

## Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

---

# Imaginarios sociales sobre los procesos de inclusión e integración de una comunidad educativa en Concepción, Chile

Oscar Basulto Gallegos, Constanza Gim Sepúlveda y Ricardo Castro Cáceres.  
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile

*Recibido: 23 de abril 2024 - Revisado: 19 de junio 2024 - Aceptado: 20 de octubre 2024*

---

### RESUMEN


---


La inclusión escolar ha sido ampliamente promovida tanto en la normativa como en la práctica pedagógica en los últimos años. No obstante, surge la interrogante de si estas prácticas son verdaderamente inclusivas o si, por el contrario, permanecen dentro de un paradigma predominantemente integrativo. Este artículo aborda esta problemática desde la teoría de los imaginarios sociales, con el propósito de identificar los imaginarios sociales dominantes y emergentes relacionados con los conceptos de inclusión e integración en la labor docente y en el equipo del Programa de Integración Escolar (PIE) de una comunidad educativa en Concepción, Chile. Para ello, se plantearon dos objetivos específicos: (i) analizar los discursos de los(as) entrevistados(as) y (ii) identificar los imaginarios sociales asociados a la inclusión e integración en las prácticas pedagógicas del equipo PIE, a partir de los testimonios recopilados. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo interpretativo con un marco fenomenológico, empleando la técnica de análisis de contenido. Los resultados evidenciaron el predominio de imaginarios sociales ligados al concepto de integración, influenciados por las normativas que regulan los PIE. Sin embargo, también emergió un imaginario alternativo orientado hacia la inclusión escolar, lo que revela una tensión entre ambos paradigmas dentro del contexto educativo analizado.


*Palabras clave:* Comunidad educativa; inclusión; integración; diversidad; imaginarios sociales.

---

\*Correspondencia: [Oscar Basulto Gallegos](mailto:Oscar.Basulto.Gallegos@ucsc.cl) (O. Basulto).

 <https://orcid.org/0000-0001-8323-1098> (obasulto@ucsc.cl).

 <https://orcid.org/0009-0009-6172-0523> (cgim@magister.ucsc.cl).

 <https://orcid.org/0000-0003-2541-777X> (rcastroc@ucsc.cl).

## Social imaginaries about the processes of inclusion and integration of an educational community in Concepción, Chile

---

### ABSTRACT

---

In recent years, regulations and pedagogical practices have widely promoted school inclusion. However, the question arises as to whether these practices are truly inclusive or if, on the contrary, they remain within a predominantly integrative paradigm. This article looks at this problem through the lens of the theory of social imaginaries. Its goal is to find the main and new social imaginaries that teachers and the School Integration Program (PIE) team in Concepción, Chile use to talk about inclusion and integration in their work. So that this could happen, two clear goals were set: (i) to look at the interviewees' words and (ii) to find the social images connected to inclusion and integration in the PIE team's teaching methods by using the stories they gathered. The study was conducted using a qualitative interpretive approach within a phenomenological framework, applying content analysis techniques. The results showed that social imaginations related to the idea of integration were most common. These imaginations were shaped by the rules that govern PIE. However, an alternative imaginary oriented toward school inclusion also emerged, reflecting a tension between these two paradigms within the studied educational context.

*Keywords:* Educational community; inclusion; integration; diversity; social imaginaries.

---

### 1. Introducción

Actualmente, la educación en Chile incorpora la implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en establecimientos regulares, con el propósito de responder a las diversas necesidades educativas del estudiantado. Asimismo, se promueve un enfoque inclusivo en la educación a través de nuevas normativas, como el Decreto 83, que incentiva la diversificación de la enseñanza. En este contexto, se observa la coexistencia de dos conceptos fundamentales: inclusión e integración, los cuales a menudo se confunden o carecen de una comprensión clara y diferenciada. Por ello, resulta esencial distinguir entre ambos conceptos y analizar cuáles imaginarios sociales predominan en las comunidades educativas, así como determinar si estos están alineados con ideas inclusivas o integradoras.

Si bien, existen muchas investigaciones que asumen como objeto de estudio la inclusión educativa, incluso asociadas con las prácticas pedagógicas, pero vistas desde los imaginarios sociales y sus representaciones existe todavía -en Chile- una escasa producción investigativa que aborde la problemática, desde esta perspectiva de construcción de significación simbólica (Castro, 2017; Monrroy y Basulto, 2023; Toledo y Basulto, 2020).

Con base en lo anterior, el objetivo general de la presente investigación es identificar un imaginario social dominante y otro dominado a partir de los conceptos de inclusión e integración en la labor docente y del equipo PIE de la comunidad educativa en estudio. Para alcanzar este propósito, se plantean los siguientes objetivos específicos: (i) analizar los contenidos discursivos emitidos por los(as) docentes y miembros del equipo PIE entrevistados(as) en la comunidad educativa en estudio, y (ii) identificar los imaginarios sociales asociados

a los conceptos de inclusión e integración en la labor docente y del equipo PIE, según los discursos de los(as) participantes. De este modo, se busca determinar cuál es el imaginario social que predomina en las prácticas pedagógicas y educativas, y cuál se encuentra en un plano subordinado pero presente, con potencial para ganar protagonismo y relevancia en el ámbito educativo.

Se dará inicio al presente artículo, con una breve revisión de la literatura en la cual se define la distinción y complementariedad de los conceptos inclusión e integración. Luego se aborda el concepto de Imaginario social y finalmente una estructura del mismo. Posteriormente se describe la metodología empleada, instrumentos y participantes. Luego en el análisis de resultados se presentan los imaginarios sociales identificados a partir de los conceptos de inclusión e integración. Para finalmente, concluir cuáles de los imaginarios identificados se encuentran en un plano de Imaginario dominante y dominado.

En los resultados del estudio, al vincular el imaginario dominante a los conceptos trabajados se evidencia una clara relación con el concepto de integración, el cual se encuentra muy presente en la práctica de miembros de la comunidad educativa, debido a la trayectoria de dicho concepto, y a que finalmente, el programa implementado en las comunidades educativas en la actualidad, corresponde a un programa de Integración, el cual entrega lineamientos conforme a los diagnósticos de los/as estudiantes, generando así, una clasificación de ellos/ellas.

### 1.1. Contexto de la educación especial en Chile

Durante la década de 1960, se consolidó el concepto de necesidades educativas especiales (NEE), lo que permitió comprender la educación especial desde una perspectiva más amplia, dejando atrás la separación entre educación especial y regular. Este cambio implicó que la educación especial se pusiera al servicio de la educación regular, proporcionando los apoyos y adecuaciones necesarias de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, y promoviendo una respuesta educativa que favorezca el desarrollo de todos. Así, la educación especial dejó de centrarse exclusivamente en la discapacidad, para enfocarse en atender la diversidad en el ámbito escolar (UNESCO, 1994). A su vez, la Ley General de Educación en su artículo 23 señala: “Se entenderá que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, contribuyendo al logro de los fines de la educación” (MINEDUC, 2009). Debido a lo mencionado, para satisfacer las necesidades del estudiante, responder a la diversidad y entregar los apoyos requeridos por los y las estudiantes considerados con NEE, se crean los Programas de Integración Escolar. Este proceso se inicia con el decreto supremo de educación n° 490, en el año 1990, el cual entrega los primeros lineamientos para la Integración Escolar de Estudiantes con NEE en Chile (Tenorio, 2005).

Actualmente, la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE) se rige por el Decreto n.° 170/2009, que establece los lineamientos para la evaluación, asignación de recursos y subvenciones, basándose en etiquetas diagnósticas. Este decreto define qué estudiantes, o más específicamente, qué diagnósticos corresponden a Necesidades Educativas Especiales (NEE) permanentes o transitorias, condicionando la asignación de recursos y apoyos en función de esta categorización.

Por otro lado, el Decreto n.° 83/2015, desde una perspectiva aparentemente inclusiva, proporciona orientaciones para realizar adecuaciones curriculares para estudiantes con NEE y promueve la diversificación de la enseñanza para atender la diversidad y las necesidades emergentes durante el proceso educativo. Sin embargo, ambos decretos presentan una contradicción importante. Aunque el Decreto 83/2015 busca satisfacer las necesidades educa-

tivas desde un enfoque inclusivo, sigue dependiendo de la categorización establecida por el Decreto 170/2009. En la práctica, esto significa que la implementación de estrategias y adecuaciones propuestas continúa estando condicionada por la existencia de una etiqueta diagnóstica que valide la asignación de recursos y apoyos profesionales (Tamayo et al., 2018).

La tensión entre el Decreto n.º 170/2009 y el Decreto n.º 83/2015 revela una contradicción en el enfoque hacia la diversidad en el sistema educativo chileno. Aunque el Decreto n.º 83 promueve una visión más inclusiva, su implementación está severamente limitada por la dependencia del diagnóstico que establece el Decreto n.º 170. Para avanzar hacia una verdadera inclusión, es necesario reformar estos marcos normativos y cambiar la cultura educativa hacia una que reconozca la diversidad sin clasificaciones excluyentes.

## 1.2. Distinción y complementariedad de los conceptos de integración e inclusión en el contexto educativo

Los conceptos de inclusión e integración, aunque a primera vista parecen referirse a modalidades educativas similares, representan enfoques sustancialmente diferentes para abordar la diversidad (Booth et al., 2000). La diferencia entre ambos se plantea en términos de “paradigmas”. El paradigma de la integración asume que niños, niñas y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) son quienes deben adaptarse a las estructuras existentes, enfocándose en el déficit individual. En contraste, el paradigma de la inclusión pone énfasis en el derecho de todos los estudiantes a acceder a una educación de calidad que valore y respete las diferencias, promoviendo la transformación de las estructuras educativas para responder a la diversidad (Sinisi, 2010).

La integración escolar, pretende incorporar a los/as estudiantes con necesidades educativas especiales, considerándolos a ellos como la diversidad, es decir, aquellos “diferentes”, son incorporados al grupo general o al establecimiento (Cruz, 2014). Se habla de integración, cuando se plantea que los chicos/as con diversas discapacidades deben estar en la escuela común (Sinisi, 2010). Sin embargo, lo que la educación espera alcanzar, es la Inclusión, lo cual corresponde a ver a cualquier grupo humano como una diversidad, siendo cada individuo único e irrepetible.

Respecto a lo anterior, Muntaner (2014), propone que para lograr implementar un modelo educativo flexible e inclusivo, se deben enfrentar algunos retos profesionales y pedagógicos, cumpliendo 3 condiciones primordiales: a) la convicción de la necesidad del cambio, b) modificar los valores e ideas, 3) promover la participación, implicación y apoyo desde la confianza y la colaboración de toda la comunidad educativa.

Por tanto, el sistema escolar debe adaptarse activamente a las condiciones individuales de aprendizaje de cada uno de los niños y niñas, para que alcancen su máximo potencial y la educación inclusiva corresponde a una estrategia efectiva para combatir la discriminación y segregación (Tamayo et al., 2018).

La Educación Inclusiva como un nuevo dominio de análisis y reflexión del espacio didáctico, supone una reconceptualización de la realidad desde un punto de vista distinto, tomando en cuenta la diversidad del aula en su conjunto, tanto del sujeto que aprende como del que enseña, comprendiéndose en una relación dialógica, idónea y contextualizada, que permita desarrollar acciones pedagógicas exitosas en base a la aceptación del otro como un legítimo otro en espacios de convivencia democrática (Román, 2019, p. 25).

Es en la forma de comprender el concepto de diversidad, donde radica la principal diferencia, ya que la Integración entiende a la diversidad, como aquellos que son considerados diferentes, implicando, por tanto, el concepto de “normalidad”. A partir de esto, se entiende que tenemos cierta normalidad o estándar y, aparte tenemos a la diversidad, la cual, conforme a la integración buscamos incorporar y ojalá “normalizar” (Grau, 1998). A su vez, este concepto, en la práctica escolar para ser llevado a cabo, cae en prácticas que nos alejan aún más de la “equidad” y “calidad” buscada en educación, generando dicha integración a partir de diagnósticos, lo cual determina la asignación de recursos y apoyos, llevándonos finalmente a la segregación, clasificando y categorizando las NEE bajo nomenclaturas como NEE permanente y transitorias (Cruz, 2014).

Por el contrario, la inclusión busca crear entornos educativos en los que todos formemos parte de la diversidad, entendiendo que cada persona es diferente y posee particularidades, características, habilidades, familias, historias de vida y contextos propios, lo que hace a cada ser humano único y, por lo tanto, diverso (Muntaner, 2014). Desde esta concepción de la diversidad, la inclusión educativa aspira a que los establecimientos educativos estén preparados para atender esta realidad plural, donde las necesidades educativas especiales no sean motivo de diferenciación. En lugar de eso, se debe estar consciente y preparado para que cualquier estudiante, independientemente de si tiene o no un diagnóstico formal, pueda presentar alguna necesidad educativa que requiera apoyo. “Dado que el concepto de integración ha sido cuestionado por centrarse en el déficit del alumno/a, se ha comenzado a emplear el término inclusión para referirse tanto a las intervenciones como a las acciones necesarias para garantizar el derecho a permanecer en la escuela de los niños/as considerados ‘otros’ diversos” (Sinisi, 2010, p. 13).

Conforme a lo mencionado, es posible señalar que llevar a cabo la Inclusión, es una ardua tarea, que implica no sólo ciertas prácticas, sino, un cambio en la percepción de la realidad escolar, una concientización de la diversidad y del impacto que genera la verdadera inclusión en los y las estudiantes.

### 1.3. Imaginarios sociales y educación especial

Los imaginarios sociales (I.S) se refieren a conjuntos de valores, normas que emergen de la interacción social y moldean la identidad y acción colectiva de una sociedad (Cegarra, 2012). Estos imaginarios son construcciones simbólicas compartidas que influyen en las instituciones sociales y en el devenir de la sociedad. Se basan en las convicciones, creencias y motivaciones arraigadas en lo social, actuando como símbolos orientadores para grupos humanos (Murcia, 2012). Para que exista un imaginario social, se necesitan significados que trasciendan las interpretaciones individuales y sean compartidos por el colectivo social (Castoriadis, 1989).

Los I.S se definen como matrices de significados colectivos que otorgan sentido a aspectos fundamentales de la vida en sociedad, como el amor, la moralidad e incluso conceptos ideológicos como la nación o la política (Cegarra, 2012). Estos imaginarios no solo influyen en las creencias y valores colectivos, sino que también regulan dinámicas sociales cotidianas, configurando estilos de vida, religiones, relaciones y rituales compartidos (Dittus et al., 2018). En el ámbito educativo, los SI juegan un papel esencial al moldear las percepciones sobre la discapacidad, la inclusión y la integración. Por ejemplo, Murcia (2012) destaca cómo los imaginarios en torno a la discapacidad impactan en las prácticas pedagógicas, mientras que Sepúlveda y Castillo (2021) analizan los imaginarios que condicionan las actitudes hacia la inclusión y la integración en las escuelas. Estos aportes son cruciales para comprender cómo se construyen y reproducen las diferentes visiones educativas.

Estos imaginarios sociales pueden generar estereotipos que se construyen socialmente y a menudo resultan en discriminación o exclusión de ciertos grupos sociales, como se evidencia en el caso de los indígenas en la sociedad chilena (Aravena y Baeza, 2010). Los IS no solo configuran las percepciones colectivas sobre ciertos grupos, sino que también estructuran dinámicas de poder que refuerzan la discriminación y la exclusión. Funcionan como una fuerza intangible que establece los límites de lo “normal” y lo “desviado” o “inferior”, condicionando de manera profunda las oportunidades de participación y el reconocimiento social de los grupos marginados. Esto perpetúa las desigualdades al interior de la sociedad, dificultando su inclusión y equidad (Cegarra, 2012; Dittus et al., 2018).

En el ámbito educativo, los I.S también se manifiestan en la forma en que se aborda la discapacidad, muchas veces desde un enfoque médico-rehabilitador que perpetúa ideas de normalización en lugar de una inclusión efectiva (Castro, 2018). Entender los I.S presentes en los docentes y en el equipo de educación especial (PIE) en una comunidad educativa, permite comprender mejor sus prácticas pedagógicas y poder analizar cómo estos imaginarios están vinculados a conceptos como inclusión e integración, lo que ofrece la oportunidad de visibilizar la necesidad de cambios y mejoras en beneficio de una educación de calidad. Identificar y cuestionar estos I.S puede promover transformaciones significativas en la práctica educativa, para avanzar hacia una mayor inclusión y equidad en la educación especial. El análisis de los I.S. en el contexto de la educación especial permite identificar barreras ocultas y visibilizar las oportunidades de mejora. Esto no solo enriquece las prácticas pedagógicas, sino que también fortalece los procesos de inclusión y equidad, promoviendo una educación más justa y de calidad para todo el estudiantado.

Ahora bien, en términos operativos para cumplir el objetivo del presente artículo, se busca identificar imaginarios a partir del caso de estudio analizado, siguiendo la estructura de los imaginarios sociales propuesta por Baeza (2007), la cual se basa en la distinción entre imaginarios instituidos e instituyentes, siguiendo la teorización de Castoriadis (1989), donde los instituidos son aquellos imaginarios legitimados socialmente, mientras que los instituyentes buscan esa legitimación y aún no han alcanzado un dominio social. En este sentido, Baeza identifica imaginarios dominantes y dominados. Los dominantes serían aquellos que han triunfado provisionalmente en el terreno simbólico, mientras que los dominados han perdido predominio o nunca lo han alcanzado masivamente en la sociedad (Baeza, 2007). Esta perspectiva sugiere que los I.S pueden cambiar con el tiempo en relación con su dominio social y arraigo, siendo constantemente creados, pero cuando se institucionalizan y se convierten en dominantes, tienden a ser aceptados como mandatos sociales sin cuestionamientos por un periodo de tiempo indeterminado (Segovia et al., 2018).

En el contexto de la educación especial, se evidencia un I.S dominante equivalente al instituido, que aboga por la integración del estudiantado con NEE, basado en el modelo médico y centrado en etiquetas diagnósticas. También, se identifica un imaginario social dominado -equivalente al instituyente-, relacionado con la Inclusión que reconoce la diversidad y busca abordar las individualidades de cada estudiante, lo que contrasta con el paradigma de integración (Castro, 2018).

Si bien diversos estudios han abordado la tensión entre inclusión e integración, la literatura existente no ha profundizado en cómo estas tensiones se manifiestan en comunidades educativas con programas PIE y la interacción de múltiples docentes diferenciales (Castro & Marilaf, 2021). El presente estudio busca explorar esa dinámica, aportando una perspectiva crítica sobre los imaginarios sociales que configuran estas prácticas.

Entonces, analizar imaginarios presentes en el ámbito educativo permite comprender las prácticas pedagógicas actuales y visualizar la posibilidad de cambios hacia la inclusión escolar. Este estudio busca identificar los imaginarios dominantes y dominados en docentes y equipos de educación especial, relacionándolos con los conceptos de inclusión e integración. Esto contribuye a visibilizar las conceptualizaciones arraigadas en la comunidad educativa y cómo influyen en la práctica profesional, fomentando una reflexión para tomar decisiones que promuevan una educación de calidad basada en la inclusión.

## 2. Metodología

La presente investigación se enmarca en un paradigma interpretativo (Gurdián, 2007) con un enfoque cualitativo (Hernández et al., 2014; Taylor y Bogdan, 1986), lo que permite interiorizarnos profundamente en el fenómeno en estudio para, posteriormente, interpretar y comprender el significado a partir de discursos, el contexto y su propia realidad (Gurdián, 2007). El enfoque cualitativo, tal como lo describen Taylor y Bogdan (1986), se centra en comprender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes, priorizando sus vivencias y los significados que ellos construyen dentro de su entorno social. Además, desde una perspectiva epistémica, el estudio utiliza un enfoque fenomenológico (Hernández et al., 2014; Schutz, 1974), en el cual se busca explorar, describir y comprender las experiencias de los docentes y miembros del equipo PIE en relación con la inclusión y/o integración escolar. Específicamente, el enfoque sociofenomenológico de Schutz (1974) es particularmente relevante, ya que permite descubrir cómo los actores sociales construyen significados compartidos sobre su trabajo educativo, partiendo de sus vivencias y el conocimiento intersubjetivo que desarrolla en su práctica diaria. Además, este estudio es de tipo exploratorio y descriptivo (Creswell, 2013), ya que pretende indagar en profundidad los discursos y reflexionar sobre la construcción de significación social a partir de estos, con el fin de identificar los imaginarios sociales presentes en la educación inclusiva.

El objetivo general de esta investigación es identificar un imaginario social dominante y otro subordinado, basado en los conceptos de inclusión e integración, en la labor docente y del equipo PIE dentro de la comunidad educativa en estudio. Para alcanzar este objetivo, resulta fundamental analizar los discursos emitidos por los(as) entrevistados(as) y, a partir de ellos, identificar los imaginarios sociales vinculados a dichos conceptos. Las categorías de análisis utilizadas en las entrevistas están relacionadas con las diversas actividades que forman parte de la labor docente y de los miembros del equipo PIE, en estrecha conexión con los conceptos de inclusión e integración previamente definidos y abordados en la revisión de la literatura.

En función de la malla categorial desarrollada por el equipo de investigadores responsables, se procede a operacionalizar las categorías de análisis del presente estudio, de modo de comprender el sentido que se le otorga a cada categoría para enfocar el análisis de contenido. La malla categorial construida para este trabajo está fundamentada en una visión crítica y analítica de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en el contexto de la educación especial (Basulto, 2016). Las categorías de análisis emergen de la necesidad de distinguir entre dos enfoques teóricos (inclusivo e integrativo) que tienen implicaciones muy diferentes para la equidad y la calidad educativa. A través de esta operacionalización, es posible desglosar y analizar las prácticas educativas de forma que se pueda visualizar no solo cómo operan en la actualidad, sino también qué mejoras se pueden realizar para avanzar hacia una educación más inclusiva y equitativa.

Aquí se presentan las categorías temáticas consideradas en el análisis:

- i. Inclusión en educación:
  - i.b. Evaluación con enfoque inclusivo: Es un procedimiento flexible, que se adapta, con el fin de responder a las necesidades y/o requerimientos de todas y todos, sin establecer distinciones según diagnósticos ni ninguna categoría.
  - i.c. Trabajo en aula con enfoque inclusivo: Un trabajo en aula inclusivo, se preocupa de generar espacios de enseñanza- y aprendizaje, en donde el estudiantado cuente con lo necesario para llevar a cabo dicho proceso de forma exitosa, respetando no solo la presencia de una necesidad educativa especial, sino, velando por el respeto y validación de las características de cada individuo.
  - i.d. 1.3. Trabajo colaborativo con enfoque inclusivo: Tiene dentro de sus objetivos, la planificación y la diversificación de las actividades, dando cuenta así a la diversidad, es decir a cada estudiante, considerando sus características, necesidades, contexto, intereses, experiencias, y todo aquello que lo hace un ser único.
  - i.e. 1.4. Apoyos del equipo PIE con enfoque inclusivo: Desde un enfoque inclusivo, los apoyos del PIE, no se entregan al estudiantado de acuerdo a los diagnósticos que presenten, sino que, ve a toda la comunidad educativa como una diversidad, por tanto, cada estudiante tiene sus propias características, que hay que tener en cuenta al momento de educar, así como cualquier estudiante puede presentar una necesidad educativa, la cual debe ser abordada mediante los apoyos que entrega el PIE.
  - i.f. 1.5. Conceptualización de la inclusión: La inclusión considera que todos somos diferentes, que cada individuo, tiene sus propias características, historias de vida, intereses, necesidades, religión, cultura, que hacen a cada individuo un ser único.
- ii. Integración en educación:
  - ii.c. Evaluación con enfoque integrativo: Parte de la idea de la “normalidad” y de la categorización del estudiantado, por lo que, al momento de llevar a cabo el proceso de evaluación se generan instancias unificadas, las cuales no responden a las características individuales ni a las necesidades educativas que se pueden presentar. Sin embargo, se busca dar respuesta a las necesidades educativas especiales, categorizando al estudiantado en aquellos “normales” y aquellos que requieren de alguna adecuación o adaptación de la evaluación.
  - ii.d. Trabajo en aula con enfoque Integrativo: Corresponde a un trabajo pensado para un grupo de estudiantes considerado “normal”; con algunas modificaciones para aquellos que no posean las características esperadas, para alcanzar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la misma forma.
  - ii.e. Trabajo colaborativo con enfoque integrativo: Puede darse desde una perspectiva más bien integrativa, si éste se enfoca desde la planificación e implementación de estrategias a partir de las categorizaciones del estudiantado y sus diagnósticos. Así como también, el no valorar el espacio de trabajo conjunto, o realizarlo sólo entre docentes, excluyendo a los otros miembros de la comunidad educativa.
  - ii.f. Apoyos del equipo PIE con enfoque integrativo: El Programa de Integración Escolar en su origen tiene un enfoque integrativo, ya que consiste en una atención educativa diferenciada dentro de la educación regular, para aquella población estudiantil que presente una necesidad educativa especial determinada por un diagnóstico médico (MINEDUC, 2021).

- ii.g. Conceptualización de la integración: La integración entiende la diversidad como algo diferente, que se incluye en un grupo “normal”. Por lo que la integración asume una normalidad y homogeneidad en un grupo, en el cual, integramos aquello considerado fuera de norma.

**Tabla 1***Malla categorial de análisis.*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>
<b>Inclusión en educación</b>	Evaluación con enfoque inclusivo
	Trabajo en aula con enfoque inclusivo
	Trabajo colaborativo con enfoque inclusivo
	Apoyos del equipo PIE con enfoque inclusivo
	Conceptualización de la inclusión
<b>Integración en educación</b>	Evaluación con enfoque integrativo
	Trabajo en aula con enfoque integrativo
	Trabajo colaborativo con enfoque integrativo
	Apoyos del equipo PIE con enfoque integrativo
	Conceptualización de la integración

Fuente: Elaboración propia.

Los participantes de este estudio, correspondieron a docentes de aula de la comunidad educativa y profesionales o docentes diferenciales, miembros del equipo PIE de la misma comunidad, por lo cual, el tipo de muestra empleada fue la muestra de casos tipo (Hernández et al., 2014). Los casos tipo se refieren a una estrategia de muestreo en la cual se seleccionan participantes que representan de manera clara y común las características promedio de la población objeto de estudio. En este caso, los docentes de aula y los profesionales del equipo PIE fueron elegidos como participantes, ya que son representativos de las prácticas y experiencias habituales en el contexto de la educación inclusiva dentro de la comunidad educativa. Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo intencionado, un método no probabilístico que permite elegir a los sujetos en función de su capacidad para aportar información relevante y detallada sobre el tema de investigación, de acuerdo con los objetivos planteados (Martínez, 2012). Esta estrategia garantiza que los sujetos seleccionados ofrecerán datos valiosos y pertinentes para profundizar en el análisis del fenómeno estudiado. El proceso comenzó con una muestra de 4 docentes y 4 miembros del equipo PIE, siguiendo el criterio de saturación de información descrito por Hernández et al. (2014), para evaluar si era necesario ampliar la muestra. No fue necesario extender el número de entrevistas, ya que se alcanzó la saturación en las 8 entrevistas iniciales. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 60 minutos y se realizaron en un recorrido que incluyó visitas a los espacios de trabajo de los participantes, permitiendo una comprensión más profunda de su entorno educativo y de las prácticas observadas.

La información fue recogida mediante la entrevista cualitativa, de tipo semi estructurada. El guion de entrevista fue organizado en relación con las diferentes labores y actividades en que participan los docentes y miembros del equipo PIE, con la finalidad de llevar el análisis a sus diferentes labores.

Se utilizó un guion temático de entrevista semi-estructurada diseñado para explorar las prácticas y percepciones docentes en torno a la inclusión, integración y el trabajo pedagógico dentro de un contexto educativo con un Programa de Integración Escolar (PIE). A través de preguntas abiertas, aborda cinco grandes áreas: la evaluación, indagando sobre su flexibilidad y adecuación a las necesidades educativas especiales; el trabajo en aula, explorando cómo se implementan las adaptaciones y la participación de todo el estudiantado; el trabajo colaborativo, centrado en las dinámicas entre docentes y el equipo PIE; los apoyos del equipo PIE, profundizando en los tipos de asistencia ofrecida y su impacto; y la percepción de conceptos clave como diversidad, integración e inclusión. Este guion busca comprender no solo las prácticas pedagógicas, sino también los imaginarios sociales que orientan el trabajo docente en la inclusión educativa.

La información se sometió a un análisis de contenido cualitativo categorial-temático, una metodología que permite identificar y analizar patrones dentro del discurso, organizando los relatos obtenidos en categorías temáticas (Braun y Clarke, 2006). Este procedimiento implicó una lectura exhaustiva y codificación sistemática de los datos, donde se buscó no solo reconocer los temas recurrentes, sino también interpretar el sentido profundo del discurso en su contexto (Basulto, 2016). Se siguió un enfoque interpretativo intencional, lo que permitió comprender las narrativas de los participantes en relación directa con los objetivos del estudio, procurando mantener la coherencia entre las categorías emergentes y las preguntas de investigación. Este enfoque garantizó que el análisis fuera riguroso y centrado en la interpretación contextualizada de los datos.

Este estudio respetó los principios éticos fundamentales de la investigación cualitativa. Se obtuvo el consentimiento informado de los participantes, garantizando que su participación fuera voluntaria y que pudieran retirarse en cualquier momento. La confidencialidad de los datos fue asegurada mediante la anonimización y almacenamiento seguro, accesible solo para el equipo de investigación.

### 3. Resultados

Conforme a los relatos de quienes participaron de la investigación, es posible identificar tres imaginarios sociales que tienen relación con las categorías analizadas desde la malla temática. Para la categoría de análisis Integración en educación se pudo visualizar el imaginario *social de la normalidad y categorización*, y el *Imaginario social de la aparente inclusión*. Y un imaginario social que se vincula a la categoría de análisis Inclusión en educación, denominado *Imaginario social de la normalización de la diversidad*. Son presentados a continuación, apoyados en los relatos del grupo de personas entrevistadas:

#### 3.1. Imaginarios sociales a partir de la categoría de análisis Integración en educación:

***Imaginario social de la normalidad y categorización:*** Este imaginario se ve representado por la integración realizada al estudiantado considerado diferente, a quienes se les incorpora al establecimiento, incluyéndolos en el PIE (Sinisi, 2010), mediante lo cual finalmente se busca alcanzar la “normalidad” asumida por el resto del grupo. Esto se ve reflejado en el constante uso de categorizaciones, como estudiante PIE o indicando sus diagnósticos.

A continuación, presentamos relatos de algunos participantes de la investigación en los que se manifiesta la presencia de este imaginario social:

*-De los estudiantes que tienen diagnóstico... ya, yo igual les hago adecuaciones... no evaluó de la misma manera a un estudiante que tenga problemas con un estudiante que no tenga problemas... (Sujeto 1, docentes).*

En este enunciado se habla del estudiantado con diagnóstico y con problemas, y que requieren de una evaluación diferente, a partir de una categoría, y por tanto la estandarización en cierta forma, de una “normalidad”. El docente en su enunciado expresa que quienes poseen una etiqueta diagnóstica, son merecedores de alguna adecuación por lo que la necesidad educativa está condicionada por la presencia de esa etiqueta.

Al hablar de trabajo colaborativo, una docente miembro del equipo PIE señala:

*- Los profesores te van a ver, así como... tú con los tuyos y yo con el resto, no como que... yo puedo trabajar con todos los demás... (Sujeto 4, equipo PIE).*

Aquí se expresa claramente, como el trabajo colaborativo se enfrenta desde la integración, enfocando el trabajo de la docente perteneciente al PIE, a “sus” estudiantes, estableciendo automáticamente una categoría, que surge de las etiquetas diagnósticas del estudiantado que pertenece a dicho programa.

El docente de educación física se refiere también, a que, en documentos como el currículo nacional, no se cuenta con recursos para realizar alguna adaptación o diversificación de la enseñanza, señalando:

*-Por lo menos en el currículo de educación física no hay adaptación con respecto a estudiantes, por ejemplo, si acá llegara un estudiante con problemas motrices, que no pueda caminar o tenga problemas de alguna extremidad, los criterios no son adaptables (sujeto 1, docentes).*

En esta afirmación se hace alusión a las normativas y documentos que guían el programa escolar, señalando que, en la asignatura de educación física, no se incorporan orientaciones respecto a las necesidades motrices que se puedan evidenciar en la comunidad educativa. Encontrándonos frente a un currículo elaborado para un grupo de estudiantes homogéneos, que son considerados “normales”, ignorando así la diversidad y alejándose de la inclusión.

Un miembro del equipo PIE se refiere al trabajo de la comunidad educativa y expresa:

*-Seguimos trabajando en islas, que obviamente es mejor que nada... son islas que existen y es mejor que hace muchos años atrás. (Sujeto 3, equipo PIE).*

Aquí se evidencia que la clasificación no solo se aplica al estudiantado, sino también, a los grupos de trabajo, llevando la categorización a todos los miembros de la comunidad educativa. Esto nos lleva a pensar, si no podemos trabajar de manera colaborativa y segregamos el trabajo, negándonos al trabajo en equipo e interdisciplinario, esto también se va a replicar en la población estudiantil, lo cual ocurre, ya que constantemente se clasifican según sus características y diagnósticos.

Una participante del equipo PIE, opina respecto a cómo funciona actualmente la educación y el PIE, expresando que el sistema educativo, evidencia un enfoque integrativo, debido a su afán normalizante, que finalmente el PIE viene a promover aún más, diferenciando al estudiantado que necesita apoyo y que está en el Programa, lo cual da cuenta de este I.S (de la normalidad y categorización) y, por tanto, de lo ancladas que se encuentran estas ideas de categorización y normalidad.

*-El equipo PIE es muy importante en términos de dar respuesta a estos chiquillos que son como los olvidados, o los dejados de lado, este sistema que es como tan uniformante, que busca formar como todo tan igual. Y son chiquillos divergentes, que tienen otras formas de aprender... (sujeto 3, equipo PIE).*

Además, en el relato se interpreta la visión de estudiantes “diferentes”, potenciando desde el uso del lenguaje esta visión normalizadora.

Otra participante se refiere a la importancia de los apoyos del equipo PIE, a partir de un ejemplo, cuestionando y revelando, el enfoque integrativo que se da al implementar el programa:

*-Yo creo que son súper potentes, no solamente para los niños del programa si no para los otros... cuando se han dado cuenta que está la profesora diferencial del PIE y que a veces yo tengo una duda y me la responde ella y pensar... está este cabro que yo creo que es el tontito del PIE y resulta que a mi igual me respondieron, que pasa conmigo... seremos tan distintos el chico que es del PIE y yo, cuando necesitamos la misma ayuda... (Sujeto 3, equipo PIE).*

El relato revela de manera ejemplificada la segregación que genera el PIE al momento de clasificar al estudiantado en “estudiantes PIE”, revelando el impacto que genera no sólo en el propio estudiante categorizado, sino también en los demás dejando la reflexión abierta en torno a ¿qué tan “diferentes” pueden llegar a ser quienes pertenecen al PIE y quienes no? y, por lo tanto, ¿será realmente necesaria entonces dicha clasificación?

Conforme a lo señalado por los participantes, además se puede indicar que la misma normativa y los lineamientos de trabajo del establecimiento y la presencia de un PIE, perpetúa la presencia de este I.S de la normalidad y categorización, ya que esto obliga a los miembros de las comunidades educativas a establecer diagnósticos para poder otorgar apoyos al estudiantado e “integrarlos”, generando además la categoría de estudiante PIE.

**Imaginario social de la aparente inclusión:** este I.S se ve tributado por la confusión evidenciada entre los conceptos de Inclusión e Integración. Dado que en muchos casos se aprecia el interés de los docentes por generar espacios inclusivos, o se describen prácticas que tienen dicho afán, sin embargo, se encuentran condicionadas por la presencia del diagnóstico o se hace referencia a los estudiantes PIE, lo cual inmediatamente se aleja de la inclusión. Debido a que la educación actual, que cuenta con programas de integración escolar, no cumple con lo que se espera alcanzar, que es generar comunidades inclusivas, sino que se queda en la Integración que termina excluyendo a aquellos que querían ser integrados (Cruz, 2014).

Se percibe que miembros de la comunidad educativa, sienten estar llevando a cabo prácticas inclusivas, ya que ahí está su interés, no obstante, al existir gran confusión en torno a los conceptos trabajados y lineamientos que obligan a determinar diagnósticos, la inclusión sería aparente.

Esto se ve representado en algunos relatos, como los que se presentan a continuación:

*-Sí, si hay flexibilidad de gran parte de los profesores, ya para evaluar a los chiquillos, y como ellos toman esta flexibilidad de los criterios, obviamente eh... ven si el estudiante es PIE, o no es PIE... (sujeto 2, equipo PIE).*

A pesar de que se evidencia un interés y preocupación por realizar modificaciones, adecuaciones y flexibilizar de acuerdo a las necesidades de estudiantado mantiene el predominio de una categorización a partir de los diagnósticos, lo que refleja lo arraigados que se encuentran estos conceptos a pesar de este nuevo interés por la diversificación de los instrumentos y las experiencias.

Aunque el profesorado y miembros del equipo PIE, dentro de sus facultades tienen la posibilidad de flexibilizar y adaptar las experiencias conforme a lo requerido. También refieren, que esto no se efectúa de una manera óptima, reconociendo no contar con el apoyo de la educadora diferencial, quien es considerada por los propios docentes como la especialista en esta materia. Un relato que ejemplifica esto es:

*- Si se flexibiliza, pero todo a nivel extra oficial, ósea nada con una reunión, como lo hace habitualmente una profesora que tiene ayuda diferencial... solo lo hago yo, si veo que a un estudiante le cuesta algún ejercicio intento realizar adecuaciones a ese ejercicio, para que él lo pueda practicar y pueda llegar al objetivo final (Sujeto 1, docentes).*

El interés del docente por realizar modificaciones en los ejercicios y/o en las actividades, a pesar de no contar con las herramientas formales para hacerlo, revela su interés por generar inclusión, y es consciente de lo necesario que es adaptar o flexibilizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, para lograr la participación del estudiantado. Sin embargo, que el profesor indique que no cuenta con los apoyos apropiados y que la normativa no entrega lineamientos respecto a prácticas inclusivas en la asignatura, muestra la barrera que genera la normativa en la inclusión.

Al hablar de trabajo colaborativo, surge la idea de planificar en función a la diversidad o desde un enfoque inclusivo, también aparece en los relatos una referencia respecto a esto:

*-Lo principal es planificar una clase que tome en cuenta todo lo que nosotros necesitamos, en tema de inclusión y eso es lo que aspiramos que se realice. También preparar material, para revisión de alguna evaluación o lo que requiera el curso... va enfocado específicamente, siempre dicen que ese trabajo colaborativo es para los estudiantes PIE, pero nosotros sabemos que al final es para todo el curso, o sea que el beneficio sea para todos (Sujeto 2, equipo PIE).*

La entrevistada en su relato, expresa claramente que el objetivo del trabajo colaborativo es trabajar en la inclusión, dejando en claro, que no se enfoca solamente en el grupo de estudiantes “integrados”, sino que se trabaja para todas y todos quienes puedan requerir de algún apoyo o adecuación, beneficiando así a cada uno de los miembros del grupo de aula. No obstante, a pesar de la convicción clara expresada en el discurso, se deja entrever que, en la práctica, el entorno del establecimiento tiende a enfocar dicho trabajo hacia los/as estudiantes que pertenecen al PIE.

Así también, al solicitar definir el concepto de inclusión, se evidencia de forma clara la presencia de este imaginario *de la aparente inclusión*.

*-Es que inclusión es cuando yo puedo aceptar todo tipo de ... en este caso digamos la diversidad... yo tengo que tratarlos a todos por igual o no tengo porque decir o pero mira viene esta niña que es rara... todo lo contrario... viene una niña nueva, con este diagnóstico, o con estas cualidades y toma las puertas abiertas...incluir, que sienta que ella puede trabajar y que va a ser aceptada... (sujeto 1, equipo PIE).*

Aquí la docente define la inclusión, como el aceptar las diferentes características que podría tener cualquier estudiante. Sin embargo, lo explica mediante un ejemplo en el cual considera a una estudiante diferente, la cual debe ser “incluida”. Al hacer el énfasis o detectar algo como “diferente” el discurso se aleja de la inclusión, ya que no es que llegue alguien distinto o diverso que deba ser incluido, sino más bien la mirada inclusiva entiende que todos y todas somos diferentes y las oportunidades deben estar dadas por igual. Por lo que, se aprecia una pequeña confusión entre los conceptos integración e inclusión, debido a que a pesar de comenzar conceptualizando desde la inclusión, al ejemplificar, se cae en el uso de un lenguaje poco inclusivo que finalmente revela la forma de comprender dicho concepto.

### 3.2. Imaginarios sociales a partir de la categoría de análisis inclusión en educación:

**Imaginario social de la normalización de la diversidad:** Este imaginario normaliza la diversidad, entendiéndola como una característica inherente a cualquier grupo humano. En cualquier conjunto de personas, ya sea en el aula o en el establecimiento educativo, la diversidad es lo que lo define, ya que cada individuo posee experiencias, características, vivencias, formas de vida, maneras de sentir y de interpretar la realidad, así como historias de vida que los hacen únicos. Por lo tanto, estas singularidades deben ser consideradas en el proceso educativo. La educación inclusiva, en este sentido, busca ser una escuela para todos y todos, promoviendo la equidad y la igualdad de oportunidades. En lugar de centrarse en las dificultades, se enfoca en las características y particularidades de cada estudiante como aspectos a valorar y atender (Muntaner, 2014, p. 67).

Esto se ve presente en el relato de los docentes y miembros del equipo PIE al momento de hablar de diversidad y flexibilidad en el aula y en los procesos de evaluación, ya que, al referirse a ello, no se hace alusión a la normalidad o a la diferencia, sino que estamos frente a un grupo diverso.

En los relatos se repite la idea de diversificación de los procesos de evaluación y ampliar la variedad de instrumentos para poder evaluar al estudiantado. Participantes de las entrevistas se refieren a esto y un ejemplo de sus relatos, es:

*-Si un estudiante me pide improvisar un rap para explicarme un proceso yo lo voy a dejar, quiere hacer un cómic o un dibujo, si quiere decirlo de forma oral, ósea... a mí lo que me interesa es que las evaluaciones sean diversificadas... Todas las personas aprenden y demuestran lo que aprenden de formas distintas... (Sujeto 4 docentes).*

Aquí se evidencia que la diversidad es una característica del grupo, por tanto, es algo que está considerado al momento de llevar a cabo el trabajo, por lo que existe claridad ante el concepto de diversidad, y lo importante que es tenerlo en cuenta al momento de evaluar y de desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje, considerando los intereses y características de cada estudiante.

Una educadora al referirse al trabajo en aula indica:

*- La decisión de flexibilizar responde a mi grupo de niños, al contexto, al instante, al momento... en párvulo es un día a la vez, todo flexible, ósea tú tienes que adecuarte a cómo llegó el curso... según como esté el curso ese día, y así con la evaluación, y con todo (Sujeto 2, docentes).*

Acá se ve reflejada la inclusión, ya que se menciona que el proceso de evaluación está abierto a hacer adaptaciones y a ser flexible, no sólo en función a los diagnósticos o necesidades del estudiantado, sino también a las características individuales y a elementos contextuales del sistema socioeducativo, por lo que se tiene en cuenta a la diversidad desde un enfoque inclusivo, por tanto, dicha diversidad es permanentemente considerada a lo largo del trabajo en aula.

Un elemento que devela la presencia de este imaginario social (normalización de la diversidad) es el apropiarse de dicho concepto, entenderlo y llevarlo a la práctica en toda la comunidad educativa, no solo el equipo PIE, o los docentes, sino a toda la comunidad educativa.

Así es como lo refiere un docente, señalando:

*-...Todas las actividades, que yo hago por lo menos, siempre van a ser de carácter colectivo, entonces los instrumentos tienen indicadores sobre trabajo colectivo, sobre el respeto mutuo, sobre diálogo (Sujeto 4, docentes).*

Aquí se le da importancia a valores que tienen que ver con el desarrollo de la inclusión, y que apuntan a educar al estudiantado desde una perspectiva integral.

*-Si el trabajo es grupal no se permiten trabajos individuales o en pareja, cuando se hacen los grupos siempre se hacen de forma heterogénea...tienen que aprender a convivir entre distintas personas y no solo convivir, hay que respetarse (sujeto 4, docentes).*

En lo referido anteriormente, se evidencia interés por formar una comunidad inclusiva, en donde todos los miembros, deben ser parte de las prácticas inclusivas. Para lo cual se debe educar en temáticas de inclusión y respeto a la diversidad.

Esto también es descrito, desde otras áreas, por ejemplo, una docente de artes señala:

*...si vamos a trabajar con acrílicos y hay niños que no quieren trabajar con acrílicos... la idea es que puedan ellos tener opciones de acuerdo a lo que les llame la atención, a los intereses que tengan, ya sean técnicas o recursos para aplicar en sus trabajos (Sujeto 3, docentes).*

Aquí se menciona que no hay una única modalidad de trabajo, sino que, el estudiantado tiene la facultad de elegir, de acuerdo a sus propios intereses, lo cual implica que se está considerando a la diversidad, ya que cada niño o niña, puede tener sus preferencias.

Otro elemento que se repite bastante en los relatos de los participantes, es la flexibilidad, indicando adaptar las experiencias en el aula, conforme a las eventualidades que puedan surgir tanto en el contexto socioeducativo, lo cual representa que esta práctica no se da en función a las categorías o etiquetas diagnósticas, constituyendo una posible mejora relevante para el proceso formativo.

Un relato que refleja esto es:

*-En todo momento se flexibiliza cuando uno trabaja de forma colaborativa en el aula... dependiendo de cómo se den las dinámicas, porque los niños están en distintas dinámicas todos los días...nos preocupamos también, del nivel emocional de los chiquillos, tratamos de ir adecuando... (sujeto 2, equipo PIE).*

En este enunciado se representan diversos elementos de lo que implica un trabajo en el aula con enfoque inclusivo, partiendo por apreciarse un docente que trabaja de manera colaborativa, al estar dispuesto a modificar y flexibilizar la experiencia en el aula, conforme a las características y el estado del estudiantado, otorgándole valor a elementos socioemocionales, desenfocando la necesidad educativa de un diagnóstico, y llevándola hacia diversos factores, ya sean contextuales o personales que interfieran en el proceso de enseñanza-aprendizaje, reconociendo que eventualmente cualquiera puede presentar alguna necesidad, la cual se debe satisfacer, así como, se debe flexibilizar a lo largo del proceso, teniendo en cuenta dichos elementos, dando pie así a una diversificación.

También, uno de los objetivos principales de la inclusión educativa es la igual participación de todo el estudiantado, ante lo que el profesorado y miembros del equipo PIE expresan lo importante que es promover dicha participación.

Un relato que se refiere a esto, es el siguiente:

*...a mí me interesa fomentar el diálogo, la participación equitativa, igualitaria... a veces pasa que generalmente la palabra la monopolizan las personas que más saben, entonces obviamente qué uno como criterio tiene que tener ese tema de que la palabra se entregue de otra forma... (Sujeto 4, docentes).*

El docente expresó claramente, su convicción respecto a lo importante que es la participación de todos y todas, y el rol importante que tienen quienes guían los procesos de enseñanza- y aprendizaje, en otorgar las posibilidades al estudiantado para que participen independiente de las características, vivencias, o contextos que traigan consigo y que no se vean beneficiados sólo algunos, implementando una única modalidad de participación.

También los participantes cuestionan la modalidad de entrega de los apoyos del equipo PIE, a partir de lo cual se infiere una convicción más ligada a la inclusión, un ejemplo de esto es:

*-Yo lo único que tengo, es el tema edumétrico... con el tema de seguir basando diagnósticos en psicometrías y cosas de ese tipo, lo encuentro nefasto, honestamente... medir a las personas no es una forma de efectivamente comprender como funciona... como son...y cuál es su disposición al aprendizaje (sujeto 4, docentes).*

Aquí el docente critica el uso de etiquetas diagnósticas y mediciones cuantitativas para determinar la entrega de apoyos y el uso de estrategias, considerando que, en realidad más allá de dichos resultados cuantitativos, dependerá de las características de cada estudiante, por lo que para determinar cómo diversificar las experiencias, qué estrategias utilizar y qué apoyos entregar, es necesario conocer al estudiantado desde su individualidad, cuestión que, sin duda, puede ser un aporte frente a un Imaginario social como el de la normalización de la diversidad.

#### 4. Discusión y Conclusiones

A partir de los relatos y los imaginarios identificados en la investigación, se evidencia que el imaginario dominante (Baeza, 2007, 2011) en la labor docente y del equipo PIE es el de la normalización y categorización, lo cual se refleja en el uso de un lenguaje que clasifica al estudiantado según diagnósticos o su pertenencia al PIE. Aunque se pretende avanzar hacia prácticas inclusivas, estas quedan atrapadas en una lógica que sigue dependiendo de etiquetas diagnósticas, perpetuando una visión integrativa más que inclusiva, lo que genera barreras para la plena inclusión. Este enfoque se refuerza por normativas que, aunque promueven la inclusión en el discurso, coexisten con leyes basadas en la integración y una visión normalizadora.

Por otro lado, el imaginario dominado (Baeza, 2007), que corresponde al de la normalización de la diversidad, aunque emergente, aún enfrenta limitaciones debido a la presencia de un currículo rígido y la dependencia de diagnósticos médicos. Este imaginario, según Castro y Marilaf (2021), comienza a ganar terreno en el ámbito educativo, desafiando el enfoque tradicional de categorización. Sin embargo, el interés por generar una verdadera inclusión se ve obstaculizado por la persistencia de prácticas que responden a normativas de integración, tal como señala Tenorio (2005), al centrarse en la atención a un grupo específico de estudiantes “integrados” y no en una transformación estructural hacia la inclusión.

A pesar de estos obstáculos, existe una movilidad en los imaginarios sociales (Castoriadis, 1989), y el interés de los docentes por crear entornos inclusivos es evidente. No obstante, para lograr una verdadera inclusión educativa, será necesario un cambio profundo en la forma en que se conceptualiza y se legisla sobre la diversidad. Esto implicará un replanteamiento de las normativas vigentes y una mayor concientización en las comunidades educativas sobre los principios de la inclusión, para que el imaginario de la normalización de la diversidad pueda consolidarse plenamente en las prácticas pedagógicas y superar la barrera de la integración.

El análisis de los imaginarios develados en la investigación muestra una clara tensión entre el imaginario dominante de normalización y categorización, y el imaginario dominado de inclusión y diversidad. El imaginario dominante se basa en una lógica de clasificación del estudiantado según diagnósticos formales, que condicionan las prácticas pedagógicas y los apoyos ofrecidos por el equipo PIE. Esto refuerza la idea de que la diversidad debe ser gestionada a través de etiquetas, limitando así la implementación de una educación verdaderamente inclusiva y perpetuando la segmentación del estudiantado.

En contraste, el imaginario dominado, centrado en la inclusión y la diversidad, promueve la idea de que las diferencias en el aula deben ser vistas como una fortaleza y no como una deficiencia a ser corregida. Sin embargo, este imaginario aún no logra desplazar el paradigma categorizador que prevalece en las prácticas docentes. Aunque los educadores reconocen la importancia de la inclusión, sus acciones y discursos siguen atrapados en las lógicas de la normalización, ya que dependen de diagnósticos para asignar apoyos y recursos.

Para superar esta tensión, es necesario promover cambios estructurales en los marcos normativos y pedagógicos, de modo que los apoyos no se basen exclusivamente en la categorización diagnóstica. Se requiere un fortalecimiento del imaginario inclusivo que permita adoptar prácticas pedagógicas que valoren la diversidad sin segmentación. Solo de esta manera se podrá avanzar hacia una educación inclusiva donde el estudiantado, independientemente de sus características, tengan acceso equitativo a los recursos y oportunidades.

#### **Nota:**

El artículo se desprende de la Tesis de magíster en Psicopedagogía y Educación Especial de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile, cuya autora es Constanza Gim Sepúlveda (2024) y su título es *Imaginarios sociales a partir de los conceptos de inclusión e integración presentes en la labor docente y equipo PIE de una comunidad educativa de la comuna de Concepción*. Dicha investigación fue dirigida por el profesor guía Dr. Oscar Basulto Gallegos.

#### **Referencias**

- Aravena, A. y Baeza R. (2010). Jóvenes chilenos y construcción socioimaginaria del Ser-Otro Mujer. *Última década*, 18(32), 159-171. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362010000100009>.
- Baeza, M. (2007). Imaginarios sociales dominantes de otro inferiorizado: el caso del Indígena en Chile. *XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología*. Guadalajara, México. <https://cdsa.academica.org/000-066/950>.
- Baeza, M. (2011). Elementos básicos de una teoría fenomenológica de los imaginarios sociales. En JR Coca, JA Valero, F. Randazzo, & JL Pintos (Eds.), *Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales* (pp. 31-43). Colección TREMN – CEASGA. Santa Uxía de Riveira, A Coruña, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8617295>.
- Basulto, O. (2016). Investigación social. Una aproximación reflexiva a los análisis de contenido y discurso desde una perspectiva cualitativa con diversos enfoques. *Revista de Humanidades*, 2, 95-115. <https://revistas.udec.cl/index.php/theuth/article/view/1083>.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en la escuela* (Versión en castellano). UNESCO-CSIE (Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva). Bristol, Inglaterra. <https://unesdoc.unesco.org/ark://48223/pf0000138159>.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Uso del análisis temático en psicología. *Investigación cualitativa en psicología*, 3 (2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>.
- Castro, R. (2017). Revisión y análisis documental para estado del arte: Imaginarios sociales sobre inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11 (1), 183-297. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5979543>.
- Castro, R. (2018). La educación inclusiva y su configuración desde los imaginarios sociales y la hermenéutica reflexiva. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 1 (2), 55-59. <https://doi.org/10.22320/reined.v1i2.3621>.
- Castro, R. y Marilaf, C. (2021). Coenseñanza y relaciones de alteridad para una educación inclusiva: Imaginarios de profesores de la ciudad de Concepción, Chile. En FS Moreira, F. Aliaga, & DE Apolo (Eds.), *Imaginarios y representaciones de la educación* (pp. 77-104). Red Iberoamericana de Academias de Investigación AC.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad*. Fábula Tusquets. Buenos Aires, Argentina.
- Cegarra, J. (2012). Fundamentos teóricos epistemológicos de los imaginarios sociales. *Cinta Moebio*, 43, 1-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2012000100001>.
- Creswell, JW (2013). *Indagación cualitativa y diseño de investigación: Elección entre cinco enfoques* (3ª ed.). Sabio.
- Cruz, R. (2014). Integración e inclusión educativa versus integración e inclusión excluyente: Un desafío educativo. *RIME*, 19 (63), 1285-1290.
- Dittus, R., Basulto, O. y Riffo, I. (2018). Imaginarios y representaciones sociales en Chile: Teorías consolidadas y graduales metodológicos. En F. Aliaga, ML Maric, & CJ Uribe (Eds.), *Imaginarios y representaciones sociales: Estado de la investigación en Iberoamérica* (pp. 223-263). Ediciones USTA. Bogotá, Colombia.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) y Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). San José, Costa Rica. <https://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>.
- Grau, C. (1998). *Educación especial de la integración escolar a la escuela inclusiva*. Promolibro. Valencia, España. <http://hdl.handle.net/10550/41421>.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). Educación McGraw-Hill. México.
- Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias. *Ciencia & Saúde Coletiva*, 17 (3), 613-619. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63023334008>.
- MINEDUC. (2009). Decreto n° 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. <https://bcn.cl/2511p>.
- MINEDUC. (2015). Decreto n° 83. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. *División de Educación General Unidad de Currículum*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>.
- MINEDUC. (2021). *Manual de Apoyo PIE: Orientaciones para el Programa de Integración Escolar*. División de Educación General. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2021/09/MANUAL-PIE-2021-1.pdf>.

- Monrroy, D. y Basulto, O. (2023). Representaciones e imaginarios sociales asociados al profesor de matemática: Percepciones desde el Equipo de Integración Escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)*, 22 (49), 103-126. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1580>.
- Muntaner, J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7 (1), 63-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4772623>.
- Murcia, N. (2012). La escuela como imaginario social: Apuntes para una escuela dinámica. *Magisterio*, 6 (12), 53-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4323068>.
- Román, D. (2019). Educación inclusiva en Chile: tensiones y encuentros entre las políticas públicas (Decreto n°170, 2009; Decreto n°83, 2015) y el espacio didáctico. *Revista Akadèmia*, 18, 88-118.
- Segovia, P., Basulto, O. y Zambrano, P. (2018). Imaginarios sociales y representaciones: Su aplicación a análisis discursivos en tres ámbitos diferentes. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 41, 79-102. <https://doi.org/10.5944/empiria.41.2018.22605>.
- Sepúlveda, F., & Castillo, P. (2021). Percepciones sobre la inclusión educativa en una comunidad escolar de la ciudad de Pelarco, Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)*, 20 (44), 183-197. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.011>.
- Sinisi, L. (2010). Integración o inclusión escolar: ¿Un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 1, 1853-6549.
- Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social: escritos I*. Amorrortu.
- Tamayo, M., Carvallo, M., Sánchez, M., Besoain-Saldaña, A. y Rebolledo, J. (2018). Programa de integración escolar en Chile: Brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 6 (1), 161-179. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.01.08>.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tenorio, S. (2005). La integración escolar en Chile: Perspectiva de los docentes sobre su implementación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 823-831. <http://hdl.handle.net/10486/660955>.
- Toledo, C. y Basulto, O. (2020). Representaciones sociales de la experiencia educativa de jóvenes que presentan trastorno del espectro autista en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 161-176. <https://doi.org/10.4067/S0718-737820200001>.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).



**Disponible en:**

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243182301003>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante  
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la  
academia

Oscar Basulto Gallegos, Constanza Gim Sepúlveda,  
Ricardo Castro Cáceres

**Imaginarios sociales sobre los procesos de inclusión e  
integración de una comunidad educativa en Concepción,  
Chile**

**Social imaginaries about the processes of inclusion and  
integration of an educational community in Concepción,  
Chile**

*Revista de estudios y experiencias en educación*

vol. 24, núm. 54, p. 32 - 50, 2025

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad  
de Educación,

**ISSN:** 0717-6945

**ISSN-E:** 0718-5162

**DOI:** <https://doi.org/10.21703/rexe.v24i54.2682>