- ONU (2013). Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe. Seguimiento de la agenda de las Naciones Unidas para el Desarrollo post-2015 y Rio+20. Versión preliminar. Consultado en: http://www.onu.cl/onu/wp-content/uploads/2013/03/2013-122_desarrollo_sostenible_en_america_latina_y_el_caribe_web.pdf
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *Revista ISEES* (8), 73-84. Recuperado de: <http://www.isees.org/file.aspx?id=7090>
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva, *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Ruiz Ruiz, J. (2009). Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas [71 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), Art. 26, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902263>
- San Martín, D. (2014). Teoría Fundamentada y Atlas ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16,(1),104-122.
- Servat, B. (2008). *Sociología para educadores. Fundamentos para el análisis de los hechos socio educativos*. Santiago. Ediciones Universidad Católica de Chile
- Simón, C, Giné, C y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 25-42. Consultado en: <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782016000100003>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia. Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos*. 3ª Ed. Barcelona: Paidós.

- Tello, F. (2011). Las esferas de reconocimiento en la teoría de Axel Honneth. *Revista de sociología*, 26, 45-57
- UNESCO (2004). *Aprendiendo de las Experiencias. Reforma Curricular de la Educación Parvularia*. Santiago, Chile. Editorial Trineo.
- UNESCO (2016a). *Educación para Transformar Vidas. Metas, Opciones de Estrategia e Indicadores*. Publicado en 2016 por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002452/245278s.pdf>
- _____ (2016b). La Educación para la Salud y el Bienestar: Contribución a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Publicado en 2016 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Francia. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002464/246453s.pdf>
- _____ (2017a). Adolescentes y Jóvenes en Realidades Cambiantes. Notas para repensar la educación secundaria en América latina. Publicado en 2017 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002475/247578s.pdf>
- _____ (2017b). La Educación al Servicio de los Pueblos y el Planeta: Creación de Futuros Sostenibles para Todos. Publicado en 2017 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002485/248526s.pdf>
- _____ (2017c). Construir el futuro: los niños y los objetivos de desarrollo sostenible en los países ricos», Report Card n.º 14 de innocenti, centro de investigaciones de Unicef, Florencia.
- Van Dijk. T. (Coord). (2008). *El discurso como estructura y proceso. Estudios del discurso: Introducción multidisciplinaria*. Barcelona. Gedisa.
- Villalobos, C., Valenzuela, J. (2012). Polarización y cohesión social del sistema escolar chileno. *Revista de Análisis Económico*, 27(2), 145-172.

Sobre los autores:

D. Marcelo Rivas Cea

Sociólogo.

Universidad de la Frontera.

Correo: mrivascea@gmail.com