



**UNIVERSIDAD DE CHILE**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**

**ESCUELA DE PREGRADO - CARRERA DE SOCIOLOGÍA**

**“MIENTRAS DIGA INCLUSIVO, SE PUBLICA”:**

**COMPARTIR Y DIFUNDIR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

**REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA PRODUCIDAS EN  
COMUNIDADES DIGITALES DE EDUCACIÓN ESPECIAL**

Memoria de Título para optar al Título Profesional de Socióloga

Autor(a):

**Gabriela Rebagliati**

Profesor(a) guía:

**Emmanuelle Barozet**

Santiago de Chile

Abril 2022

### **Declaración de autoría**

Yo, Gabriela Rebagliati, declaro que esta tesis es mi propio trabajo y que no contiene ningún material publicado o escrito por otra persona, excepto lo que aparece en las citas. Tampoco contiene material presentado para la calificación para cualquier otro grado de otra universidad o de esta.

Gabrielarebagliati

Firma

## **Agradecimientos**

*A mi familia, por su cariño y preocupación absolutas. Por empujarme siempre a abrir mi mente y corazón.*

*A mis amigas y amigos, por ser a quienes admiro, de quienes aprendo, con quienes crezco, y a quienes amo con todo lo que soy capaz de amar.*

*A mi profesora guía Emmanuelle Barozet, por todo el apoyo brindado. Por su gentil y paciente disposición frente a mis constantes dudas y cuestionamientos en el largo proceso.*

*A la profesora Camila Moyano, por darme la oportunidad de ser parte de un proyecto que me llevó a cuestionar mi forma de pensar la investigación educativa.*

*A los/as docentes entrevistados/as que forman parte de la investigación, por compartir desinteresadamente sus experiencias y reflexiones. Además de su aporte práctico, los amenos diálogos que tuvimos reanimaron mi interés y motivación por un estudio que a ratos parecía perder sentido.*

*A todos/as quienes se atreven a ejercer su docencia como una práctica de libertad, en condiciones tan hostiles para ello. Gracias por mantener viva la pedagogía en tanto acto de amor y compromiso.*

*Gracias Elisa por tu incondicional amistad, empatía y afecto, por ser mi refugio y hogar. Por nunca dejar de confiar en mí, cuando yo no encontraba motivos para hacerlo.*

*Gracias Isabel por no dejarme rendirme, tal como nunca lo permitiste a lo largo de la carrera. Por estos años de compartir todas las sonrisas y lágrimas que traen consigo el ser madres, estudiantes, amigas y, más recientemente, temerosas tesistas criando en pandemia.*

*Y sobre todo, gracias a mi hijo Nicolás. Gracias por todo gesto de ternura, cada caricia en la cabeza y beso en mi mano mientras intentaba escribir. Por cada frase de ánimo y escenarios ideales imaginados y descritos con hermosísima emoción por ti, pensando en tiempos más tranquilos. Gracias por tu fortaleza y resiliencia en un contexto tan impensable que -de alguna increíble manera-supiste transformar en fuente de alegrías y aprendizajes, sin dejar nunca de lado tus maravillosas ansias de conocer, crear y descubrir. Gracias, porque contigo aprendí cada día sin darme cuenta, y pude así develar lo que es aprender en su forma más bonita.*

*“Realmente es difícil hacer democracia. Es que la democracia, como cualquier sueño, no se hace con palabras descarnadas y sí con la reflexión y con la práctica. No es lo que digo lo que afirma que soy un demócrata o que no soy racista o machista, sino lo que hago. Es preciso que lo que hago no contradiga lo que digo. Es lo que hago lo que habla de mi lealtad o no hacia lo que digo. En esa lucha entre el decir y el hacer, en la que debemos comprometernos para disminuir la distancia entre ambos, es posible tanto reconstruir el decir para adecuarlo al hacer como cambiar el hacer para ajustarlo al decir. Por eso es que la coherencia finalmente fuerza una nueva opción.”*

**Paulo Freire**  
Cartas a quien pretende enseñar

## Índice

1. Resumen .....	7
2. Introducción.....	8
3. Antecedentes.....	9
3.1. Hacia una educación inclusiva: Trayectoria y contradicciones a nivel global.....	9
3.2. La educación chilena con miras hacia la inclusión: Un turbulento trayecto.....	10
3.2.1. Intentos de una transición frente a resistentes cimientos (1990-2002).....	11
3.2.2. Una agenda de reformas en el sistema educativo: ¿Hacia la inclusión? (2002-2015) .....	13
3.2.3. La (in)viabilidad de una promesa transformadora: La Ley de Inclusión Escolar (2015-actualidad).....	16
3.2.4. ¿De quién depende la inclusión?: Profesionales de Educación Especial en Chile y su rol frente a una educación inclusiva.....	17
3.3. Repensar la inclusión escolar en tiempos de pandemia .....	19
3.3.1. El imprevisible y complejo traslado de la educación fuera del aula.....	19
3.3.2. La experiencia docente en espacios digitales: Nuevas posibilidades en configuración.....	20
4. Problematización .....	22
5. Pregunta y objetivos .....	26
5.1. Pregunta de investigación.....	26
5.2. Objetivo general .....	26
5.3. Objetivos específicos.....	26
6. Marco teórico.....	26
6.1. El desafío de definir la inclusión educativa: un modelo de cuatro niveles .....	27
6.1.1. Inclusión como ubicación de estudiantes con determinadas características .....	27
6.1.2. Inclusión como atender las necesidades sociales y académicas de estudiantes con determinadas características .....	31
6.1.3. Inclusión como atender las necesidades sociales y académicas de todos/as los/as estudiantes .....	32
6.1.4. Inclusión como creación de comunidades/culturas inclusivas.....	35
6.2. La teoría de las representaciones sociales .....	38
7. Marco metodológico.....	40
7.1. Enfoque cualitativo .....	40
7.2. Técnicas de producción de información.....	41
7.2.2. Entrevistas semi estructuradas .....	42
7.3. Muestra.....	43

7.4. Técnicas de análisis de información.....	46
8. Análisis y resultados .....	46
8.1. Describiendo las comunidades: Un fenómeno de masivas y efímeras confluencias .....	47
8.2. Producción de representaciones sociales: La inclusión educativa conocida, interpretada y valorada en comunidades digitales.....	67
8.2.1. La inclusión es un desafío, y asimismo lo es definirla: Producción de conocimientos sobre inclusión.....	68
8.2.2. “Inclusión, inclusión, inclusión, ¿De qué me estás hablando?”: Producción de estructuras de representación sobre inclusión .....	89
8.2.3. “Vengan acá porque nosotros somos inclusivos”: La innegable deseabilidad de la inclusión.....	104
8. Conclusiones.....	106
9. Bibliografía.....	111
10. Anexos .....	126

## 1. Resumen

La presente investigación analiza las comunidades digitales conformadas por profesionales de Educación Especial. Específicamente, se identifican y analizan las formas de comprender la inclusión educativa producidas en los contenidos que emergen en estos inéditos ciberespacios, reconocidas mediante una etnografía digital llevada a cabo en tres grupos de Facebook de Educación Especial. Los contenidos observados en ellos son descritos en detalle y posteriormente interpretados mediante un análisis de contenido, en complemento con once entrevistas realizadas a miembros activos de los grupos. Se utiliza el enfoque que aporta la teoría de las representaciones sociales, por lo que los hallazgos se centran en distinguir tres dimensiones en relación a las ideas sobre inclusión escolar producidas en las comunidades: el campo de conocimientos, de representación y de actitud.

Los resultados identificados en función de los modelos de representación social evidencian una falta de concordancia entre lo que se sabe (o se dice saber) sobre la educación inclusiva, la forma en que se interpreta o significa, y la valoración que se tiene de ella entre quienes conforman las comunidades en cuestión. Así, por más que se vea reflejado el carácter polisémico del concepto, la pluralidad de perspectivas para definirlo no se traduce al momento en que se le representa en estos grupos. Independiente de los saberes que se difundan al respecto, la inclusión escolar suele ser aludida en relación a ciertas ideas sobre un sujeto escolar con determinadas características, lo que da cuenta de una visión históricamente predominante y aprehendida a lo largo de la trayectoria del concepto en políticas educativas, heredera del paradigma integracionista.

De esta forma, los resultados reflejan la necesidad de considerar una inexplorada pero importante dimensión de las plataformas digitales: cada vez más presentes en la cotidianeidad, éstas traen consigo posibilidades que permiten la masiva, inmediata y muchas veces involuntaria emergencia de particulares formas de registrar y organizar conocimientos e ideas sobre temáticas relevantes, como lo es la inclusión educativa. En este caso, se observan comunidades en las que circulan y coexisten libremente formas muchas veces contradictorias y ambiguas de comprender una educación inclusiva que, aunque no se sepa bien qué es ni cómo materializarla, corresponde a un ideal constantemente valorado, deseable para todo actor educativo.

**Palabras clave:** inclusión escolar, representaciones sociales, comunidades digitales, comunidad educativa, integración, necesidad educativa especial, diferencia.

## **2. Introducción**

La inclusión escolar es actualmente uno de los principios orientadores con mayor vigencia dentro de las políticas educativas a nivel nacional. No obstante, las disputas de sentido frente al concepto han estado presentes desde su propuesta en tanto posibilidad de reemplazo y superación del paradigma integracionista predominante hasta entonces para enfrentar los desafíos de la desigualdad, segregación e injusticia educativa.

La presente investigación apunta a reconocer formas de comprender la inclusión educativa que emergen desde los complejos y dinámicos ciberespacios configurados en plataformas digitales específicas. Así, el objetivo general es identificar y analizar las representaciones sociales sobre inclusión escolar que se producen en los contenidos plasmados en comunidades docentes de Educación Especial, presentes en la plataforma digital de Facebook.

El estudio tiene un enfoque cualitativo y contempla un análisis descriptivo e interpretativo realizado al material empírico recopilado mediante una etnografía digital. A través de esta metodología se analizaron todos los contenidos producidos en tres grupos dirigidos a profesionales de la Educación Especial, publicados durante el periodo de mayo y junio del 2021. Esta observación fue complementada para los fines analíticos con once entrevistas semi-estructuradas aplicadas a usuarios identificados como miembros activos de las comunidades en cuestión.

La primera parte del documento consiste en el diseño de investigación. Se presentan antecedentes que permiten situar la problemática de estudio en relación a la trayectoria de la inclusión escolar y el lugar de la Educación Especial frente a ésta, cerrando con un apartado que posiciona las comunidades digitales como espacio relevante en el que observar fenómenos educativos. Luego, dicho contexto se vincula a la preguntas y objetivos de investigación mediante una problematización que permite orientar el estudio, seguida de un marco teórico en el que se presenta el enfoque y conceptos seleccionados para el análisis de los resultados empíricos en función de los objetivos. El diseño finaliza con la descripción de la metodología utilizada para la producción y análisis de la información, incluyendo la delimitación de la muestra y el enfoque utilizado.

Posteriormente, el análisis de los resultados se estructura en dos grandes secciones. En el primero se describen detalladamente los elementos que caracterizan las comunidades digitales observadas, dando cuenta de los principales contenidos identificados en ellas. La segunda sección, por su parte, consiste en la interpretación de los resultados previamente descritos, identificándose las



representaciones sociales sobre inclusión educativa producidas en los grupos en cuestión. La sección se subdivide, a su vez, en apartados en los que se reconoce y describe cada uno de los tres campos o dimensiones de estas representaciones. Finalmente, se presentan las conclusiones del estudio que sintetizan los hallazgos obtenidos en el proceso investigativo.

### **3. Antecedentes**

#### **3.1. Hacia una educación inclusiva: Trayectoria y contradicciones a nivel global**

Pensar la inclusión escolar es una problemática cuya trayectoria está marcada por continuos debates, instalados en base a distintas perspectivas a nivel internacional y nacional. Esta discusión se ha dado tanto en torno a la definición de la inclusión en tanto concepto (Echeita & Ainscow, 2011), como también en relación a su puesta en práctica a través de la elaboración e implementación de políticas públicas que apuntan a su realización (Ainscow, 2020). Las ideas asociadas a ambas dimensiones varían según territorio, institución, y tipo/objetivo de estudio o iniciativa (Waitoller & Artiles, 2013).

La noción de inclusión se introdujo a la esfera educativa a partir de las controversias en las áreas de Psicología y Educación Especial, particularmente respecto de la exclusión escolar de niños/as con condiciones físicas y cognitivas “diferentes” en Estados Unidos (Rojas & Armijo, 2016). Independiente de los enfoques y divergencias conceptuales entre investigaciones al respecto, existe un consenso generalizado sobre la instalación del término “Educación inclusiva” en la agenda político-educativa global a partir de la Declaración de Salamanca (DdS). Con base en la propuesta de una “*Educación para todos*” enunciada en la Conferencia de 1990 de la UNESCO en Jomtiem, la DdS introduce el concepto de inclusión al discurso público educativo en la Conferencia Global sobre Necesidades Educativas Especiales en 1994, de la que Chile fue parte (Rosas et al, 2019; Ainscow, 2020; Duk & Murillo, 2018; Duk et al, 2019).

Ambas conferencias surgen en un momento histórico marcado por reflexiones respecto de la necesidad e importancia de disminuir la segregación y desigualdad escolar. Hasta el momento, las políticas formuladas en esa línea estaban basadas en el principal referente educativo de la comunidad internacional: el principio de “integración” (Saleh, 2004), impulsado por la OCDE desde los años 70’ (Vislie, 2003). Los procesos de integración escolar permiten que los/as estudiantes en situación de discapacidad que asisten a Escuelas Especiales pasen a ser parte de

establecimientos regulares, mediante el apoyo de docentes capacitados/as para ello (Avramidis & Norwich, 2002).

Frente a este contexto, la inclusión se plantea como una alternativa más amplia que garantice no solo el acceso, sino también la calidad de la educación ofrecida a todo/a estudiante (Vislie, 2003), no restringiéndose así a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E) o en situación de discapacidad (UNESCO, 1994; Duk & Murillo, 2018). Además de su importancia como hito que marca la superación de la tradicional división entre Educación Regular y Especial<sup>1</sup> (Reindal, 2015), la DdS respalda el concepto de “N.E.E<sup>2</sup>”, que desde el Informe Warnock (1978) se proponía como alternativa frente al uso de etiquetas peyorativas<sup>3</sup> para referirse a estudiantes considerados poco funcionales dentro de los establecimientos regulares (Echeita & Verdugo, 2004).

A partir de entonces y con vigencia en la actualidad, la comunidad internacional asume la inclusión escolar como un derecho. En función de esto, las respuestas educativas deben garantizar la participación en los procesos de aprendizaje de todos/as los/as estudiantes, sin que características o condiciones personales y sociales constituyan obstáculos para ello (Echeita & Ainscow, 2011; Andújar, 2019). En Latinoamérica, la idea de una educación inclusiva también ha sido incorporada en políticas, leyes, normativas y reformas, siendo plasmada en planes de estudio de sistemas educativos e incluida como elemento central dentro de los procesos de formación docente (Andújar & Rosoli, 2014).

### 3.2. La educación chilena con miras hacia la inclusión: Un turbulento trayecto

Para situar el problema que orienta esta investigación, es fundamental poner en perspectiva la experiencia nacional en torno a los procesos de inclusión educativa. Actualmente, la necesidad de superar el paradigma de la integración es un mandato normativo muchas veces alejado de las circunstancias reales de las comunidades educativas, atravesadas por fuertes presiones, demandas

---

<sup>1</sup> Educación Especial entendida bajo una modalidad de atención de carácter segregador, que consistía en dar atención educativa a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en Centros y Escuelas Especiales separadas de las Escuelas Regulares. Superar dicha división significaba, entonces, una nueva forma de entender la Educación Especial, una que ya no la considerara una realidad separada a la Educación General (MINEDUC, 2005).

<sup>2</sup> Un estudiante con N.E.E es quien presenta mayores dificultades para aprender que la mayoría de los/as niños/as de su edad, o cuya discapacidad le dificulta utilizar las facilidades que la escuela tradicionalmente proporciona (González, 2009).

<sup>3</sup> Etiquetas como estudiantes “deficientes”, “disminuidos”, “retrasados”, “enfermos” (Echeita & Verdugo, 2004).

y exigencias en diversos ámbitos (Sisto, 2019; Cornejo, 2015; Carrasco et al, 2019). Como se aborda a continuación, los intentos por enfrentar este desafío se ven frente a contradicciones difícilmente resueltas, las que se han visto reconfiguradas frente a las complejidades del actual escenario educativo inserto en la pandemia mundial (Acuña, 2021; López et al 2021).

### 3.2.1. Intentos de una transición frente a resistentes cimientos (1990-2002)

Uno de los procesos privatizadores que trajo consigo el régimen político dictatorial fue la modificación estructural del sistema educacional. Desde ese periodo, la educación chilena se fue configurando dentro de un modelo sostenido en cuatro pilares fundamentales: un sistema de voucher<sup>4</sup>, el traspaso de la administración educacional desde el Estado (MINEDUC) a los municipios, la libre elección del centro escolar, y un sistema nacional estandarizado para evaluar los aprendizajes (SIMCE) (Cox, 2003; Parecerisa & Falabella, 2017; Canals et al, 2019).

A pesar de proponerse como garante de mejorar la calidad educativa, este modelo tuvo como consecuencia la disminución extrema de recursos estatales en educación, el aumento de la segregación socioeducativa, y la inequidad en la calidad de oferta escolar (Bellei, 2015; Verger et al, 2016; Parcerisa & Falabella, 2017). Dicho sistema ha tenido modificaciones a lo largo del tiempo, más los fundamentos del mismo permanecen inalterables (Canals et al, 2019; Inostroza, 2020). Éste se caracteriza por la combinación de lógicas de competencia y mercado, sumadas a la implementación de medidas de rendición de cuentas (RdC), esto es, responsabilizar a los establecimientos educativos por el desempeño de los/as estudiantes, con consecuencias asociadas (Falabella & de la Vega, 2016).

Ahora bien, al momento de llevarse a cabo la DdS, Chile se encontraba en proceso de transición a la democracia, en puertas a lo que fue una década caracterizada por reformas educativas propuestas para recuperar el horizonte democrático en la educación, centradas en los pilares de la equidad (acceso) y calidad educativa (Duk et al, 2019). Sobre esta base, desde 1990 hasta el 2002 se implementaron a través de tres gobiernos una serie de acciones con miras a garantizar repuestas educativas para todo/a estudiante (MINEDUC, 2005), impulsando el rol del Estado a promotor y responsable del cumplimiento de objetivos en función de los pilares señalados (Cox, 2003). Es en este contexto que, paralelo a la mencionada Conferencia de la UNESCO, en 1990 se promulga el

---

<sup>4</sup> Modelo de subvención vía demanda. El Estado entrega recursos a los colegios en base al número de estudiantes que día a día asisten a clases (voucher).

Decreto 490 de Integración Escolar, estableciendo normas para integrar estudiantes con discapacidad en establecimientos de Educación Regular, de la mano con apoyos especializados (MINEDUC, 2005).

Previo al Decreto 490 la Educación Especial se reducía, en la práctica, al funcionamiento de establecimientos exclusivos, institucionalizados en el sistema escolar como respuesta educativa a la discapacidad (Ramos, 2013). La normativa vigente en ese entonces se basaba en el Decreto 143 (1980), el que otorgaba la posibilidad de asistencia a grupos específicos de atención dentro de establecimientos educacionales regulares (Ministerio de Educación Pública, 1980), pero mediante planes de estudios y programas de tratamiento para determinados trastornos<sup>5</sup> que no derivasen de una condición de discapacidad. Por lo tanto, la única alternativa de educación para niños/as en esta situación era relegar sus procesos educativos a Escuelas Especiales (Castillo-Armijo & Norambuena-Sandoval, 2020).

Considerando lo anterior, la promulgación del Decreto 490 constituye un hito inédito y fundamental en la trayectoria nacional de la Educación Especial a nivel nacional, pues los apoyos especializados implicados se implementaron mediante la combinación de espacios y tiempos de enseñanza entre el aula “común” (regular) y el aula “especial” (sala de recursos), lo que dependía del tipo y grado de N.E.E diagnosticado (Duk et al, 2019). Dicho modelo de enseñanza fue reforzado e institucionalizado a través de la creación de los “Proyectos de Integración” (PIE), definidos como una estrategia para obtener recursos humanos y materiales para dar respuesta educativa a N.N.A con N.E.E<sup>6</sup> (MINEDUC, 2005; Duk et al, 2019). Impulsados y financiados con recursos desde la Educación Especial, estos proyectos varían en carácter y elaboración según lo deseado por los sostenedores.

---

<sup>5</sup> Específicamente, Trastornos de Aprendizaje de la Lecto-Escritura y Cálculo.

<sup>6</sup> Las N.E.E consideradas dentro de estos proyectos eran aquellas derivadas de una discapacidad considerada como condición, o de Trastornos específicos del lenguaje (TEL) (MINEDUC, 2004). Los/as estudiantes que presentaban problemas de aprendizaje y/o adaptación que no derivan de una discapacidad, eran atendidos/as mediante la organización escolar denominada “Grupo Diferencial”. Éstos funcionaban, a partir de 1994, en establecimientos subvencionados sin financiamiento compartido, recibiendo un aporte anual para la adquisición de material específico. Posteriormente, el Decreto N°291 (1999) reglamenta el funcionamiento de estos grupos apuntando a un cambio del rol docente diferencial, mediante una mayor colaboración con el equipo docente de educación general; esto, con el fin de mejorar los procesos de aprendizajes de todos/as los estudiantes, y (MINEDUC, 2004), ampliando cobertura, recursos y acciones (Decreto 291, 1999).

En este punto es importante distinguir “Educación Especial<sup>7</sup>” de una “educación inclusiva”, siempre considerando que las definiciones varían según enfoque y contexto. Según la normativa chilena actual, la Educación Especial es una modalidad del sistema educativo que, tanto en establecimientos regulares como en escuelas especiales, desarrolla su acción transversalmente con el fin de asegurar aprendizajes de calidad a estudiantes que presentan N.E.E (Ley 20.422, 2010). Por su parte, una educación inclusiva no implica la configuración de cierto modelo educativo, sino que apunta a procesos que potencien el acceso y la participación de todos/as los/as estudiantes en un sistema educativo de calidad (Hernández & Carrasco, 2021), sean o no diagnosticados/as con N.E.E (MINEDUC, 2005).

De esta forma, el cambio de paradigma desde la integración hacia la educación inclusiva que propone la DdS implica fijar una perspectiva amplia que no limita su puesta en práctica a la Educación Especial, pues tiene que ver con aspectos de la educación que recibe todo/a estudiante, no determinadas grupos de ellos/as. Más allá de la evolución de los PIE en relación a elementos como el trabajo colaborativo entre docentes y especialistas sumado al involucramiento de las familias (MINEDUC, 2005), en el periodo de transición a la democracia no hubo presencia significativa de la idea de inclusión educativa, ni en propuestas legales ni en discusiones públicas nacionales (Castillo-Armijo & Norambuena-Sandoval, 2020).

### 3.2.2. Una agenda de reformas en el sistema educativo: ¿Hacia la inclusión? (2002-2015)

El tránsito hacia una educación inclusiva comenzó a enunciarse a partir de la agenda transformadora levantada por las movilizaciones de estudiantes secundarios en la década de los 2000, particularmente desde el año 2006 con la denominada “Revolución Pingüina”. Sus demandas apuntaban a un sistema educativo más equitativo y de calidad, teniendo como eje central la lucha contra la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (1990), garante de libertad de enseñanza pero no de equidad frente a ésta (Silva, 2009). Como respuesta a ello, se dio inicio a una generación de políticas denominadas inclusivas, como lo fueron la Ley del 15%<sup>8</sup> (2004), la

---

<sup>7</sup> La normativa del MINEDUC refiere al título de Profesor/a de Educación Especial indistintamente al/a de Educación Diferencial. Considerando que se observó con mayor frecuencia el término “Especial” en la revisión bibliográfica, en el presente documento se hace referencia a denominación; No obstante, el material empírico incluye usos del apelativo “Diferencial” para referirse a la misma modalidad educativa.

<sup>8</sup> Contenido en la Jornada Escolar Completa que obligaba a sostenedores de establecimientos subvencionados por el Estado a incorporar un 15% de matrícula de estudiantes considerados en situación de vulnerabilidad (CEDLE, 2018).

Subvención Escolar Preferencial<sup>9</sup> (2008) y la Ley General de Educación<sup>10</sup> (2009). Desde ese periodo, la noción de inclusión educativa comenzó paulatinamente a instalarse tanto en los cuerpos normativos como en el discurso político y ciudadano (CEDLE, 2018).

No obstante, la puesta en práctica de este conjunto de políticas incluyó lógicas de discriminación positiva hacia grupos considerados vulnerables en términos socioeconómicos (Inostroza, 2020). Subvenciones adicionales son proporcionadas a establecimientos según la cantidad (cuota) de “estos/as” estudiantes presentes en la comunidad educativa, en base a considerar que su educación es más costosa en términos de recursos tanto monetarios como humanos (Valenzuela et al, 2014; Raczynski et al, 2013).

Frente a este escenario, continuaron los intentos de materializar los principios de la educación inclusiva a través nuevas legislaciones, con regulaciones esta vez centradas en garantizar la participación de todos/as en los procesos de aprendizaje, y ya no en determinados tipos de acceso<sup>11</sup> (Véliz et al, 2020). Sin embargo, la paralela implementación de mecanismos de RdC en el periodo tensionaba dicho cometido (Inostroza & Falabella, 2021), pues persistían las demandas hacia los actores educativos responsables (docentes, directivos, administración) de demostrar la efectiva mejora de calidad educativa a través de indicadores cuantitativas como el SIMCE. Estas presiones se vieron incrementadas con el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (2011), creado para monitorear, supervisar y retroalimentar a las escuelas en torno a sus resultados obtenidos (Bellei, 2015).

Los mecanismos de RdC parecen así incongruentes con las demandas inclusivas, ya que la materialización de cada principio orientador apunta a acciones contradictorias (Rojas et al, 2021). De esta forma, y sobre todo considerando las altas consecuencias que traen consigo la RdC, la puesta en práctica de la inclusión educativa continuó relegándose a marcos de acción dirigidos hacia determinados grupos de estudiantes, definidos y designados como diferentes, minoritarios,

---

<sup>9</sup> Ley que introduce modificaciones al subsidio a la demanda, asignando más recursos por subvención a estudiantes más vulnerables. A su vez, establece compromisos para los actores educativos con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza (MINEDUC, 2008; Valenzuela et al, 2014).

<sup>10</sup> Marco para una nueva institucionalidad de la educación en Chile, prohibiendo la selección de estudiantes por parte de establecimientos hasta sexto año de educación básica (CEDLE, 2018).

<sup>11</sup> Ejemplos en esta línea son las políticas centradas en la educación intercultural o de inclusión de estudiantes inmigrantes, como el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, la eximición de rendir el SIMCE a estudiantes cuya primera lengua no es el español, y la sugerencia dentro del Plan de Formación Ciudadana de realizar acciones para interpelar a la interculturalidad (Fuentes & Arraigada, 2020; Espinoza et al, 2020)

marginales o vulnerables (FONIDE, 2018). Estos grupos se identifican en función de cierto atributo o condición en el sujeto (clase social, etnia, género, discapacidad, entre otros) percibido como obstáculo para los procesos de aprendizaje y, por lo tanto, para los resultados académicos esperados (Matus et al, 2019; Matus & Haye, 2015).

Hitos relevantes en esta línea fueron la implementación del Decreto 170 (MINEDUC, 2010) y 83 (MINEDUC, 2015). Primero, el Decreto 170 fijó normas para determinar cuáles N.E.E se consideran beneficiarias de subvenciones para Educación Especial, las que son incorporadas a través de cuotas de estudiantes diagnosticados/as institucionalmente (subsidio a la demanda) (CEDLE, 2018). El marco de acción dejaba entonces de lado las orientaciones de organismos internacionales que fomentan una visión del aprendizaje que no se supedita a características individuales, sino que promueven más bien una cultura de la diversidad (Rojas et al, 2019; CELE, 2018). Dicha mirada implicaría atender las múltiples necesidades de aprendizaje presentes en entornos que suponen los espacios de interculturalidad y mixtura social (Rojas & Armijo, 2016), excediendo así la concepción de necesidad “especial”.

La nueva normativa traía como condición la presencia de equipos especializados en los establecimientos, quienes conformarían los ya mencionados equipos del PIE. Como el Decreto se centraba, entonces, en aspectos vinculados a la gestión de los PIE (Véliz et al, 2020), se dejaba de lado no solo la posibilidad de un proyecto vinculante, sino también todas las otras necesidades que acarrea el formar parte del aula común, más allá de los diagnósticos y lo que éstos traen consigo (Rojas et al, 2019); Es frente a estas insuficiencias pedagógicas que se propone y posteriormente promulga el Decreto 83. Con el fin de garantizar la participación de estudiantes con N.E.E en los procesos de enseñanza en condiciones similares a las que accede el resto del estudiantado, esta normativa permite a los establecimientos adecuar sus bases curriculares de párvulos y básica según las necesidades identificadas (MINEDUC, 2015).

Según su propuesta, el Decreto 83 comprende las N.E.E ya no bajo un modelo centrado en el déficit, sino que en base a un enfoque propiamente educativo que promueve la diversificación de la enseñanza en su conjunto y, asimismo, la igualdad de oportunidades frente a ella (MINEDUC, 2015). Esta perspectiva defiende una lógica de inclusión escolar que va más allá de la integración,

apuntando más bien a la permanencia de estudiantes con N.E.E en la sala de clases regular, con el acompañamiento pertinente de un/a educador/a especial (García & López, 2019).

No obstante, los objetivos del Decreto se ven nuevamente obstaculizados por los cimientos estructurales de la educación chilena. Así, a pesar de apuntar hacia la diversificación de la enseñanza y la heterogeneidad escolar, estudios críticos han reflexionado en torno a la hegemónica comprensión de los procesos de inclusión educativa materializada hasta la fecha (CEDLE, 2018; Rojas & Armijo, 2016; Castillo-Armijo & Norambuena-Sandoval, 2020; Ramos, 2013). Al analizarse los decretos educativos mencionados, se constata la singularización discursiva de lo que debiese ser pensado como diversidades plurales en un espacio común, pues la palabra inclusión suele instalarse en las escuelas a propósito de la presencia de sujetos con diferencias particulares y reconocibles (Matus & Rojas, 2015; Véliz et al, 2020).

### 3.2.3. La (in)viabilidad de una promesa transformadora: La Ley de Inclusión Escolar (2015-actualidad)

La línea de acción sobre la que se implementaron modificaciones en la esfera educativa se mantiene inalterable hasta el 2015, con la promulgación de la Ley 20.845 (Ley de Inclusión Escolar, LIE) por parte de la presidenta de ese periodo, Michelle Bachelet<sup>12</sup>. La Ley se presenta con los objetivos de eliminar el copago, el lucro, y la selección (Sisto, 2019), apuntando así a un sistema más inclusivo que ponga fin a las prácticas segregadoras, en términos socioeconómicos, culturales, y académicos. Su normativa incluye la aplicación de un Nuevo Sistema de Admisión Escolar (SAE), propuesto como la vía hacia un sistema justo al operar bajo un algoritmo que otorga a todos/as la misma probabilidad de ingresar a un establecimiento, aboliendo así las barreras de selección previamente existentes (Carrasco et al, 2019).

En su contenido, la LIE tiene componentes que permiten considerarla como una política de desegregación. La finalidad de este tipo de políticas radica en equilibrar la distribución de estudiantes en sistemas educativos, tendiendo a la diversificación respecto de una o más características por las cuales individuos son excluidos de éstos (CEDLE, 2018), en base a una

---

<sup>12</sup> <http://archivospresidencia.les.archivonacional.cl/index.php/discurso-de-michelle-bachelet-al-promulgar-ley-20845-de-inclusion-escolar>



discriminación arbitraria <sup>13</sup>. No obstante, eliminar las barreras de acceso, en tanto medida concreta que trae consigo la Ley, es una condición necesaria pero no suficiente para garantizar la existencia de un sistema inclusivo (Matus et al, 2019; CEDLE, 2018) que, como la normativa señala, “promueva y respete la diversidad” (MINEDUC, 2015).

Presentada y difundida como una posibilidad de transformación del sistema educativo, sustentada en los principios de *inclusión, integración y diversidad* (MINEDUC, 2017a), la LIE se inserta en un contexto de políticas que, como fue revisado, pasan a ser obstáculos para la efectividad de la misma (Sisto, 2019). Así, se ha constatado que hasta el momento las propuestas y decisiones prácticas tomadas por directivos y cuerpos docentes afectados por la Ley tienen fuerte relación con la gestión de proyectos PIE (CEDLE, 2018; Véliz et al, 2020), destacándose, por tanto, el rol de los/as profesionales de Educación Especial que los componen, cuestión que no es casual.

La propuesta de la LIE exige movilizar las formas de pensar la inclusión y diversidad hacia el plano de la diferenciación cultural y social, pero frente a un complejo escenario en que históricamente dichas problemáticas se han representado principalmente en relación a diagnósticos y marcadores de diferencia concretos. Es así como, en escuelas caracterizadas por un lenguaje escolar focalizado en la homogeneización y normalización del estudiantado, sumado a las presiones de las RdC, un sujeto educativo pasa a ser particularmente clave en la puesta en práctica de la inclusión: los/as docentes de Educación Especial (Inostroza, 2020; Inostroza & Falabella, 2021; Manghi et al, 2012).

#### 3.2.4. ¿De quién depende la inclusión?: Profesionales de Educación Especial en Chile y su rol frente a una educación inclusiva

El lugar de la Educación Especial en el sistema educativo chileno se ha transformado en paralelo a la trayectoria de la Educación Regular, con cambios implementados frente al desafío de construir comunidades escolares inclusivas. Con origen en el modelo bio-médico, esta área educativa surge y se configura a fines de los 70' en el país (Godoy et al, 2004), inicialmente sustentándose en el movimiento de la integración educativa (Manghi et al, 2012).

---

<sup>13</sup> La Ley 20.609, denominada ley Zamudio o antidiscriminación, define la discriminación arbitraria aquella fundada en: la raza, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología, opinión política, religiosa, creencia, sexo, orientación sexual, identidad de género, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2012),

El marco normativo nacional que da cuenta del tránsito hacia el paradigma inclusivo modificó radicalmente la carrera en cuestión, la que sufrió cambios sustanciales en relación al perfil profesional asociado (Inostroza, 2020). En el nuevo escenario orientado por el principio de inclusión, los/as docentes de Educación Especial deben hacer frente a las diversas demandas que traen consigo las políticas educativas en esa línea (Oyarzún, 2014), siendo un actor clave para contribuir a la transformación social en pos de un horizonte inclusivo (Inostroza, 2020).

Sobre lo anterior, las funciones tradicionalmente ejercidas por profesionales de Educación Especial son cuestionadas: formados/as en un sistema donde predominan lógicas y principios de mercado (Bellei, 2015), estos/as educadores/as deben adquirir las herramientas necesarias para garantizar el acceso, participación y diversificación del aprendizaje de todo el estudiantado. Además, dicha labor ha de realizarse considerando tanto las características individuales (capacidades, intereses, motivaciones) como trayectorias (contexto familiar y social) de cada estudiante (Inostroza, 2020; Manghi et al, 2020). La posibilidad de implementar prácticas inclusivas se tensiona permanentemente frente a un escenario educativo estandarizado y moldeado en base a las características previamente señaladas (Inostroza & Falabella, 2021).

Como reflejo de estos cambios, algunas cifras permiten situar el lugar de la Educación Especial en el contexto actual. La normativa vigente vincula esta modalidad educativa al apoyo en los aprendizajes de N.N.A diagnosticados/as con N.E.E, con el objetivo de desarrollar su acción en todo nivel educativo, tanto en establecimientos de Educación Regular como de Educación Especial.

Considerando lo anterior, según datos actualizados al 2019, 545.130 estudiantes que presentan N.E.E estaban matriculados en Educación Especial y con PIE. De este grupo, el 90,95% de la matrícula se concentra en establecimientos particulares subvencionados, siendo el 79,03% en nivel parvulario. El mayor porcentaje de niños/as diagnosticados/as que asisten a educación básica, lo hacen en escuelas regulares con PIE (71%) (Holz, 2019).

En relación a los establecimientos, la oferta que actualmente recibe algún tipo de subvención especial para estudiantes con N.E.E se compone de Escuelas Especiales<sup>14</sup> (N.E.E permanentes),

---

<sup>14</sup> Establecimientos educacionales especializados para la atención de estudiantes diagnosticados/as con N.E.E permanentes (presentadas durante toda la vida escolar, asociadas a trastornos intelectuales, sensoriales, motores, perceptivos, expresivos o alteraciones genéticas).

Escuelas de Lenguaje (Trastornos Específicos del Lenguaje), y Escuelas Regulares con PIE (Holz, 2019). El 2019 estaban en funcionamiento 5.757 Establecimientos Regulares con PIE y 2.027 Escuelas Especiales y de Lenguaje, representando el 71,01% de los establecimientos subvencionados a nivel nacional (Holz, 2019).

Más específicamente, el 52,41% de un total de 10.896 establecimientos subvencionados cuenta con PIE, de los cuales el 74,5% corresponden a escuelas públicas y un 33,77% a particulares subvencionadas, según los mismos datos del 2019 (Holz, 2019). A su vez, la matrícula de estudiantes con N.E.E en Escuelas Especiales/de Lenguaje y establecimientos con PIE suma un total de 545.130, de los cuales 183.373 asisten a establecimientos de Educación Especial, 9.129 a Establecimientos para Adultos con PIE, y 352.628 a Establecimientos Regulares con PIE (Holz, 2019); la matrícula de estudiantes pertenecientes al PIE en el periodo entre 2013 y 2018 fue prácticamente duplicada, cifras que dan cuenta de la transformación del sistema educativo en este ámbito (Acción Educar, 2021).

### 3.3. Repensar la inclusión escolar en tiempos de pandemia

#### 3.3.1. El imprevisible y complejo traslado de la educación fuera del aula

A partir de la emergencia sanitaria provocada por la pandemia del COVID-19, los modelos educativos a nivel global se vieron fuertemente afectados, presentándose diversos desafíos según el contexto. En Latinoamérica, los sistemas escolares previamente caracterizados por sus altos niveles de segregación entraron en profundas crisis multidimensionales (Puiggrós, 2020; Garrido, 2020). De tal forma, la puesta en marcha de políticas educativas propuestas para hacer frente a problemáticas contingentes se vio abruptamente interrumpida.

En el caso de Chile se manifestaron apremiantes problemas, como lo son la amplia brecha digital en el acceso y uso de plataformas digitales, la falta de preparación para la enseñanza a distancia, el aumento de la presión para centros escolares, y la tendencia al incremento de las tasas de abandono escolar (Murillo & Duk, 2020). A su vez, los actores educativos se enfrentan a una serie de presiones y demandas imprevisibles, destacándose la figura del docente (CEPAL & UNESCO, 2020), cuyas necesidades materiales y psicológicas pasaron a evidenciarse fuertemente frente a la dificultad aún mayor de ejercer su profesión en contexto de pandemia.

Desde un inicio fue evidente la necesidad de adaptar las prácticas pedagógicas históricamente implementadas en la escuela por educadores/as. Los estudios realizados sobre efectos de la crisis sanitaria en contextos educativos destacan la importancia del rol docente, quien pasó a ser un agente protector (División Educación General., 2020) con el deber de acompañar en los procesos de enseñanza, aprendizaje y apoyo emocional de los/as estudiantes, atendiendo a su vez a las necesidades de cada uno/a (CEPAL & UNESCO, 2020). A lo anterior se le suma la necesidad de una constante producción, adaptación y entrega de materiales educativos, además del contacto permanente con apoderados/as y las potenciales tensiones que ello genera (Ramos-Huenteo et al, 2020).

De esta forma, las demandas y presiones emergentes para el profesorado no remiten únicamente a la necesidad de realizar sus clases de manera remota. Previo a la crisis sanitaria, los dispositivos digitales ya eran considerados un apoyo fundamental para la transformación educativa, pues permitían procesos como la personalización de aprendizajes, movilización del profesorado, y creación de métodos más actualizados y relevantes según contexto (Dussel & Trujillo, 2018). No obstante, la tecnología pasa actualmente a ser, más que una ayuda o apoyo, la herramienta central y esencial para continuar con los procesos educativos (Mateo & Lee, 2020).

De la mano con lo anterior, el profundo cambio en las condiciones de la labor docente acarrea interrogantes no solo para la innovación de estrategias de comunicación y enseñanza, sino también en relación a la formación y configuración de subjetividades docentes en sí mismas (Pereyra, 2020). En este marco surgen inéditos cuestionamientos frente al desafío de pensar en una educación inclusiva, de la mano con inéditos retos para los/as educadores/as diferenciales en tanto responsables de ello. Hoy más que nunca, el ciberespacio se configura como espacio fundamental frente a ambas dificultades.

### 3.3.2. La experiencia docente en espacios digitales: Nuevas posibilidades en configuración

Considerado este contexto, las experiencias de aprendizaje actualmente se construyen a través de una multiplicidad de procesos y espacios, destacando las comunidades y redes personales, en la actualidad fuertemente mediadas por el uso de tecnologías. Así, los sitios de redes sociales (RS) pasan a ser un marco idóneo en el que situar las comunidades educativas, pues son plataformas que permiten el intercambio de información entre sujetos y la constitución de espacios colaborativos, en los que constantemente se negocian y construyen significados (Gutiérrez, 2012).

Las RS se levantan sujetas a la existencia de una variedad de conexiones y relaciones entre sujetos, siendo espacios virtuales en los que personas, a través de perfiles, se reúnen para comunicarse mediante el uso de cada vez más diversificadas herramientas y dinámicas condicionadas según cada sitio (Elahee & Mehedi, 2020). La masificación a nivel global de estas páginas, sumado a la relevancia de la formación de redes y colaboración dentro de procesos de innovación educativa (Cipagauta et al, 2020), ha venido acompañado de una serie de investigaciones sobre la importancia de comunidades formadas a través de las RS en el área de educación y formación docente (Júnior et al, 2016; Vuorikari et al, 2012; Fardoun et al, 2012; Gunawardena et al, 2009).

Las diversas modalidades mediante las que estas comunidades se han configurado adquieren denominaciones y definiciones que varían según enfoque. Nociones tales como “Redes de aprendizaje” (Sloep & Berlanga, 2011), “Redes docentes” (Vuorikari et al, 2012), “Comunidades Virtuales para el Aprendizaje” (Coll et al, 2008; Barab et al, 2003), o “Comunidad Virtual de Práctica” (Gannon-Leary & Fontainha, 2008) se han desarrollado con el fin de conceptualizar a las comunidades que aseguran la reproducción de conocimiento a través de las interacciones que ocurren dentro de ellas. La base que comparten estas definiciones yace en que, en estos casos, el aprendizaje descansa en el intercambio de conocimiento a través de una red digital/virtual (Gutiérrez, 2012).

De esta manera, al formar parte de comunidades apoyadas en RS con foco en un determinado contenido o tarea de aprendizaje, usuarios comparten conocimientos previos, recursos pedagógicos, metodologías, creencias y valores, construyendo a su vez nuevos saberes y posibles soluciones de manera colaborativa, todo a través de la experiencia compartida. Este fenómeno permitiría el desarrollo profesional docente mediante una vía informal (Sloep & Berlanga, 2011; Vuorikari et al, 2012; Barab et al, 2003), la que se sostiene sobre un sentido en común y la necesidad real de aprender de lo que cada uno/a conoce (Gannon-Leary & Fontainha, 2008).

Una RS contemplada a partir de estos enfoques es la plataforma de Facebook (Wang et al, 2012; Pi et al, 2013; Kalelioglu, 2017). Su modo de operar permitiría desarrollar procesos de aprendizaje intensivos y colaborativos, sobre todo a partir de una de sus funciones: los grupos de Facebook (Meishar et al, 2012), páginas creadas por usuarios que permiten a sus miembros interactuar en base a algún interés o asociación en común (Srirat, 2014), abriendo así la posibilidad de que docentes conformen comunidades con fines educativos (Charlton et al, 2012). Considerando sus

particularidades (herramientas y funciones estandarizadas que permiten rápida adaptación), estos grupos tienen un importante potencial para llegar a configurarse como verdaderas comunidades colaborativas de aprendizajes, ajustándose así a las definiciones mencionadas (Júnior et al, 2016).

En el caso específico de las comunidades docentes<sup>15</sup> en Facebook, estas se conforman en torno a elementos en común que van desde lo más general (docencia, pedagogía, aprendizajes) hasta lo más específico (áreas o asignaturas en particular, profesores de determinados establecimientos o dependencia educativa, grupos de ciertas regiones o comunas). Entre esta amplia gama, destacan comunidades establecidas por miembros de alguna manera vinculados a la Educación Especial/Diferencial. Así, al buscar en la plataforma términos como “Educación Especial/Diferencial” o “Proyectos de Integración Escolar”, encontramos varios grupos que, a pesar de variar en sus descripciones o características, comparten el interés por la modalidad educativa en cuestión.

#### **4. Problematización**

La Ley de Inclusión (LIE) fue presentada como una posibilidad de transformar las lógicas de mercado que han sido pilares de la política educativa chilena en las últimas décadas. Su legislación y ejecución debían así configurar lo que sería una gran reforma educacional, respondiendo a las demandas por lograr mayores cuotas de inclusión y, por tanto, justicia social. No obstante, esta implementación se vio desde un inicio enfrentada a una serie de barreras y contradicciones que hicieron de su puesta en marcha un gran desafío para todos los miembros de la comunidad educativa.

Los conceptos que están a la base de este tipo de políticas se ven frente a la necesidad de ser revisados, pues están profundamente anclados en formas disímiles y contradictorias de pensar la inclusión, junto con los sujetos involucrados en ella (Matus & Rojas, 2015). Por tanto, a pesar de establecer medidas inéditas de no discriminación que abarcan desde el sistema de admisión hasta las prácticas en aula, la LIE por sí misma no garantiza una reestructuración del sistema educativo si no se ponen en cuestión los modelos de la vida escolar imperantes hasta el momento.

---

<sup>15</sup> Nos estamos refiriendo a comunidades digitales de docentes establecidas en Chile, pero cuyos miembros pueden ser sujetos que viven en otros países que tienen, por tanto, experiencias en diversos sistemas educativos.

Como fue constatado en la revisión de antecedentes, las propuestas inclusivas predominantes a lo largo de la trayectoria nacional de políticas educativas comprenden las posibles soluciones o intervenciones en tanto dirigidas a identidades específicas. Al ser identificadas, justamente, a partir de determinadas características (N.E.E, nacionalidad, vulnerabilidad, etnia, género, entre otras) (Rojas & Armijo, 2016; Davis, 2013), dichas identidades pasan a ser parciales y segmentadas (Matus, 2019; García & López, 2019). Así, materializar la inclusión en base a identificar y posteriormente integrar al sistema educativo a determinados sujetos implica que políticas discursivamente denominadas inclusivas están siendo orientadas, en la práctica, bajo los fundamentos del enfoque integracionista que se pretendía dejar atrás.

De esta forma, independiente de los cambios y legislaciones propuestas a lo largo de las últimas décadas, se mantiene la lógica sobre la cual se producen, reproducen y circulan determinados conceptos vinculados a la inclusión educativa (FONIDE, 2018). Considerando el carácter discursivo sobre el que se fundamentan, dichas normativas muchas veces se materializan mediante la segmentación de sujetos en sus experiencias escolares: determinados grupos de estudiantes son quienes deben integrarse al sistema educativo, para solo así funcionar dentro y para un modelo escolar cuyo motor fundamental por años han sido los mecanismos de estandarización y RdC por resultados (Matus et al, 2019; Falabella & de la Vega, 2016).

Tomando en cuenta lo anterior, pensar en una educación heterogénea y diversa entra en conflicto con la normatividad aprendida históricamente para abordar procesos de inclusión. Frente a este escenario, uno de los requerimientos que exigía la efectiva puesta en marcha de la LIE era que cuerpos docentes y administrativos tuvieran manejo tanto teórico como práctico necesario para llevar a cabo un cambio cultural institucional, cuestionando prácticas previas y abarcando así lo disciplinar, la gestión, y el curriculum escolar (Matus & Rojas, 2015).

No obstante, las nuevas respuestas pedagógicas aparecen muchas veces limitadas a los PIE y su funcionamiento (CEDLE, 2018). Tanto docentes como directivos de diversos establecimientos han identificado obstáculos para el trabajo inclusivo en aulas, frente a lo cual el PIE permanece como programa en el que se suelen depositar las prácticas implementadas en pos de la inclusión educativa (FONIDE, 2018). Este hecho puede ser un reflejo de la persistente vigencia de los

discursos previamente mencionados, replicándose los modelos aprehendidos para las N.E.E y discapacidad que la gran reforma educativa apiraba a superar.

Así, al problematizar la falta de concordancia entre un proyecto escolar inclusivo y sus sistemas de prácticas, es importante identificar de qué forma se perpetúan o no en la actualidad determinadas formas comprender la inclusión en el sistema educativo chileno, junto con las ideas y prácticas asociadas. Si se piensa en los desafíos actuales, la reflexión debe ser reorientada hacia lo que es y significa el escenario excepcional en el que se encuentra toda experiencia educativa hoy en día: la educación y sus desafíos deben repensarse en tiempos de pandemia (Dussel, 2020).

La digitalización del cotidiano pasó a ser la base para la continuidad educativa, lo que configura fuertemente toda condición de posibilidad de las políticas educativas puestas en marcha. Asimismo, los enfoques y metodologías predominantes hasta el momento en estudios en el área educativa pasaron a estar inmediatamente limitados, siendo necesario pensar en nuevas formas de investigar que puedan adaptarse a las circunstancias y, a su vez, abrirse a problemáticas establecidas o potenciadas por el contexto en sí.

La importancia de estudiar las plataformas digitales en las comunidades escolares va más allá de efectos positivos y negativos, o beneficios y peligros. Las tecnologías no son neutrales y, lejos de reducirse a lo operativo, constituyen espacios que materializan formas particulares de registrar y organizar formas de conocer y comprender (Dussel & Trujillo, 2018). En consideración de ello, su uso y apropiación por parte de actores específicos trae consigo producciones desde las que emergen particulares formas de conocimiento sobre ilimitados temas, conceptos e ideas, independiente de la intención del usuario al momento de utilizarlas.

Como la inclusión educativa se comprende e interpreta desde múltiples miradas, las formas de representarla y pensarla varían infinitamente. Así pues, es importante detenerse a reflexionar sobre los espacios en que se están produciendo cotidianamente dichos sistemas de ideas, siendo el ciberespacio uno de ellos. A pesar de su vigencia y relevancia, estas plataformas y sus posibilidades no suelen considerarse dentro de la elaboración de políticas educativas, cuestión que se debe discutir en un momento en que la digitalidad sostiene en gran medida la continuidad educativa, al ya no poder hacerlo el aula por sí sola.



Subrayando el carácter vesátil e infinito potencial creador de las tecnologías, la existencia y experiencia asociadas a las comunidades digitales de docentes da paso a contenidos que reestructuran y redefinen las relaciones entre los miembros de una comunidad educativa (Dussel & Trujillo, 2018; Fenwick & Edwards, 2016). Esto permite la emergencia de sentidos que pueden o no perpetuar el modelo bajo el que se ha pensado y representado hasta ahora la inclusión escolar. Por lo tanto, su exploración puede resultar en hallazgos que ayuden a repensar el sentido de aquellas políticas diseñadas para construir comunidades escolares más inclusivas y diversas, en base a una perspectiva centrada en explorar cómo determinados espacios digitales producen formas de comprender la inclusión educativa y las ideas asociadas a ella.

Las investigaciones que han estudiado y problematizado la LIE como normativa, junto con su diseño, relevancia, recepción y puesta en marcha, se enmarcaban en un contexto radicalmente distinto al que se encuentra inserta la comunidad educativa en la actualidad, tras los efectos de la crisis sanitaria (MINEDUC, 2017a; Sisto, 2019; Alcalde, 2015; Montoya & Barraza, 2017; Rojas et al, 2021; Hernández & Carrasco, 2021; Carrasco et al, 2021).

En función de este escenario, se sostiene que identificar las formas de comprender y representar la inclusión escolar que cotidianamente se perpetúan o disputan dentro de comunidades digitales puede nutrir la reflexión sobre los actuales desafíos a los que se enfrenta la inclusión educativa en Chile. Además, considerando que las acciones pedagógicas dispuestas hasta el momento en pos de la LIE remiten a la gestión de los PIE<sup>16</sup> (CEDLE, 2018), la mirada se sitúa específicamente en ciberespacios conformados por y para actores considerados en gran parte responsables de construir una educación inclusiva: los/as educadores/as de Educación Especial.

El desafío se centra entonces en reflexionar en torno a un cambio institucional que, considerando su relevancia social y política, requiere de análisis que consideren las transformaciones actuales del contexto educativo. Además, es políticamente relevante problematizar cómo se entiende y representa la inclusión educativa junto con las implicancias que ello puede tener: el concepto es,

---

<sup>16</sup> Aunque los proyectos PIE estén conformados por profesionales de diversas especialidades del área de salud y educación, se decidió identificar como principal sujeto de estudio a los/as docentes de Educación Especial. Cada equipo PIE se establece de manera distinta según establecimiento, variando en especialidades y cantidad de integrantes de cada una, pero siempre con el requisito mínimo de tener profesionales de la modalidad de Educación Especial. Esto refleja la correspondencia entre los propósitos del PIE establecidos por el MINEDUC y la normativa vigente sobre dicha modalidad: En ambos casos los objetivos se vinculan con el apoyo y garantía de participación en aprendizajes de estudiantes diagnosticados/as con N.E.E.

sin dudas, tanto un principio orientador para proyectos educativos a nivel global, como también un ideal que circula en discursos cotidianos de la sociedad en general.

## **5. Pregunta y objetivos**

### 5.1. Pregunta de investigación

- *¿Cuáles son las representaciones sociales sobre inclusión educativa que se producen en los contenidos de las comunidades docentes de Educación Especial en la plataforma digital de Facebook?*

### 5.2. Objetivo general

- Identificar y analizar las representaciones sociales sobre inclusión educativa que se producen en los contenidos de las comunidades docentes de educación Especial en la plataforma digital de Facebook.

### 5.3. Objetivos específicos

1. Describir el contenido e interacciones observadas en los grupos seleccionados de docentes de Educación Especial, en la plataforma digital de Facebook.
2. Describir los conocimientos sobre el concepto de inclusión educativa producidos en los contenidos de los grupos seleccionados de docentes de Educación Especial, en la plataforma digital de Facebook.
3. Analizar la estructura de representación de la inclusión educativa expresada en los contenidos de los grupos seleccionados de docentes de Educación Especial, en la plataforma digital de Facebook.
4. Analizar la distribución de valores sobre la inclusión educativa plasmada en los contenidos de los grupos seleccionados de docentes de Educación Especial, en la plataforma digital de Facebook.

## **6. Marco teórico**

El presente apartado aborda las principales definiciones teórico-conceptuales consideradas en la investigación. Así, se describen algunas conceptualizaciones sobre inclusión educativa, seleccionadas considerando su potencial adecuación al análisis empírico. A su vez, se desarrolla a grandes rasgos la teoría de las representaciones sociales, abordando aquellos elementos que sirven

de base para aterrizar y organizar los resultados en torno a, justamente, las formas de comprender la inclusión educativa.

#### 6.1. El desafío de definir la inclusión educativa: un modelo de cuatro niveles

Con diversas interpretaciones al respecto, se pueden encontrar usos mínimos y máximos del concepto de inclusión educativa, mas no correctos o únicos. No existe, por lo tanto, un camino certero para configurar una escuela inclusiva o enseñar con enfoque inclusivo (Haug, 2017), lo que se complejiza con la cada vez mayor cantidad de elementos, dimensiones y sujetos incorporados en los discursos asociados (Thomas, 2013).

La reflexión que orienta esta investigación sostiene que la forma en se conceptualiza la educación inclusiva afecta su puesta en práctica a través de políticas educativas (Florian, 2014; Rojas & Armijo, 2016), por lo que deben abordarse las disputas de sentido frente a su polisemia. En este caso, independiente de las dificultades para dar con una definición unívoca al respecto (Hardy & Woodcock, 2015; Artiles et al, 2006), el análisis empírico requiere entregar un panorama general sobre las principales perspectivas bajo las que se ha comprendido la inclusión desde su instalación como término en la agenda político-educativa. Contar con dichas conceptualizaciones permite orientar y organizar las formas de representar la inclusión que emergen en las comunidades digitales de estudio.

Haug (2017) distingue dos aproximaciones teóricas generales en torno a la inclusión escolar: una mirada estrecha centrada en garantizar la educación a estudiantes con discapacidad (Florian, 2008), y una mirada amplia que incluye a todo/a estudiante en riesgo de ser marginado/a (Arduin, 2015). En sus análisis sobre investigaciones en inclusión educativa, Göransson y Nilhon (2014) incluyen ambas perspectivas al identificar formas de entender la inclusión educativa en cuatro niveles, desarrollando definiciones que abarcan los ámbitos concernientes al material empírico de esta investigación.

##### 6.1.1. Inclusión como ubicación de estudiantes con determinadas características

El primer nivel de definición identificado por Göransson y Nilholm (2014) remite a la mirada estrecha sobre inclusión escolar (Haug, 2017), base de la educación especial (Norwich, 2014). Ésta es heredera de los planteamientos del paradigma integracionista, predominante en las políticas educativas occidentales desde la década de 1960 (Masschelein & Simons, 2005). Con sus orígenes

en el concepto de “normalización” (sujetos deben adquirir comportamientos usuales dentro de su entorno cultural), la integración como principio orientador se introduce en el campo de la Educación Especial entendiéndose como la adaptación que los/as estudiantes en situación de discapacidad o con N.E.E deben hacer para formar parte de la cultura hegemónica escolar (Rojas & Armijo, 2016).

Ahora bien, el carácter asimilador del enfoque integracionista comenzó a ser criticado en debates públicos estadounidenses (Graham & Jahnukainen, 2011), planteándose que su puesta en práctica no había contrarrestado la segregación, marginalización y discriminación en los sistemas educativos que implementaban programas en esa línea (Vislie, 2003). Frente a ello, a partir de la Declaración de Salamanca en 1994, el enfoque de educación inclusiva se posiciona de manera oficial e internacional en el campo de la educación<sup>17</sup> (Rosas et al, 2019; Ainscow, 2020; Duk et al, 2019). Su propuesta apuntaba a reemplazar las experiencias de integración en las agendas político-educativas hasta el momento (Haug, 2017), en base a la idea de una educación para todos/as. La inclusión, a diferencia de la integración, no estaría restringida a los/as estudiantes con discapacidad o N.E.E (Rojas & Armijo, 2016).

No obstante, se ha constatado la falta de claridad conceptual asociada a los principios de integración e inclusión (Rubio, 2009), pues las confusiones al respecto han traído consigo muchas veces la asimilación del enfoque inclusivo con el integracionista. Esto se observa en la implementación de políticas educativas enunciadas como inclusivas que pasan a ser responsabilidad de la Educación Especial, limitándose el análisis de las exclusiones y discriminaciones dentro de los sistemas educativos a la identificación e integración de estudiantes con discapacidad o N.E.E (Blanco, 2006).

De esta manera, una primera aproximación identificada por los autores para comprender la inclusión se basa en la posibilidad de acceso a la Educación Regular de estudiantes con discapacidad y N.E.E, perspectiva que Dyson (2001) ya denominaba inclusión como ubicación (Rojas & Armijo, 2016). La inclusión escolar así entendida tiene un objetivo que coincide con la perspectiva integracionista, apuntando a eliminar la segregación de estudiantes cuyas experiencias son relegadas a Escuelas Especiales. Una vez garantizado su acceso a Escuelas Regulares, los/as

---

<sup>17</sup> Ya en la década de 1970 se hablaba de reemplazar la integración por inclusión en Estados Unidos (Haug, 2017), pero no su importancia como concepto no fue plasmada en el debate público hasta el hito señalado.

estudiantes deben tener acceso a apoyos diferentes e individualizados de acuerdo a las necesidades asociadas a sus condiciones (Anastasiou et al, 2015)

Más específicamente, esta mirada estrecha de la inclusión comprende su realización como la inserción parcial mediante la cual estudiantes deben ser condicionados/as para poder asistir a aulas regulares. Los cambios se conciben, entonces, priorizando los derechos de los sujetos con discapacidad y N.E.E, quienes deben adaptarse al sistema de escolarización disponible sin considerarse sus culturas, capacidades y trayectorias. Göransson y Nilholm (2014) retoman esta conceptualización bajo el nombre de inclusión como ubicación de estudiantes con discapacidad o en necesidad de apoyo especial en aulas de educación general.

Esta definición coincide con tipologías desarrolladas por otros/as autores/as (Ainscow & Cesar, 2006; Mittler, 2000; Fletcher-Campbell et al, 2003; Amor et al, 2017). En esta línea, Ainscow y César (2006) señalaron que, a pesar de ser una conceptualización bastante cuestionada por reducir la complejidad de los sistemas educativos al “defecto individual”, dicha visión seguía siendo predominante en la mayoría de las políticas educativas a nivel internacional.

#### 6.1.1.1. Ampliando la mirada estrecha: el enfoque de normalidad y diferencia

En su tipología, Ainscow y Cesar también reconocen una definición de inclusión como ubicación que amplía las consideraciones de Göransson y Nilhom, proponiendo una forma de entenderla en tanto respuesta a exclusiones disciplinarias (Ainscow & César, 2006). Según su estudio, la categoría que suele emerger inmediatamente después de la discapacidad y N.E.E al pensar en inclusión educativa es aquella que vincula al/a estudiante a un comportamiento determinado, más allá de diagnósticos/as o condiciones físicas. En este caso, los/as niños/as considerados como “difíciles” son quienes deben ser incorporados/as a la educación regular.

Lo anterior se puede complementar con el enfoque sobre normalidad y diferencia propuesto por Claudia Matus y su equipo de investigación (Matus et al, 2019; Infante et al, 2011; CEDLE, 2018). En base a postulados de teorías poscríticas (Kumashiro, 2000), los autores desarrollan esta línea teórica con el fin de enriquecer estudios sobre inclusión. A grandes rasgos, su perspectiva sostiene que lo definido como distinto, desviado o marginal en el espacio escolar es posible por la existencia preconcebida de lo “normal”, entendido como cierto atributo o condición que poseen los sujetos (Davis, 2013; Matus et al, 2019).

Dicha noción de diferencia habría sido históricamente producida en base a un sistema de razonamiento particular, el que opera mediante la construcción de un sujeto asociado a determinadas categorías (N.E.E, discapacidad, vulnerabilidad, etnia, género, orientación sexual, entre otros). Este sujeto -el sujeto distinto- se hace legible en discursos educativos dentro de una lógica que orienta los problemas y soluciones en políticas educativas en relación a quienes están y no capacitados o habilitados para responder a lo esperado por los sistemas educacionales en cuestión (Matus & Rojas, 2015; Infante et al, 2011).

Es así como ciertos valores pasan a ser más deseables que otros, construyéndose modelos normativos en función del contexto. Por ejemplo, el sistema de rendición de cuentas chileno trae consigo metas e indicadores cuantitativos que exigen determinados logros de rendimiento académico (Falabella & de la Vega, 2016; Parcerisa & Falabella, 2017). Sobre esto, el desempeño escolar muchas veces es espontáneamente asociado a ritmos o estilos de aprendizaje y conductas específicas de estudiantes, requeridas para garantizar dichos resultados (Matus & Rojas, 2015). En base a ello, la normatividad se configura reconociendo la diferencia en el sujeto problemático y por tanto desajustado de la funcionalidad esperada.

Considerando lo anterior, la hegemónica identificación de grupos específicos de estudiantes para abordar los temas de inclusión asume que sus características son condición para producir políticas compensatorias, las que posicionan a los sujetos dentro de discursos de déficit, carencia o, derechamente, rareza (Matus et al, 2019). Como consecuencia de ello, la forma en que se imagina la idea de la diferencia dentro del espacio escolar es mediante su configuración en tanto un problema a resolver (Ainscow & César, 2006), o bien como un “déficit” o “carencia” (no necesariamente discapacidad o N.E.E) que, como tal, debe ser corregido o compensado (Matus et al, 2019).

Esta forma de pensar la diferencia en políticas y prácticas puede complementar, así, la visión de la inclusión entendida como ubicación de estudiantes de determinadas características. Mientras que en el esquema de Göransson y Nilholm su identificación remite a las N.E.E y situación de discapacidad, el enfoque de Matus permite integrar en este nivel de definición todo elemento que etiquete al/a estudiante como distinto del resto (Infante & Matus, 2009). De esta manera, el peso que se le otorga a los marcadores de diferencia para abordar la inclusión escolar neutraliza otras diversidades estudiantiles, sustentándose prácticas compensatorias que, en el caso de esta primera

conceptualización, apuntan al acceso en Educación Regular (Baker, 2002; Matus et al, 2019; Infante et al, 2011).

#### 6.1.2. Inclusión como atender las necesidades sociales y académicas de estudiantes con determinadas características

En el segundo nivel propuesto por Göransson y Nilholm (2014), los/as estudiantes con discapacidad o N.E.E siguen siendo el sujeto central sobre el que se entiende la inclusión. Sin embargo, en este caso el foco va más allá de su ubicación (acceso) en Educación Regular. Siguiendo el modelo de Mitchell (2008), la definición reconoce una variedad de factores que configuran una educación inclusiva para los/as estudiantes en cuestión: aceptación, apoyo, recursos, ubicación, liderazgo, y adaptación de currículum, evaluaciones y prácticas pedagógicas según el caso (Göransson & Nilholm, 2014; Mitchell, 2008). Garantizar estos elementos implicaría que dichos/as estudiantes, además de integrados/as al sistema educativo regular, tengan la posibilidad de involucrarse social y académicamente en éste.

No obstante, los autores destacan que las interpretaciones sobre lo que efectivamente es considerado una necesidad académica y social varían según enfoque teórico (Göransson & Nilholm, 2014). Mientras que algunas conceptualizaciones reconocen que una educación es inclusiva cuando los/as estudiantes alcanzan los objetivos del sistema educativo<sup>18</sup> (Villanueva & Hand, 2011), otras centradas en aspectos más subjetivos definen la inclusión como el derecho de los/as estudiantes a desarrollarse bajo sus propios términos (Jachova & Kpvacevic, 2010). Las necesidades sociales, por su parte, involucran factores como la buena convivencia y sensación de seguridad (Wendelborg & Tøssebro, 2011), la aceptación por parte de la comunidad (Mitchell, 2008) o una formación de identidad personal (Solís & Borja, 2021).

Ahora bien, a pesar de no ser señalado en la definición de los autores, este nivel de definición permite abarcar a su vez la noción de “lo distinto” (Matus et al, 2019), pues la inclusión se sigue comprendiendo en relación a estudiantes identificados por algún marcador de diferencia (Ainscow & César, 2006; Matus et al, 2019). Una educación inclusiva, entonces, se configura en este caso mediante la atención a necesidades que van más allá del acceso a Educación Regular de estudiantes

---

<sup>18</sup> Por ejemplo, en el caso de Chile, resultados para el sistema de rendición de cuentas imperante.

con determinadas características: discapacidad, N.E.E o pensados como diferentes por algún atributo o condición (Infante et al, 2011).

### 6.1.3. Inclusión como atender las necesidades sociales y académicas de todos/as los/as estudiantes

La tercera definición posiciona el problema de la inclusión dentro del discurso de la Educación General, pues apunta a todo estudiante, independiente de sus características personales (Göransson & Nilholm, 2014; Dyson, 2001; Echeita & Ainscow, 2011). En esta línea, una educación inclusiva hace de la escuela un lugar para educar a todo el estudiantado, atendiendo a las necesidades de cada uno/a, y siendo un proceso que guía a los establecimientos a hallar soluciones para educar a todos/as de la manera más integral posible (Thomazet, 2009). Así, la definición integra los dos niveles anteriores, pues referirse a todos/as incluye aquellos/as marginados/as con anterioridad de los sistemas educativos a raíz de determinadas características.

Esta perspectiva implica ofrecer y garantizar respuestas educativas efectivas para las necesidades educativas, académicas y sociales de cada estudiante (Göransson & Nilholm, 2014), pero sin considerar las características, condiciones o trayectorias personales asociadas a cada uno/a (Echeita & Ainscow, 2011). Dicha idea se sitúa dentro de la mirada amplia sobre la inclusión (Haug, 2017; Arduin, 2015), pues se comprende a partir de garantizar la participación en los procesos de aprendizaje a todo/a estudiante en riesgo de ser marginado/a (Arduin, 2015), independiente de las experiencias o condiciones que suelen ser categorizadas como diferentes de la cultura hegemónica escolar.

Los elementos sobre los que se construye esta definición se abordan en la tipología de Dyson (2001), quien señala que la inclusión, además de conceptualizarse en relación a la ubicación, puede ser comprendida en tanto una educación para todos/as (igualdad de oportunidades para todo sujeto que sufre exclusión) y como participación. Por su parte, la idea de participación se vincula a reconocer las distintas necesidades de todo estudiante, respondiendo a su vez a la noción de diversidad y a las oportunidades que brinda el sistema educativo para que todos/as expresen motivaciones e intereses a partir de sus contextos, trayectorias e identidades (Dyson, 2001; Rojas & Armijo, 2016).



Así, comprender la inclusión en este nivel trae consigo la idea del respeto a la diversidad en el aula. Desde su instalación como principio orientador en políticas educativas inclusivas, el concepto de diversidad solía reducirse a la presencia de estudiantes con determinadas características en el aula común, generalmente discapacidad y N.E.E (Véliz et al, 2020; Infante, 2007; Matus & Rojas, 2015). El reconocimiento del estudiantado “diverso” se basaba entonces en la presencia de diagnósticos y marcadores de diferencia concretos como los señalados en las definiciones anteriores.

La idea sobre diversidad transita a la par de los cambios de paradigma en torno a la inclusión educativa, pasando a ser comprendida como el reconocimiento de todo tipo de necesidades, características y particularidades del estudiantado en su conjunto (Thomas, 2013). Garantizar aprendizajes de calidad para todos/as implica configurar comunidades educativas que reconozcan y valoren esta diversidad (Infante, 2007), donde dichos procesos educativos no se vean supeditados a características individuales (CEDLE, 2018; Rojas et al, 2019). Esto implica atender las múltiples necesidades presentes en entornos que suponen espacios de interculturalidad y mixtura social (Rojas & Armijo, 2016) que exceden, por lo tanto, la concepción de necesidad especial, déficit o diferencia.

#### 6.1.3.1. La diversidad en neuroeducación

El reconocimiento de la diversidad ha sido un elemento cada vez más presente en teorías y evidencias ubicadas en el campo de la neuroeducación. Las neurociencias son actualmente base importante de una corriente de investigaciones y estudios empíricos sobre atención a la diversidad, equidad e inclusión escolar (Choudhury & Aggarwal, 2020; Billington, 2017). Entendidas como un conjunto de disciplinas que estudian el funcionamiento, desarrollo y estructura del cerebro, las neurociencias se han trasladado al ámbito educativo como una herramienta para conocer y comprender procesos fundamentales vinculados al aprendizaje bajo un enfoque científico (Hall, 2005; Goswami, 2006; Bullón, 2017; Mercado, 2018). La neuroeducación se trata, entonces, de introducir el estudio neurocientífico a los procesos de aprendizaje y desarrollar su posible aporte a la enseñanza (Pallarés-Domínguez, 2016).

Resultados de investigaciones neurocientíficas postulan que las múltiples y variadas formas de acceder al aprendizaje tienen explicaciones ceñidas estrictamente a variabilidades del sistema

nervioso (plasticidad neuronal) (Castorina, 2007; Mercado, 2018). Por lo tanto, con base en esta idea de neurodiversidad (diversidad de cerebros y sus funcionamientos), las condiciones del neurodesarrollo usualmente consideradas déficits o trastornos deben ser reconocidas como una realidad natural del estudiantado, y no como enfermedades que deben ser curadas (Shmulsky et al, 2021).

Lo anterior es motivo de críticas que consideran que la perspectiva en cuestión elude tanto las condiciones materiales y simbólicas de los sujetos (Billington, 2017; Mercado, 2018), como también el impacto de variables demográficas (raza, etnia, género) (Dotson & Duarte, 2019). En esta línea, la complejidad vinculada a los indicadores de aprendizaje o procesos educativos muchas veces se estaría reduciendo a mecanismos neuronales, dejándose de lado contextos, trayectorias y subjetividades de los/as estudiantes (González, 2022). Para algunos/as, esto implica que las medidas propuestas terminen siendo recetas por aplicarse en diseños curriculares y de políticas educativas bajo un enfoque meramente biomédico (Carli, 2017), cuestión a la que paradójicamente apuntan a contrarrestar.

Ahora bien, a pesar de las críticas, se he evidenciado una creciente propagación de discursos vinculados a las neurociencias y su aplicación en prácticas docentes (Ferrerres, & Abusamra, 2019; Battro et al, 2013; González, 2022). Bajo la legitimidad que entrega este saber científico, nuevas modalidades de gestión de diversidad son generadas por parte de instancias estatales, sobre todo en relación a una formación docente con herramientas que permitan trabajar la inclusión y el respeto a la diversidad mediante el conocimiento neurocientífico (Martínez-Cepena et al, 2021; Hernández & de Barros, 2021; Campos, 2010).

Es así como el rol de las neurociencias va de la mano con el tercer nivel de definición de inclusión descrito (atender las necesidades de todo/as los/as estudiantes), pero específicamente en base al reconocimiento y valoración de la neurodiversidad existente en el aula. Esta perspectiva supone la utilización de instrumentos que permitan la diversificación del aprendizaje para apoyar a los/as estudiantes (Masataka, 2017) apuntando, así, a procesos de inclusión educativa.

#### 6.1.3.2. La diversidad puesta en duda

Bajo una perspectiva crítica, Infante y Matus (2011) plantean que el concepto mismo de diversidad puede traer consigo implícitamente el razonamiento para pensar la diferencia mencionado con

anterioridad. Según este enfoque, cuando la diversidad se define por el MINEDUC como consecuencia del origen y características individuales (capacidades, intereses motivacionales y estilos de aprendizaje) del estudiante (MINEDUC, 2005), se están reforzando los marcadores de identidad definidos como marginales en relación a estándares hegemónicos (Infante et al, 2011). Esto, pues discursivamente se separan subjetividades tradicionales (no diversas) de las que no encajan en la categoría de la normal debido a, justamente, sus características personales.

Mediante este enfoque se cuestiona, entonces, la forma en que se producen y circulan discursos sobre diversidad escolar. Bajo la premisa de integrar al estudiantado en su conjunto, lo que realmente se estaría instalando o reafirmando es una “verdad”, un marco normativo mediante el cual se piensan y racionalizan sujetos culturalmente distintos o desfavorecidos socialmente, quienes no responden a conductas codificadas y difundidas sobre lo que se presenta como “normal” (Matus et al, 2011). Dichas “verdades” sobre lo que es distinto son autorizadas y legitimadas al plasmarse en políticas educativas (documentos, declaraciones, difusión), tanto en Educación Regular como en el área de Educación Especial o Diferencial.

Así pues, categorizar estos grupos permitiría la construcción de estrategias y herramientas para modificar determinadas situaciones consideradas como riesgosas (sujetos e instituciones), cuyo origen tiene relación con características psicológicas y sociales del/a estudiante, y no con la estructura social en que se desarrollan. Lo anterior suele ser socialmente legitimado, pues la red discursiva instalada por gobiernos e instituciones autoriza y naturaliza la noción de “diversidad” o “lo diverso” en tanto eje de transformación social para sistemas educativos más equitativos y democráticos (Infante et al, 2011), al igual que ocurre con el concepto de inclusión.

#### 6.1.4. Inclusión como creación de comunidades/culturas inclusivas

A diferencia de las definiciones anteriores en las que el foco estaba puesto en individuos, Göransson y Nilholm (2014) identifican una cuarta categoría que reconoce la inclusión como la configuración de comunidades dentro de escuelas y aulas. Estas comunidades se caracterizan por nutrir los valores de la equidad, el cuidado, la justicia, la valoración del conocimiento subyugado y la valoración de la diversidad (Erwin & Guintini, 2000, Göransson y Nilholm, 2014), conformando así aulas favorables y propicias para los aprendizajes de todo el estudiantado.

El aspecto central de la conceptualización es, así, el dotar de cierto carácter a un grupo o cultura como un todo (incluyendo, por tanto, a todos los actores educativos), y no remitirse a cambiar la situación particular de sujetos individuales (Göransson & Nilholm, 2014). Ahora bien, los elementos que harían de una comunidad escolar ser inclusiva se han planteado desde diversas perspectivas; las características específicas previamente señaladas son parte del modelo aquí seleccionado, mas los mismos autores señalan que éstas varían según propuesta teórica. Para otros/as autores, la configuración de estos espacios responden a factores de ética, compromiso y actitud de los/as docentes (Walton & Rusznyak, 2019), el rol de las familias (Swart et al, 2004), concientizar a los/as estudiantes en relación a la inclusión (Carrington, 2006), entre otros elementos.

La idea de una comunidad inclusiva va en concordancia con lo planteado por Booth y Ainscow en su reconocido “Index para la Inclusión” (2002), un recurso base de la elaboración de reglamentos y orientaciones de políticas educativas inclusivas internas para una cantidad considerable de escuelas hasta la actualidad (Rojas & Armijo, 2016). En este instrumento, los autores reconocen las culturas inclusivas como una de las tres grandes dimensiones en todo proceso inclusivo en una comunidad escolar, junto con las políticas y prácticas del mismo carácter. Una escuela inclusiva trae consigo una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que todo miembro (docentes, estudiantes, personal, directivo y familias) se siente valorado como tal (Booth & Ainscow, 2002; Rojas & Armijo, 2016).

Desde otro punto de vista, para autores como Mateus et al (2017), la cultura inclusiva de un establecimiento está medida por el conjunto de creencias y valores con que sus miembros se identifican, orientando sus acciones en base a ellas. Por su parte, Messias et al (2012) reconocen una cultura o comunidad inclusiva cuando en ésta se fomenta la convivencia positiva entre todos los miembros, siendo base de igualdad de oportunidades y plena participación del estudiantado. Otras interpretaciones no la consideran como la existencia de una comunidad o grupo estático con características específico, sino más bien como un proceso permanente que resignifica y transmite permanentemente las creencias y valores en la cotidianidad de los centros educativos (Loaiza, 2011).

Ahora bien, una perspectiva distinta que destaca al pensar en culturas o comunidades inclusivas es la que posiciona el rol docente como central en los procesos que las configuran como tal<sup>19</sup>. Carrington y Elkins (2002) diferencian una cultura inclusiva de una tradicional señalando que en una tradicional la responsabilidad recae en los/as estudiantes con determinadas características, mientras que en una inclusiva se valora la diversidad mediante planes de acción que promueven la participación de todos/as en los aprendizajes. Para los autores, las creencias y actitudes de los/as docentes acerca de su rol en educación son centrales en ello, pues tienen un impacto crucial en el modelo a implementarse para apoyar dicha participación (Carrington & Elkins, 2002).

Esta idea del docente como principal garante para el cambio de valores y prácticas en los centros educativos en pos de una cultura o comunidad inclusiva ha sido respaldada en diversos estudios (Messias et al, 2012; Vaz et al, 2015; Torres, 2012; Mateus, 2017). A grandes rasgos, ello se propone en función de sostener que son los/as docentes quienes llevan el currículum a la práctica, interpretando y redefiniendo objetivos según sus propios conocimientos y valoraciones acerca de conceptos como la educación, la diversidad y la inclusión educativa (Carrington, 1999; Torres, 2012).

Sobre la base de dicha premisa, Durán & Giné (2011) proponen una definición de la educación inclusiva como un proceso de formación y capacitación de los sistemas educativos, sobre todo el profesorado, para atender la diversidad del cuerpo estudiantil. Distinguiéndolo de una formación individual para un desarrollo profesional aislado, los autores plantean que capacitarse apuntando a un cambio cultural permite la reconstrucción de sus identidades y competencias en pos de una orientación hacia la concientización y posterior materialización de valores inclusivos. Así, las comunidades o culturas inclusivas demandarían intensificar y diversificar la pedagogía, emergiendo nuevas responsabilidades para los/as docentes que van de la mano con el compromiso por la inclusión educativa (Durán & Giné, 2011).

---

<sup>19</sup> Inicialmente, esta perspectiva no fue considerada en el marco teórico. Como se describe posteriormente, el análisis empírico evidenció la relevancia del rol docente al pensar en la inclusión educativa, por lo que consideramos importante integrar este elemento al apartado.

## 6.2. La teoría de las representaciones sociales

Existen numerosas conceptualizaciones sobre el concepto de representaciones sociales, las que varían según enfoque. El presente estudio adhiere a la definición elaborada por Serge Moscovici<sup>20</sup>, propuesta por primera vez en su trabajo “El psicoanálisis, su imagen y su público” (1979). El autor define la representación social como una modalidad particular del conocimiento, cuya función es configurar comportamientos y comunicación entre los individuos (Moscovici, 1979; Mora, 2002). Ante fenómenos sociales complejos no familiares, los sujetos crean estas formas de conocimiento social compartidas dentro de su vida cotidiana, plasmadas en valores, ideas, interpretaciones, intercambios y prácticas que, al ser expresadas, pasan a ser juicios y proposiciones (Von Graevenitz, 2016).

Las representaciones sociales configuradas constituyen sistemas de referencia que permiten dotar de lógica, sentido y coherencia al mundo para los individuos, organizando explicaciones sobre los hechos y actos que son compartidos socialmente (Canales, 2006). Estos sistemas o modelos se adquieren a través de las experiencias comunes, procesos educativos, y comunicación social (Moscovici, 1979). Existentes bajo una lógica y lenguaje propios, dichos sistemas no representan meras opiniones o actitudes frente a determinados objetos, sino que verdaderas teorías para descubrir y organizar la realidad. Se rechaza entonces la idea de una realidad única que se constituye en sí misma que se represente de manera pura y unívoca en la mente de los sujetos (Barreiro & Castorina, 2015; Alasino, 2011), tal como ocurre al pensar en la inclusión educativa.

En base al trabajo de Moscovici, Denise Jodelet (1986) describe las representaciones sociales como imágenes, sistemas de referencia y categorías que permiten condensar conjuntos de significados, e interpretar y dar sentido a circunstancias, fenómenos o sujetos. Así, a partir del intercambio comunicacional de un grupo social se constituyen modalidades de conocimiento simbólicos socialmente generados, proporcionando códigos para nombrar y clasificar sin ambigüedades todo aspecto de sus mundos colectivos e individuales (Jodelet, 1986; Materán, 2008; Alasino, 2011; Mora, 2002).

A su vez, Banchs (1986) enfatiza en el doble carácter de las representaciones sociales como contenido (forma particular de conocimiento) y como proceso (adquisición y comunicación del

---

<sup>20</sup> Esto incluye las lecturas de dicha definición realizadas por otros/as autores.

conocimiento), configurándose como una forma de reconstrucción mental generada en el intercambio de informaciones entre sujetos. Estos modelos de conocimiento caracterizarían a las sociedades modernas, pues los medios de comunicación difunden masiva y constantemente contenidos de todo tipo. Es habitual entonces que existan desniveles en cantidad y calidad de información al interior de los grupos, por lo que distintas posiciones frente a un objeto social (inclusión) se traducen en diferentes representaciones, recuperadas de un contexto dinámico y cambiante (comunidad digital) (Mora, 2002).

Considerando lo anterior, el enfoque de las representaciones sociales es pertinente para responder a la propuesta investigativa. Se busca identificar en el material empírico los modelos bajo los que se comprende la inclusión educativa que se configuran en comunidades digitales a través de, justamente, las producciones que emergen de la comunicación<sup>21</sup> entre sus miembros. Los grupos de Facebook seleccionados para el análisis constituyen ciberespacios rebosantes de disputas de sentidos frente a una infinidad de objetos, sea o no de manera explícita y/o intencional. En la constante emergencia y circulación de contenidos se producen reordenamientos de estas ideas (Alasino, 2011), difundiéndose diariamente esquemas de sentido común sobre conceptos (Castorina, 2007); entre ellos, la inclusión educativa.

En cuanto a la identificación de las representaciones sociales en términos empíricos, Moscovici distingue tres dimensiones o campos centrales que las componen: la información, la estructura de representación, y la actitud. A grandes rasgos, el primero corresponde a la organización o suma de conocimientos que posee un grupo respecto al objeto social (Moscovici, 1979). Es decir, son los contenidos que dan cuenta de dimensiones cognitivas, conceptos y términos que contienen las representaciones, las que permiten interpretar el objeto en cuestión (Canales, 2006).

La segunda dimensión expresa el modelo social (Villarroel, 2007), un orden interno que permite dar sentido al contenido de la representación social (Canales, 2006). En este campo se visualiza su carácter y propiedades (cualitativas o simbólicas) a través de un modelo que integra la información, incorporando los elementos concretos de las proposiciones que refieren a aspectos específicos del objeto representado (Moscovici, 1979). Por último, la actitud alude a la dimensión ética-normativa

---

<sup>21</sup> Comunicación aquí entendida como las diversas dinámicas que tienen lugar en las comunidades digitales observadas, gracias a las posibilidades que entrega la plataforma en la que se sitúan.

que califica como más o menos deseable, válido o legítimo el contenido que compone la representación social (Canales, 2006), valorización reflejada en enunciados discursivos y prácticos (Moscovici, 1979).

Según Canales (2006), el desafío metodológico que implica el estudio de estos sistemas es dar con las herramientas y procedimientos necesarios para analizar estas tres dimensiones en todo sistema de referencias. De esta manera, la propuesta investigativa plantea identificar las representaciones sociales de inclusión educativa configuradas dentro de las comunidades digitales, a partir de las tres dimensiones señaladas. Los objetivos específicos fueron elaborados sobre esta base.

Así planteado, una educación inclusiva puede ser comprendida en relación a: a) componentes informacionales o de saber (códigos); esto es, los conocimientos cognitivos que manejan los miembros de las comunidades respecto del tema, b) componentes de representación u orden interno; cómo los miembros de las comunidades interpretan y dan sentido a los componentes cognitivos y las relaciones que de éstos emergen, y c) componentes normativos; la distribución de valorizaciones sobre la inclusión educativa enunciada por los miembros de las comunidades.

## **7. Marco metodológico**

### **7.1. Enfoque cualitativo**

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo. En términos metodológicos, lo cualitativo permite analizar y comprender el contenido de los significados inmersos en la complejidad del objeto de estudio (Canales, 2006). Considerando que el análisis se centra en producciones que tienen lugar en el ciberespacio, se trata de contenidos que adquieren sentido en cuanto provienen de experiencias que, al ser identificadas y descritas, dan cuenta de significaciones en juego (Cottet, 2006).

En este estudio, las representaciones sociales sobre inclusión educativa son observadas en tanto significaciones que surgen producto de las posibilidades en particular que entregan las comunidades digitales, tarea para la cual el enfoque cualitativo se estima como idóneo. En este sentido, el objeto de estudio no es visto como preexistente (Fenwick & Edwards, 2016), sino que surge a través de la promulgación de diversas formas de asociación ensambladas a partir de las experiencias que una plataforma digital ofrece.



## 7.2. Técnicas de producción de información

Para identificar las representaciones sociales sobre inclusión, es fundamental que previamente sea descrito el espacio que se construye y modifica diariamente por -y en- las comunidades en cuestión. Así, caracterizar el contenido e interacciones presentes en estos grupos permite revelar dimensiones importantes de estos espacios, proporcionando una base de información sobre la que posteriormente se puede profundizar. Decidimos agrupar lo que se elabora dentro de las plataformas estudiadas bajo la noción de “producciones” (todo aquello que se crea, publica, comenta y comparte en las comunidades).

Estas producciones corresponden, entonces, a todas las intervenciones electrónicas observados en los grupos seleccionados. De esta forma, el análisis contempla todo lo dispuesto por la plataforma de Facebook, incluyéndose tanto los elementos textuales (enunciados, descripciones, comentarios, hashtags) como visuales (fotos, videos, dibujos, ilustraciones). Para la recopilación de estos contenidos se utilizó la aplicación informática “Evernote”, herramienta que permite organizar información personal mediante archivos de notas. Decidimos usar el “WebClipper” de Evernote, extensión que facilitó la obtención de capturas de pantalla para respaldar la evidencia empírica a medida que se realizaba la observación de los grupos.

### 7.2.1. Etnografía digital o virtual

La principal técnica de producción de información utilizada es la etnografía digital o virtual, una práctica investigativa útil para responder a los objetivos tanto descriptivos como analíticos del estudio. Más que tener una definición o método asociado, la etnografía digital depende de los intereses y contexto de quien investiga, utilizándose en consideración de las prácticas e ideas propias del proceso investigativo particular (Pink et al, 2015). Puede entenderse, entonces, como una *“investigación inductiva-iterativa (cuyo diseño evoluciona a través del estudio) basada en una serie de métodos que reconocen la función del propio investigador(...)”* (Pink et al, 2015).

Este tipo de etnografía tiene la particularidad de romper con la noción tradicional de lo que es el espacio que se observa, permitiendo poner atención a todo proceso de producción que tiene lugar en el ciberespacio, en reemplazo de la mirada hacia el espacio físico (Hine, 2004). Específicamente, y siguiendo el enfoque propuesto por Baker (2013) para considerar la plataforma de Facebook como campo de estudio, Facebook se utiliza en esta investigación de tres maneras:

Como medio de comunicación (para comunicarse con los/as entrevistados/as), como fuente de información (producciones dentro de las comunidades), y como contexto (espacio observable y compartido en el que se enmarcó la recolección de información). Considerando lo anterior, la etnografía digital realizada trajo consigo el uso de métodos flexibles para cumplir con los objetivos del estudio.

#### 7.2.2. Entrevistas semi estructuradas

Para complementar el análisis de lo observado a través de las etnografías virtuales, se realizaron once entrevistas en profundidad semi-estructuradas. La aplicación de este tipo de entrevistas conlleva un diálogo directo y espontáneo, reproduciendo el discurso motivacional (consciente e inconsciente) de un sujeto ante objetos sociales relativamente definidos; en este caso, su participación en comunidades digitales de docentes. De estos discursos pueden emerger sentidos muchas veces encubiertos por respuestas estereotipadas, sobre todo si es frente un tema que trae consigo gran complejidad en términos de ética y moral, como lo es la inclusión escolar (Ortí, 1986).

De esta forma, contar con dichos diálogos permitió tener una base sobre la cual orientar la observación realizada en la etnografía digital. Una vez dimensionada la abrumadora cantidad de producciones y considerando su heterogeneidad, dinamismo y complejidad, consideramos que la mirada de actores clave de estos grupos (administradores/as o miembros activos) sobre el tema de estudio podía dar luces sobre los elementos a los que poner mayor atención en el proceso.

La modalidad de las entrevistas estuvo sujeta a las medidas y restricciones establecidas por las autoridades sanitarias en contexto de pandemia, por lo que debieron ser realizadas a través de videoconferencia, utilizando la plataforma de Google Meet. La comunicación se estableció a través de la misma plataforma de Facebook, posteriormente acordando fecha y hora para la entrevista mediante correo electrónico o WhatsApp (según conveniencia del/a entrevistado/a)<sup>22</sup>. En relación a la dimensión ética, se hizo envío de un consentimiento informado<sup>23</sup> a todo/a participante previo a la realización de la entrevista, los que fueron firmados en su totalidad.

---

<sup>22</sup> Cabe mencionar que se contactó a muchos miembros de las comunidades que mostraron interés en participar, pero de quienes posteriormente no se obtuvo respuesta (entre ellos, administradores y moderadores de los grupos).

<sup>23</sup> Documento incluido en la sección de anexos.

### 7.3. Muestra

Para la etnografía digital fueron seleccionadas tres comunidades digitales de docentes presentes en la plataforma de Facebook, con el elemento en común de ser grupos creados para educadores/as del área de la Educación Especial. Conformados con el objetivo de publicar y difundir todo tipo de información o material que tenga algún tipo de relación con la modalidad educativa en cuestión, estas comunidades varían en cuanto a cantidad de miembros y frecuencia/contenido en publicaciones. Se eligieron tres grupos en base a la observación e identificación de contenido considerado como relevante o interesante en relación al objeto de estudio, por lo que el criterio de selección fue únicamente el interés de la investigadora<sup>24</sup>.

En un comienzo, las etnografías digitales serían delimitadas temporalmente al periodo de emergencia sanitaria (contenidos publicados entre marzo del 2020 y mayo del 2021, al ser el mes en el que se inició la etapa de terreno del estudio). No obstante, tomando en cuenta la cantidad de publicaciones diarias/semanales de cada grupo, esto no pudo concretarse. Por tanto, se decidió limitar el proceso etnográfico a publicado en los meses de mayo y junio del 2021.

Aunque pueda no parecer un período suficientemente largo, las temporalidades en el ciberespacio se viven de una manera distinta a la forma en la que se percibe lo sincrónico. En la etnografía virtual, las interacciones observadas pueden desplazarse o sostenerse a través de diferentes divisiones espaciales y temporales (Hine, 2004). Así, dos meses que no serían más que ocho semanas de presencia en un aula, pasan a ser cientos de publicaciones inmersas en símbolos, datos e información susceptibles de ser mirados en cualquier momento. A continuación se presentan las características generales de los tres grupos seleccionados.

**Tabla 1: Grupos de Facebook seleccionados para el análisis**

	Nombre	Información	Cantidad de miembros <sup>1</sup>	Enlace	Privacidad	Publicaciones mensuales <sup>1</sup>
Grupo 1	PIE Educación Diferencial	Grupo que NO se aceptan reventas y al ser una comunidad todos y todas debiésemos de aportar con un granito de arena.	7.700	<a href="https://www.facebook.com/groups/323519138710802">https://www.facebook.com/groups/323519138710802</a>	Privado	185

<sup>24</sup> El carácter inductivo-iterativo de la etnografía digital y la flexibilidad que trae consigo permitió este hecho.

Grupo 2	ed.diferenciales-compartiendo material	N/A	4.600	<a href="https://web.facebook.com/groups/249894248511366/">https://web.facebook.com/groups/249894248511366/</a>	Público	148
Grupo 3	Técnicos en Educación Especial o Diferencial/ Chile	Grupo de Técnicos en Educación Especial y también futuros. El propósito es conocer a nuestros colegas a lo largo de todo Chile, que comparten la vocación por esta hermosa carrera, conocer diferentes realidades, entregar conocimientos, aportar en ideas y dar a conocer ofertas de trabajo. Difundir! :D	18.600	<a href="https://www.facebook.com/groups/1518775058427283/">https://www.facebook.com/groups/1518775058427283/</a>	Público	1.270

Fuente: Elaboración propia

Es importante señalar que la observación realizada en el Grupo 3 tuvo un carácter distinto a las otras, pues el contenido de esta comunidad al ser particularmente activa (aproximadamente treinta publicaciones al día), es inabarcable en términos técnico-prácticos: los navegadores web no pueden seguir cargando la página luego de cierta cantidad de información procesada. De esta manera, la observación del grupo en cuestión no pudo realizarse en los meses seleccionados. Aun así, el material al que sí se tuvo acceso fue considerado para el análisis, ya que el mismo hecho de ser tan activo y dinámico hacía del grupo una comunidad relevante para los fines investigativos.

Ahora bien, para las entrevistas en profundidad la selección de casos fue realizada a partir de un muestreo intencional de conveniencia. Esto consiste en la elección intencionada de casos, fuertemente influida por criterios de idoneidad para la investigación (Hernández & Carpio, 2019), en este caso relevancia (administradores/as y miembros activos) y accesibilidad/factibilidad (que puedan ser contactados/as a través de la plataforma y accedan a la entrevista). Por tanto, su representatividad está determinada de forma subjetiva y no estadística, siendo muy probable la existencia de sesgos (Otzen & Manterola, 2017). A pesar de los aspectos negativos que lo anterior pueda implicar, como el no poder generalizar resultados o asumir representatividad, en este caso se prioriza la recolección efectiva de información por sobre dichas precisiones.

A partir de este tipo de muestreo, entonces, fueron seleccionados para las entrevistas miembros con una alta participación y actividad en el grupo, considerados como casos significativos<sup>25</sup> en la experiencia en cuestión (Flick, 2007). Al tener un mayor acercamiento a los procesos que se materializan en los ciberespacios observados, indagar en las experiencias de dichos miembros aporta perspectivas relevantes sobre el objeto de estudio, desde quienes le dan un mayor dinamismo. A su vez, se decidió entrevistar a administradores/moderadores y miembros de grupos que, si bien no son los mismos tres grupos analizados, igualmente son comunidades virtuales que tienen en común el vincularse con el área de la Educación Especial<sup>26</sup>.

La tabla 2 presenta información general sobre la muestra seleccionada para las entrevistas. Es importante señalar que la cantidad de entrevistas fue seleccionada en base a un criterio de saturación, por lo que se realizaron entrevistas hasta que los nuevos contenidos informativos se agotaron (Gaínza, 2006); es decir, hasta el punto en el que los relatos no producen cambios relevantes a la información ya registrada hasta el momento.

**Tabla 2: Entrevistas realizadas<sup>27</sup>**

	Administradores	Miembros activos	Moderadores	Total
<b>Grupo 1</b>	0	4	0	4
<b>Grupo 2</b>	0	2	0	2
<b>Grupo 3</b>	0	1	0	1
<b>Grupo 4<sup>28</sup></b>	2	0	0	2

<sup>25</sup> En un comienzo se pretendía incluir también a los/as administradores/as de cada grupo. Considerando que administran la configuración y dinamismo del grupo, las experiencias a estudiar se harían especialmente a través de ellos/as. Se intentó contactar dichos miembros de diversas maneras (mensajes directos, solicitudes de amistad, comentarios en publicaciones). No obstante, ya sea porque no hubo respuesta, no tenían disponibilidad/interés en participar, o dejaron de responder después de mostrar un interés inicial, no fue posible entrevistar a ningún administrador/a de los grupos analizados. Por tanto, el criterio de selección para el muestreo tuvo que ser flexibilizado, priorizándose los casos de miembros activos.

<sup>26</sup> Además, se realizó una entrevista a la administradora y creadora de una página configurada para compartir la experiencia de vida de una niña diagnosticada con Síndrome de Down. A pesar de no ser parte de las comunidades virtuales estudiadas, es interesante cómo se llegó a la página en cuestión. Al intentar concretar una entrevista con la administradora de uno de los grupos estudiados y no ser posible, dicha administradora recomendó este contacto, señalando que su experiencia podría ser relevante para los objetivos de la presente investigación. Por tanto, este contacto y su posterior entrevista se considera un elemento valioso del proceso que trae consigo el estudio de (y en) espacios digitales.

<sup>27</sup> Es importante señalar que, en la mayoría de los casos, los/as entrevistados/as pertenecían a más de uno de los grupos en cuestión (muchas veces, a todos). No obstante, las asociaciones miembro-grupo aquí presentadas indican la comunidad a través de la cual fue encontrado el usuario.

<sup>28</sup> “Coordinadores Comunales PIE”. Grupo privado con aproximadamente 4.700 miembros, creado inicialmente para quienes forman parte de equipos de coordinación de Proyectos de Integración, pero con el tiempo ampliados para cualquier usuario vinculado/interesado en el área de Educación Diferencial/Especial.

<b>Grupo 5<sup>29</sup></b>	0	0	1	1
<b>Página 1<sup>30</sup></b>	1	0	0	1
				<b>11</b>

Fuente: Elaboración propia

#### 7.4. Técnicas de análisis de información

La técnica de análisis utilizada fue el análisis de contenido cualitativo, un conjunto de procedimientos para analizar todo tipo de registro de datos (textos, discursos, documentos, imágenes, etcétera) que alberguen un contenido que pueda ser interpretado (Andréu, 2002). El contenido manifiesto (directo) y latente (indirecto) es captado dentro de un contexto específico, un marco de referencias que permite comprender de una manera distinta el texto a ser analizado (Andréu, 2002); en este caso, la comunidad digital de Facebook como espacio investigado. Esta técnica ha sido utilizada en investigaciones situadas en Facebook y otras plataformas digitales (De la Torre et al, 2012; Beullens & Schepers, 2013; Bender et al, 2011; Villa et al, 2017), considerándose útil para los objetivos del estudio.

La propuesta consistió en analizar la información mediante una codificación mixta, inductiva y deductiva (Andréu, 2002), asignando códigos a categorías predefinidas a partir del marco teórico (formas de entender la inclusión y clasificaciones asociadas) y a categorías nuevas construidas a partir de lo observado. De esta manera, posterior a su recopilación, las capturas de pantalla fueron organizadas y codificadas selectivamente para generar categorías que luego permitieran estructurar el análisis. Este proceso fue complementado y orientado, a su vez, con las experiencias compartidas por los miembros de las comunidades de estudio que fueron entrevistados/as.

## 8. Análisis y resultados

En este apartado se presentan los principales resultados investigativos, obtenidos a partir de la descripción y análisis del material empírico recopilado en el desarrollo de la etnografía virtual. El apartado se divide en cuatro secciones, estructuradas en base a los objetivos específicos. En la primera, de carácter descriptivo, se presentan los contenidos observados con mayor regularidad en

<sup>29</sup> “Compartir Material TEL, Diferencial, Psicopedagogía y Fonoaudiología”. Grupo privado con aproximadamente 52.800 miembros, creado con el fin de subir y compartir material de todas las áreas de trabajo vinculadas a la Educación Diferencial/Especial.

<sup>30</sup> Página “Señorita Leonor”, creada por la madre (entrevistada) de una niña con Síndrome de Down, con el fin de dar a conocer su experiencia cotidiana.

las comunidades digitales que formaron parte del estudio, respondiendo al primer objetivo. Así, se abarcan elementos que van desde recursos pedagógicos e invitaciones a instancias de formación docente, hasta publicaciones informativas y de difusión.

Las siguientes secciones, de carácter analítico e interpretativo, pretenden dar respuesta a los tres objetivos específicos restantes, integrando la identificación y análisis de los modelos de representación social sobre inclusión educativa que fueron reconocidos a partir de los contenidos previamente descritos. De esta manera, cada sección se asocia a una dimensión de la representación social (conocimientos, estructura de representación y distribución de valores), describiéndose los hallazgos analizados en relación a cada una de ellas.

Para una mejor organización del documento, diferenciamos la sección descriptiva de las analíticas mediante la división del apartado en dos. Esto, para distinguir con mayor claridad los resultados que fueron efectivamente considerados para responder al objetivo general (identificar las formas de comprender la inclusión educativa), de aquellos descritos únicamente con el fin de entregar un panorama general sobre las comunidades de estudio.

#### 8.1. Describiendo las comunidades: Un fenómeno de masivas y efímeras confluencias

Las comunidades digitales observadas se caracterizan por su dinamismo y fugacidad, trayendo consigo un numeroso, heterogéneo e inagotable contenido publicado diariamente. El presente apartado describe dicho contenido, tomándose en consideración únicamente lo que fue publicado<sup>31</sup> en los tres grupos estudiados durante el periodo seleccionado<sup>32</sup>, remitiéndose a las publicaciones en tanto texto e imágenes presentes en la plataforma de Facebook. Estos contenidos se dividieron en materiales pedagógicos compartidos, contenido orientado a procesos de formación docente y publicaciones informativas.

El grueso de la descripción se basa en lo observado<sup>33</sup> durante el proceso de la etnografía digital. No obstante, la realización de entrevistas fue fundamental al reflexionar en torno a los resultados,

---

<sup>31</sup> La descripción no contempla interacciones entre miembros observadas en comentarios. A pesar de su relevancia en relación a fenómenos como la formación de redes entre docentes y el uso de los grupos como espacios de desahogo, crítica, contención o apoyo, dichas interacciones no guardan relación con el objeto de estudio ni son parte del análisis posterior.

<sup>32</sup> Véase la sección del marco metodológico.

<sup>33</sup> Es importante tener en cuenta que se remite a lo que fue observado y posteriormente respaldado mediante capturas de pantalla recopiladas. Esto quiere decir que, a pesar que se tuvo en mente todo lo efectivamente visto a lo largo del

pues conocer las perspectivas de los/as docentes entrevistados/as permitió delimitar ciertas orientaciones al momento de filtrar las capturas de pantalla previamente recopiladas.

Respecto del diálogo entre el marco teórico sobre el que se basa la investigación y los resultados presentados, es importante señalar que en esta sección nos remitimos únicamente a la descripción de lo observado en las comunidades, y no a la identificación de representaciones sociales o formas de comprender la inclusión escolar en ellas. Se considera importante incluir esta descripción sin anticipar el análisis posterior, pues permite dar cuenta de una acabada caracterización de los contenidos presentes en los grupos que son, por sí mismos, hallazgos inéditos en el área de la investigación educativa nacional.

### 8.1.1 Materiales compartidos

Se considera material compartido toda publicación que contenga algún tipo de insumo pedagógico, ya sea adjuntado como archivo descargable o expuesto en el texto de la publicación misma. Teniendo en cuenta esta definición, entregar una descripción acabada de los materiales y que por tanto contemple toda dimensión asociada a éstos, pasa a ser irrealizable considerando la cantidad de publicaciones observadas que caben dentro de esta categoría. A pesar de sus diferencias en cuanto a cantidad de miembros y frecuencia de posts diarios, en los tres grupos se pueden observar casi diariamente publicaciones con algún tipo de material, adjuntados ya sea en carpetas de Google Drive, Power Points, guías, cuadernillos o documentos de otros formatos subidos, libros y revistas descargables, o hipervínculos que redirigen al usuario a páginas externas (Wordwall, Google Forms, Canvas, Formsite, Genially<sup>34</sup>, etcétera).

Estas publicaciones se dividen, a su vez, entre las que brindan materiales gratuitos y las que los ofrecen a través de ventas, que suelen incluir ofertas o promociones de paquetes con materiales de todo tipo. Estos “Packs” son promocionados enunciándose el tipo de recurso educativo que se proporcionaría (cuentos, guías, cuadernillos, libros, Power Points, en formato individual o catálogos), el objetivo que abordaría (nivel escolar, asignaturas específicas, grafomotricidad,

---

proceso etnográfico (toda publicación y comentario retenido), la escritura se realizó a partir de revisar aquello de lo que se tenía evidencia empírica guardada, por lo que ciertas publicaciones no fueron consideradas en la descripción.

<sup>34</sup> Ejemplos de herramientas digitales utilizadas para crear recursos y contenidos educativos, disponibles en plataformas en línea.



lectoescritura, estimulación), o bien, el “tipo”<sup>35</sup> de estudiante al que se supone que está dirigido (estudiante con determinada N.E.E o situación de discapacidad); generalmente se incluyen estos tres elementos en la publicación, o al menos los primeros dos (Ver Anexo 4<sup>36</sup>).

Las imágenes recopiladas son ejemplos de publicaciones de ofertas y paquetes observadas en los tres grupos. A pesar de que no pueda apreciarse en detalle, la cantidad de títulos y portadas dan cuenta del carácter sumamente heterogéneo de los recursos o materiales ofrecidos, muchas veces publicados indistintamente, sin especificar en la descripción el tipo de contenido. Por ejemplo, una promoción de “100 libros psicopedagógicos” no precisa ni categoriza los libros en cuestión dentro de la publicación. No obstante, al abrirse las imágenes adjuntas, se pueden encontrar textos que abordan temáticas explícitamente vinculadas con la docencia (“Enseñar a aprender”<sup>37</sup>, “Elaboración de material didáctico”, “Ciencia en preescolar”), el área de neurociencias (“Neuropsicología de lóbulos frontales”, “Cuida tu cerebro y mejora tu vida”), e incluso manuales que van más allá de dimensiones netamente vinculadas al área de la pedagogía (“Calma emocional: Cómo superar la ansiedad, los miedos y las inseguridades”, “Cómo poner límites a tus niños”, “Ansiedad para dummies”).

Es relevante detenerse en lo anterior, pues es un hecho que se repite en la gran mayoría de las publicaciones observadas que incluyen más de un material específico. Con ello, no queda claro a cuál(es) contenido(s) estarían aludiendo los comentarios que agradecen o entregan valoraciones de los recursos en cuestión. Esto ocurre no solo en el caso de los “paquetes” ofrecidos en ventas, sino que también en los posts que brindan materiales gratuitos, los que incluyen una cantidad y variedad abrumadora de recursos son generalmente compartidos a través de numerosos enlaces de Google Drive, como ocurre en el ejemplo presentado a continuación<sup>38</sup>.

---

<sup>35</sup> El hecho de enunciar un “tipo” de estudiante es abordado posteriormente, al analizar las representaciones producidas en las comunidades. La pretensión del presente apartado es de carácter meramente descriptivo.

<sup>36</sup> Las capturas de pantalla que no son descritas a modo de ejemplo específico requerido para el análisis son presentadas en los anexos del documento.

<sup>37</sup> Es importante enfatizar en el hecho que estos son solo algunos ejemplos de los 100 títulos ofrecidos, lo que hace que la variedad de tópicos específicos involucrados sea inabarcable en la presente descripción. Cada uno de estos ejemplos fue extraído textualmente de publicaciones observadas a lo largo de la etnografía digital.

<sup>38</sup> Las imágenes presentadas en el documento y no en anexos son aquellas seleccionadas como ejemplos cuya descripción corresponde a parte importante del apartado.



Figura 1.1.1. Grupo 1.

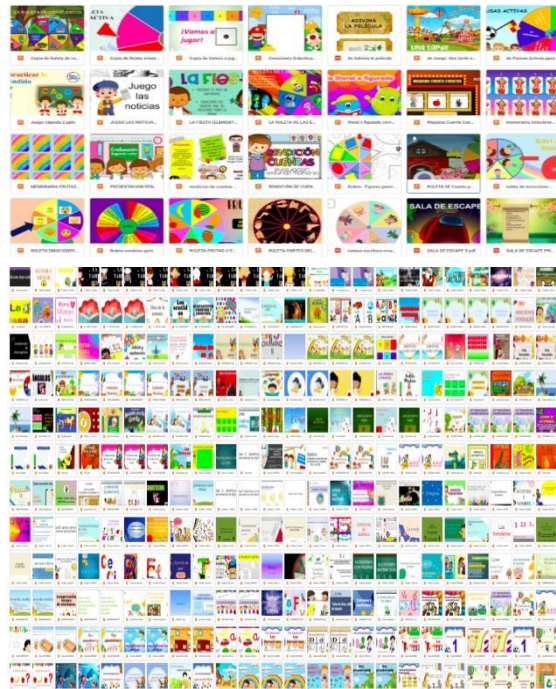


Figura 1.1.2. Grupo 1.

La publicación seleccionada contiene aproximadamente veinte hipervínculos que redirigen a carpetas de Google Drive que, a su vez, pueden contener numerosas subcarpetas de diversos tipos de contenidos, o bien una amplia cantidad de presentaciones disponibles para descargar. A partir de posts como este, cada botón de enlace invita a seguir adelante en explorar lo que son dichos vínculos y cómo se configuran las rutas que se abren a partir de éstos, cuestión fundamental a considerar dentro de una etnografía digital (Hine, 2004). De esta forma, durante el proceso etnográfico se procuró poner especial atención a este tipo de publicaciones, examinando así la yuxtaposición de elementos contenidos en la mayor cantidad de conexiones posibles.

En cuanto a los materiales en sí, a pesar de que no se pueda apreciar el detalle de los Power Point adjuntados, las capturas de pantalla presentadas reflejan visualmente lo abrumador que puede resultar esta confluencia de materiales. Habiendo veinte enlaces contenidos en la publicación, basta con elegir uno para tener inmediatamente acceso a aproximadamente trescientas presentaciones Power Point (Figura 1.1.2). Más allá de los aspectos positivos que esto puede traer consigo, la masiva heterogeneidad de recursos es potencialmente confusa para los miembros que deciden acceder a ellos. Al descargarse un archivo cuyo título es “*Expresar emociones y sentimientos para autorregularse*”, el usuario se encuentra con una presentación que apunta a comprender lo que sería la “*diversidad cultural*”. Al entrar a una carpeta de lo que podrían ser

insumos para el desarrollo de una clase, el usuario puede dar con presentaciones personales que incluyen nombres particulares de madres e hijos/as. Al buscar documentos pedagógicos, el usuario puede llegar a presentaciones sobre rendición de cuentas, pertenecientes a establecimientos específicos<sup>39</sup>.

No obstante lo anterior, es innegable el carácter pragmático que supone esta potente presencia de contenidos que, por lo demás, se da casi diariamente en estas comunidades. En esta línea, la visión positiva respecto de la utilidad de estos recursos fue expresada en el desarrollo de las entrevistas, habiendo varios docentes que destacaron el increíble potencial de estas comunidades en tanto espacio para compartir materiales. Además de la variedad y la cantidad, otro elemento valorado por los/as entrevistados/as es la posibilidad de tener acceso a materiales que traspasan barreras geográficas, formándose comunidades docentes que implican no solo un mayor traspaso de recursos, sino también la configuración de verdaderas redes apoyo.

*“Hay una de otros países, "Maestras Creativas", por ejemplo, que es de Argentina, ¿Ya? Donde las colegas de allá comparten una cantidad de material impresionante y que acá no está. Entonces tú te vinculas con ellas (...) puedes recibir después de un tiempo este maravilloso material que se comparte en las redes, y no solamente de acá, sino que de otros países. Así que eso ha sido increíble, eso ha sido increíble. Increíble, increíble.”* (Usuario 11. Mujer. 49 años. Jefa de Gabinete Técnico de Escuela Especial, Chiloé).

Los materiales compartidos están en constante flujo, siendo un elemento tan perceptible dentro las comunidades estudiadas que algunos/as entrevistados/as llegan a considerar que es el principal o único motivo por el cual forman parte de éstas, e incluso, que la experiencia de ser parte de ellas no va mucho más allá de esta dimensión.

*“Los otros grupos [los que no son de Coordinación de PIE] son como casi exclusivos para materiales, entonces no hay mucho diálogo, no hay mucha cosa. Pero también ayuda, porque hoy en día hay estudiantes que están en la casa y uno necesita materiales más didácticos (...) se encuentra con materiales que ayudan a satisfacer las necesidades de los estudiantes”* (Usuario 1. Hombre. 30 años. Docente de Educación Especial en establecimiento Municipal, Llanquihue).

---

<sup>39</sup> Estas tres posibles rutas en el ciberespacio imaginadas corresponden a situaciones efectivamente posibles de ser vividas por los miembros de las comunidades digitales. Son, de hecho, experiencias específicas del proceso etnográfico que tuvieron al explorar la publicación en cuestión.

En cuanto a descripciones de estos materiales en concreto, algunos de los elementos más destacados por los/as entrevistados/as para caracterizarlos en tanto algo valioso fueron ciertas cualidades asociadas, tales como “didácticos”, “lúdicos”, “entretenidos”, “interactivos”, “para todos”, “hermoso/bello” y “concretos”. A su vez, en relación al tipo de material, los identificados como más útiles o eficientes fueron las guías para imprimir, las presentaciones para utilizar en clases remotas, las estrategias pedagógicas y las metodologías compartidas.

Sobre la utilidad en sí que suponen los materiales, se enfatizó en el rol fundamental que la difusión de éstos tuvo en el contexto de la pandemia, especialmente para los/as docentes que recién egresaron y no tenían experiencias ni comunidades docentes que pudieran servir de apoyo o a quienes consultar para enfrentar su nueva labor en el complejo escenario en el que se encontraban. A pesar de que estas comunidades digitales y el dinamismo con el cual proceden existe desde mucho antes de la pandemia<sup>40</sup>, los/as entrevistados/as resaltaron que los grupos de Facebook fueron cruciales en el proceso de adaptarse a las nuevas e incipientes formas de ejercer la pedagogía.

En relación a lo anterior, la importancia de los materiales compartidos radica, por un lado, en los beneficios que traen para los/as estudiantes, pues estos recursos muchas veces permiten mantenerlos motivados/as y/o interesados/as en las clases remotas (con todas las dificultades que traen consigo) y en los procesos de aprendizaje en general. Por otro lado, también son de utilidad para los/as docentes mismos/as, pues les permiten ahorrar tiempo de manera considerable al no tener que usar sus horas asincrónicas de trabajo en la elaboración de material pedagógico. Este hecho toma especial relevancia considerando la ya incrementada presión por producir, adaptar y entregar material educativo por parte de los/as docentes, lo que ha sido constatado en estudios educativos del reciente periodo (Ramos-Huenteo et al, 2020; CEPAL & UNESCO, 2020).

*“Ahí ya te juega algo súper complejo en que mantengas la atención del chico. Entonces, ¿Qué tienes que hacer? Implementar juegos, dinámica (...) uno tiene que ir siempre cambiando para no perder el interés de los chicos, y ahí entran todos estos grupos. Que te dan ideas, tips, juegos, materiales.”* (Usuario 10. Mujer. 30 años. Docente de Educación Especial en establecimiento Particular Subvencionado con Programa de Integración Escolar, Santiago).

---

<sup>40</sup> La mayoría de los/as entrevistados/as señalan formar parte de las comunidades digitales en cuestión hace varios años. Por ejemplo, la administradora entrevistada lleva ejerciendo dicho rol por más de ocho años.

*“Sí, yo creo que ahora en la pandemia los materiales se han compartido mucho (...) Entonces el material ya está listo, dos cuadernillos de esto es para un semestre completo, entonces facilita muchas cosas el tener materiales de esta forma, como ya preparados.”* (Usuario 1).

Lo anterior fue evidenciado mediante la etnografía digital. De las 383 publicaciones seleccionadas para el análisis, 68 contenían únicamente material para ser compartido. Entre las 1.402 capturas de pantalla recopiladas, 374 incluían explícitamente la etiqueta “material” en su enunciado. A su vez, muchas de las publicaciones cuya pretensión no era exclusivamente el difundir algún tipo de recurso pedagógico, igualmente los incluían, solicitaban o vendían. Por ejemplo, algunos posts que no fueron clasificados bajo la categoría de “material compartido”, pues eran presentaciones sobre “emociones”, “valores” o “habilidades cognitivas” (y, por tanto, se etiquetaron en base a ello), también incluían algún material para ser utilizado dentro de las clases, ya sea en aula presencial o remota.

En los enunciados observados de las publicaciones mismas, muchas veces se señalaba lo respaldado por los/as entrevistados/as en cuanto a los beneficios que supone el uso de estos materiales. Sobre las facilidades para docentes, destacaron títulos bastante ilustrativos, tales como *“¿Deseas ahorrar tiempo en la creación de material para tus clases? Esta promo es para tí<sup>41</sup>. Material para ser usado desde 1ro básico a 4to básico<sup>42</sup>”, “TODO EN UN SOLO PACK. MINIMIZA TUS TIEMPOS<sup>43</sup>” y “No pierdas más tiempo realizando tus clases...tengo para ti 1000 ppt Interactivos, llenos de juegos y contenidos<sup>44</sup>”*. Estos enunciados reflejan la importancia previamente mencionada de estos materiales dentro del factor asociado al tiempo del/a docente en preparar contenidos para las clases.

Sobre la utilidad para los/as estudiantes, ejemplos de los encabezados que sobresalieron son *“Set 77 set de fichas termolaminadas que pueden ayudar a tu hijo(a) en su aprendizaje (...) Alabado*

---

<sup>41</sup> Considerando el presente formato, fueron omitidos en este y todo título enunciado posteriormente los símbolos (emoticones) que incluía la publicación que no son parte del teclado tradicional de un computador, así como también los destacados y colores.

<sup>42</sup> Publicación observada en el grupo 3. La promoción incluía más de 40 “kits” (PDF y PPT), abarcando temáticas que van desde áreas pedagógicas curriculares (Lenguaje, Matemáticas, etcétera) hasta temas de autocuidado, partes del cuerpo, alimentación saludable y medioambiente. Entre los paquetes disponibles se encontraba un “Kit TDAH”, sin especificar a qué tipo de contenido refería al ser enunciado al diagnóstico.

<sup>43</sup> Publicación observada en el grupo 2. La oferta incluía 500 PPT, 70 cuadernillos de lectoescritura y cálculo, y 100 láminas de colores.

<sup>44</sup> Publicación observada en el grupo 2. La promoción incluía 1.000 PPT “Interactivos”.

*por docentes, apoderados y psicopedagogos*”<sup>45</sup>, *“Los niños, niñas y jóvenes deben seguir aprendiendo. Para seguir aprendiendo te invitamos a revisar estos softwares educativos*<sup>46</sup>” y *“Una receta que contribuye a que un niño(a) asuma una buena actitud en todos los aspectos de su vida.*<sup>47</sup>. Cabe mencionar que este tipo de publicaciones fueron una minoría en comparación con las que hacían alusión en el texto, de algún modo, al rol docente. Generalmente, los/as estudiantes y sus aprendizajes eran mencionados en relación a las consecuencias que tendría justamente la labor pedagógica en los procesos educativos.

En este punto, es importante mencionar que la diferencia entre las comunidades observadas en términos de los materiales compartidos tiene que ver únicamente con la frecuencia de las publicaciones. En el grupo 1<sup>48</sup>, donde las publicaciones dependían de la aprobación de la administradora (y por tanto, de su actividad en la plataforma de Facebook), se realizaban posteos entre 2 a 10 veces al día, mientras el grupo estuvo activo<sup>49</sup>. En el grupo 2 se observaban generalmente de 2 a 8 publicaciones diarias, pero en este caso pudo percibirse que esa frecuencia variaba según el periodo, pues en junio del 2021 aumentaron exponencialmente. Por su parte, en cuanto al Grupo 3, en la información disponible en la plataforma se señala que tiene aproximadamente 1000 publicaciones al mes, observándose un promedio de 30-40 diarias.

Se considera pertinente señalar las cifras anteriores pues, en términos de lo que puede ser generalizado, es la única diferencia concretamente perceptible identificada entre los contenidos compartidos en los grupos. No obstante, esto no quiere decir que se observaron las mismas publicaciones en los tres grupos. De hecho, el contenido específico de éstas difería según grupo y

---

<sup>45</sup> Publicación observada en el grupo 2. Además de ofrecer el contacto para solicitar el set, el texto incluía una serie de hashtags para difundir el post. Algunos de estas etiquetas contenían palabras enunciadas al caracterizarse los materiales considerados valiosos (“#GuíasInteractivas”, “#AprendizajeEntretenido”, “#MaterialEducativoEntretenido”).

<sup>46</sup> Publicación observada en el grupo 3.

<sup>47</sup> Publicación observada en el grupo 1. Incluía un video que pretende explicar ideas que permiten “descubrir mientras se aprende” y “fortalecer la autoestima y seguridad”. La descripción iba acompañada del uso de hashtags, alguno de los cuales no tenían que ver con el contenido del video (“#TDAH”, “#TDAHinfantil”, “#dislexia”).

<sup>48</sup> Todos los rangos de frecuencia de publicaciones aquí señalados son aproximaciones en base a lo observado en el periodo en que se desarrolló la etnografía, lo que no quiere decir que algunos días se realizaron más o menos publicaciones.

<sup>49</sup> Posterior a la finalización de la etnografía, se observó que el grupo dejó de estar activo el 22 de agosto del 2021. Se desconoce el motivo de ello. Puede que tenga que ver con una potencial inactividad por parte de la administradora en Facebook, o bien, con una decisión de su parte de haber dejado de utilizar el grupo y, por tanto, este haya dejado de tener nuevas publicaciones. Es interesante tener en cuenta que, a pesar de no tener nueva información en la plataforma a partir de la fecha, todas las experiencias que tuvieron lugar en ella quedaron presentes y posibles de ser exploradas en cualquier momento.

día, pero las categorías (temas) a las que se ajustan dichos contenidos eran las mismas, y publicadas con similar distribución dentro de las comunidades.

Otro tipo de publicación que llamó la atención fueron las que no contenían enunciado ni descripción, sino que únicamente incluían enlaces que redirigen a plataformas externas<sup>50</sup>. Estos casos fueron de particular interés ya que, al igual que en el caso de los “paquetes” mencionados anteriormente, los hipervínculos redirigen a una enorme cantidad y variedad de recursos sin categoría u orden alguno. Éstos iban desde libros infantiles completos, revistas, planificaciones docentes, guías dirigidas a estudiantes con algún diagnóstico de N.E.E u otra situación considerada como “problemática” (materiales para niños/as “desordenados/as” o “desobedientes”), hasta tests psicopedagógicos utilizados para realizar diagnósticos. Un fenómeno similar ocurre con las publicaciones con enunciados de tipo genérico, con títulos tales como “Materiales varios”, “Muchos PPT” o “Material didáctico/infantil”; no se especifica el tipo de material o recurso y, al acceder a dicho contenido, el usuario accede a una imprevisible gama de posibilidades.

Ahora bien, al carácter heterogéneo de los contenidos se le suma el factor asociado a la fugacidad e instantaneidad que implica la experiencia de este tipo de comunidades. Toda publicación desaparece de la vista del miembro espectador rápidamente, pues un par de días u horas (como ocurre en el Grupo 3) hacen la diferencia en lo que va a ser encontrado al ingresar. Si, por ejemplo, un día por la mañana se realiza exitosamente una búsqueda de recursos a utilizar para la clase remota que tendrá lugar en la tarde, de no guardarse el material encontrado, es posible que sea difícil de encontrar ese mismo día después de unas horas.

*“Entonces, en el mundo... el mundo virtual es como un mundo muy inmediato, es un mundo muy rápido que muere en el segundo. O sea, tú lo publicas, dura un rato, y se muere”.* (Usuario 9. Mujer. Educadora de párvulos, presidenta de Fundación Incluir Tarea de Todos, Santiago).

Asimismo, como fue resaltado, la constante presencia de nuevos contenidos podría resultar abrumadora, confusa, e incluso contradictoria para el usuario, sobre todo si se considera el carácter impreciso o desorganizado que muchas veces tienen las publicaciones. Al ser posteadas indiscriminadamente y sin categorización/organización que oriente al internauta en su experiencia dentro de la comunidad, los contenidos pueden perder su validez o su potencial práctico.

---

<sup>50</sup> Generalmente numerosas carpetas de Google Drive.

En la misma línea, en algunas entrevistas salió a la luz en tanto aspecto negativo de la confluencia de materiales el que éstos se encuentren desarticulados, desactualizados o fuera de contexto, mencionándose que muchas veces los recursos están estandarizados y no consideran los factores asociados a la diversidad del aula<sup>51</sup>. Además, respecto de las limitaciones o desventajas de las propiedades de algunos contenidos compartidos, se mencionó el que frecuentemente se identificaban errores tanto de formato (imágenes volteadas o no alineadas, presentaciones/documentos antiestéticos o mal diseñados) como de contenido (errores gramaticales, faltas de ortografía, impresiones/ambigüedades, argumentos curricularmente errados o inexactos). Estos factores generan cierto resquemor o duda en algunos/as entrevistados/as al momento de decidir si entrar al enlace o descargar el documento.

*“Hay mucho material en internet, y creo que lo importante respecto a ese material que se va movilizándolo constantemente, es saber hacer la distinción y la discriminación de cuál me sirve y cuál no”* (Usuario 6. Mujer. 28 años. Docente en Educación Especial. Asesora en gestión educativa y directora académica en ATE. Santiago).

Este tipo de observaciones fue respaldada a través de la observación etnográfica, pues al revisar detenidamente los materiales compartidos se identificaron errores, sobre todo de formato<sup>52</sup>. No obstante, más que contenido erróneo, lo que se constató en mayor medida fue una desarticulación e imprecisión de los recursos. Se considera que sería muy complejo organizar de manera práctica tan enorme cantidad de información, por lo que las publicaciones que resultarían más útiles en el caso de estar buscándose algo específico son aquellas que contienen descripciones acabadas de lo que ofrecen, especialmente cuando se trata de material concreto o adaptable sobre un tema en particular. Lo contrario ocurre con los hipervínculos aislados o paquetes con una cantidad inabarcable de archivos; contar con cientos de Power Points para una clase puede parecer fascinante, pero en la práctica muchas veces pasa a ser un inconveniente.

---

<sup>51</sup> Cuestión considerada como fundamental para próximos apartados, que en este punto solo cabe mencionar a modo de descripción.

<sup>52</sup> Esto pudo deberse a la utilización de versiones diferentes de programas para visualizar archivos, hecho que muchas veces produce que las imágenes o textos se vean de manera distinta a las que fueron creados.



*“Entonces, hay mucha contradicción dentro del mismo contenido, que uno no puede decir "Este es el verdadero" o "Este otro es el verdadero". Entonces, creo que de repente, más que orientar, lo que hacen estas redes sociales es confundir a alguien que está recién egresando.”* (Usuario 6).

Otros/as entrevistados/as rescatan que, a pesar de contener errores o imprecisiones, casi todos los recursos compartidos sirven para obtener ideas e inspiraciones para la posterior creación de materiales propios. Sin embargo, algunas entrevistadas manifestaron que el espacio que constituyen estos grupos de Facebook no permite -o si se permite, no se utiliza para ello- presentar la creación en sí de los recursos, cuestión que sí se daría en otras plataformas como Instagram, en las que se muestran videos, “Tiktoks” o “Reels” (videos en formatos de menor duración) de ello, siendo así una fuente de inspiración para posteriores procesos de creación e innovación pedagógica.

En resumen, en este apartado constatamos que los materiales compartidos dentro de las comunidades digitales estudiadas constituyen un complejo y siempre dinámico entramado. Más allá de la descripción, es importante destacar que varios elementos interesantes observados en la etnografía tuvieron que quedar fuera, considerando las limitaciones investigativas. Podrían surgir llamativos resultados si se profundizara en temas que no pudieron ser cubiertos, como la figura de los/as apoderados/as o familias (contenido del día de la madre/padre, tarjetas de saludos, consejos de crianza, fichas para “imprimir a tus apoderados”), el lugar de valores como el cariño, la dedicación o el apoyo docente reflejado a través de la creación de contenido, la invención de micro espacios digitales como las *“Bibliotecas virtuales gratis”*<sup>53</sup>, las significaciones del contenido visual que caracterizan los recursos considerados como *“lúdicos”* o *“dinámicos”*, entre otros.

#### 8.1.2. Lo aprendí en Facebook: Formación docente a través de la plataforma

Para describir los contenidos vinculados a la formación docente, consideramos toda publicación que tuviera relación con procesos de desarrollo de competencias vinculadas a áreas pedagógicas. Dentro de éstas se incluyen las que contienen materiales como los previamente descritos, pero cuya utilización propone la adquisición de herramientas, conocimientos o valores que nutren la

---

<sup>53</sup> Estos ciberespacios, compartidos a través de enlaces de Google Drive, corresponden a una interfaz que simula el estar presencialmente en una biblioteca. De esta manera, el usuario puede “desplazarse” a lo largo de las distintas secciones (clasificados por área de estudio, temática o actividades), examinando los estantes a través de clicks, y teniendo así acceso a diverso contenido audiovisual (guías, libros, presentaciones, videos, notas de audio).

labor docente, además de todo tipo de capacitaciones, webinars<sup>54</sup>, seminarios, workshops o talleres cuyo objetivo sea formar en el área de educación, tanto Especial como Regular. Cabe mencionar que para la presente descripción no fueron tomadas en cuenta las posteriores interacciones que traían consigo este tipo de posts (comentarios). Además, al igual que en el apartado anterior, algunos contenidos de la presente categoría no pudieron ser contemplados considerando la extensión del documento.

Un primer elemento fundamental reconocido en esta dimensión tiene que ver con las entidades ATE (Asesoría Técnica Educativa)<sup>55</sup> y los cursos, seminarios, workshops<sup>56</sup>, diplomados, capacitaciones o talleres asociados que son ofrecidos y difundidos en las comunidades. Esta acción es realizada desde los perfiles tanto de personas individuales relacionadas, como también por usuarios creados en representación de las entidades en cuestión. Los organismos ATE tienen una fuerte presencia en los tres grupos que forman parte del análisis y, según lo señalado por los/as entrevistados/as, también la tienen en otros grupos de educación presentes en la plataforma (Regular y Especial).

Ahora bien, la presencia de estas capacitaciones o servicios no remite únicamente a los organismos ATE, sino que también se observó que son permanentemente impartidas por otro tipo de perfiles, no necesariamente respaldados o monitoreados por el MINEDUC. Al igual que con las ATEs, algunos de estos perfiles eran personales y otros asociados a alguna organización vinculada al área educativa. La difusión de estas asesorías fue identificada de manera constante a lo largo todo el periodo, observándose temáticas de carácter ampliamente heterogéneo. Algunas de las actividades ofrecidas eran gratuitas, pero la mayoría tenía un costo adicional a la inscripción. El costo variaba significativamente según la ATE u organismo impartidor y en algunos casos no era expuesto públicamente, requiriéndose contactar directamente a la entidad para conocer el detalle.

La participación en este tipo de instancias generalmente implica obtener una certificación a modo de credencial, un certificado de participación, y/o materiales exclusivos relacionados a la temática

---

<sup>54</sup> Término utilizado para denominar un contenido formativo, presentado en formato vídeo e impartido de manera virtual.

<sup>55</sup> Respaldados por el Ministerio de Educación, los servicios de Asistencia Técnica Educativa (ATE) se definen en la página web del MINEDUC como un apoyo externo contextualizado, específico y transitorio, orientado a apoyar el mejoramiento continuo de los aprendizajes.

<sup>56</sup> En el ámbito educativo, término utilizado para referir a talleres educacionales intensivos o que implican cierto nivel de involucramiento por parte de los/as asistentes. Generalmente son de corta duración.

a tratarse. Cabe mencionar que prácticamente todas estas instancias, desde los cursos de larga duración hasta los talleres/seminarios únicos de media hora, se desarrollan a través de plataformas digitales (Zoom, Meet, videos en vivo a través de Facebook o Instagram, entre otras), al no ser posible el formato presencial. En la descripción de la capacitación ofrecida, este hecho generalmente iba respaldado por alguna frase que contrarrestara los efectos negativos de la formación vía remota: “*¡Eres libre de organizar tu tiempo!*”, “*Horario de conexión libre*”, “*Capacítate a tu ritmo, disfrutarás de tu familia, sin presiones*”<sup>57</sup>.

Las temáticas abordadas identificadas en la observación fueron, una vez más, tan numerosas y variadas que no es posible abarcar cada una de ellas en la descripción. En línea con el presente apartado, el elemento en común de éstas era, justamente, el ser de alguna forma un aporte para el proceso formativo de un/a docente. No obstante, los temas frecuentemente implicados pueden ser subdivididos entre los que apuntan a enseñar conocimientos específicos vinculados a lo curricular-pedagógico y los que entregan algún tipo de habilidad/herramienta para el/la docente.

Entrando en detalles, dentro de las instancias ofrecidas con el fin de aportar conocimientos curriculares concretos a quienes asisten, encontramos algunos cursos y talleres para los procesos de aprendizaje de lectoescritura (“*¿Cómo enseñar a leer?*”, “*Estrategias de enseñanza de la lectoescritura inicial para todas y todos los estudiantes*”, “*Lectoescritura: una mirada desde las Neurociencias*”), y otros para profundizar conocimiento en áreas curriculares específicas<sup>58</sup> (“*Matemáticas funcionales*”, “*El papel del juego en las matemáticas*”, “*Imagine Learning Chile: Software de Inglés y Matemáticas*). En comparación a otro tipo de asesorías, esta subdivisión fue observada en una frecuencia mucho menor.

Sin embargo, en este ámbito fueron identificados contenidos que también apuntaban a la formación docente en cuanto a conocimiento pedagógico-curricular, pero no a través de cursos o talleres, sino que con recursos directamente compartidos en el grupo. De acceso libre, sin cobros ni certificación asociada, este tipo de contenido se entrega principalmente mediante videos, infografías y algunas

---

<sup>57</sup> Tanto estas como las posteriores frases que acompañan el presente apartado incluidas a modo de ejemplo, fueron extraídas textualmente a partir de capturas de pantalla recopiladas en la etnografía; todas acompañaban publicaciones que ofrecían algún tipo de instancia formativa.

<sup>58</sup> Algunas descripciones hacen referencia a “áreas académicas” o “curriculares” en general. No obstante, al observar los temas abordados en dichos cursos o talleres, generalmente se remiten a las áreas de Lenguaje, Matemáticas y, en excepciones, Inglés.

veces documentos, a veces incluyendo también consejos o “tips<sup>59</sup>” que ayudarían al/a docente al momento de entregar dicho conocimiento.

Así, algunos de los recursos pedagógicos descritos en el apartado anterior son a su vez reconocidos en esta dimensión (*“Cuadernillo de lectoescritura para el docente de educación diferencial”, “Colección: Los libros del docente”, “Manual morfosintaxis”*). Además, aunque minoritarios, encontramos materiales audiovisuales cuyo objetivo es ayudar a la preparación pedagógica-curricular del/a docente (*“Lo que NO debes dejar de hacer al ayudar al niño(a) a adquirir el lenguaje”, “Una fantástica opción para reforzar el vocabulario en los niños integrando la neuroeducación (memoria)”, “¿Qué orden debemos seguir al momento de enseñar las letras?”*).

En el caso de la siguiente subdivisión (formación en habilidades o cualidades), a pesar de que la mayoría de las publicaciones analizadas tienen que ver con capacitaciones o asesorías ofrecidas, de igual forma se identificaron recursos directamente publicados en las comunidades. Éstas procuran proporcionar herramientas para los procesos de formación docente, más allá de lo curricular (nuevamente, algunas coincidían con materiales descritos en el apartado anterior). Dentro de este ámbito, las temáticas registradas con mayor regularidad fueron Portafolio y Evaluación Docente (creación, rúbricas modelo, preparación, adaptación y análisis), convivencia escolar, bienestar integral, metodologías de enseñanza diversas, dirección/liderazgo escolar, neurociencias (neuropsicología, tipos de inteligencia, formas de aprendizaje, conductas), y Plan de Mejoramiento Educativo (PME) (implementación, monitoreo y seguimiento).

Sumado al anterior, destaca una gran cantidad de instancias específicamente diseñadas considerando el contexto de educación en pandemia. De esta manera, se abarcaban frecuentemente temas como las capacitaciones en TICS (Tecnologías de la Información y la Comunicación), herramientas para hacer las clases más colaborativas, dinámicas o entretenidas<sup>60</sup>, y aprendizaje mediante “e-learning” (docencia remota). Esto va de la mano con el hecho que, según lo evidenciado tanto en la observación como en las entrevistas, las instancias formativas fueron aumentado exponencialmente desde el inicio de la crisis sanitaria. A pesar de señalarse que el uso

---

<sup>59</sup> Se incluye en la descripción ya que, a pesar de solo ser la palabra en inglés para “consejo”, muchas veces las publicaciones optaban por enunciar el contenido bajo esta denominación.

<sup>60</sup> Es interesante mencionar que muchas veces se repetían los adjetivos utilizados en las descripciones de los materiales compartidos a modo de recursos: “dinámico”, “entretenido”, “lúdico”; tales características parecen ser deseables en la preparación tanto del docente dentro de su labor pedagógica como de los recursos de la clase en sí.

de las comunidades para la difusión de asesorías y cursos ocurre desde hace años, sin duda se han visto cambios tanto en sus propiedades (modalidad y temáticas) como frecuencia.

*“Es que en redes sociales hay mucho. La cantidad es impresionante. Donde te ofrecen diplomados, postítulos, capacitaciones... Bueno, desde que partió esta pandemia han aparecido muchas capacitaciones, ofrecen muchas capacitaciones en línea. Yo he participado de varias, algunas gratuitas y otras que se cobran”.* (Usuario 11).

Entre las publicaciones que forman parte de la subdimensión anterior, se demarcó un conjunto particular, identificado con mayor regularidad a lo largo de la etnografía y que, a su vez, nos resulta más sustancial para los propósitos investigativos. Nos referimos a aquellas instancias formativas específicamente vinculadas a la Educación Especial/Diferencial<sup>61</sup>, las que ocupan un lugar fundamental dentro de los procesos educativos en contexto remoto. En esta línea, observamos numerosas invitaciones a cursos para el estudio de decretos y normativas vigentes (Decreto N°83, Decreto N°170, Ley de Inclusión) o el análisis de los programas y/o estrategias implicadas en ellos (PIE, Diseño Universal para el Aprendizaje<sup>62</sup>, trabajo colaborativo).

A su vez, en los grupos se propaga una abrumadora cantidad de capacitaciones vinculadas específicamente a procesos de inclusión escolar. Dentro de estas se encuentran<sup>63</sup> cursos de especialización en inclusión, charlas de especialistas en inclusión, programas de formación para la inclusión, congresos de educación inclusiva, diplomados con mención en inclusión, conversatorios de prácticas inclusivas, talleres para enfrentar los desafíos de la inclusión, entre muchas otras instancias. Una vez más, a lo anterior se le suman los materiales compartidos en esta línea, pasando desde infografías (*“¿Entendemos qué es la Educación Inclusiva?”*, *“No hay juego si no hay inclusión”*) y videos (*“Video de regalo: Exclusión, Segregación, Integración, Inclusión”*, *“Tips para potenciar la inclusión”*), hasta frases que buscan concientizar inspirar al respecto<sup>64</sup>, acompañadas de imágenes diversas.

---

<sup>61</sup> Nuevamente, el presente apartado remite únicamente a la descripción de estas publicaciones. Estas son posteriormente analizadas en los apartados de carácter interpretativo.

<sup>62</sup> De aquí en adelante, “DUA”.

<sup>63</sup> Los títulos de todos los ejemplos de la lista fueron extraídos casi textualmente de capturas de pantallas. Algunos fueron adaptados a un fraseo genérico considerando que más de una actividad trataba el mismo tema, pero enunciado de manera distinta.

<sup>64</sup> No se incluye ejemplo textual ya que, más que llevar un título o enunciado, la frase en sí constituye la publicación, con una extensión muy larga como para incorporar en la descripción.

Ahora bien, independiente del tema impartido, hay características que sobresalen dentro de este tipo de publicaciones, en términos de los recursos utilizados para la difusión o promoción de la actividad. Éstos incluyen el texto empleado en la publicación (títulos, descripciones, detalles) y los elementos visuales (fotos, dibujos, ilustraciones, videos, diagramas). En cuanto a lo textual, llamaron la atención frases que se dirigen a los/as docentes evocando determinadas actitudes o acciones esperadas dentro de su labor, reconociéndose el uso frecuente de eslóganes o frases cuyo contenido apunta al rol docente deseable o emitiendo a algún sentido de necesidad (“”, “*¡Te invitamos a ser parte de la nueva era digital!*”, “*Súmate a la comunidad Tecnoincluir*”, “*Tenemos el honor de presentar el curso (...)*”, “*¿Todavía no sabes qué es (...)*”). Así, las instancias de formación ofrecidas permitirían “comprometerse”, “involucrarse”, “capacitarse”, “impulsar la carrera como docente” o “actualizar los conocimientos”<sup>65</sup>, cuestiones que, a su vez, van en concordancia con exigencias y presiones asociadas al rol docente previamente mencionadas (Ver Anexo 5).

Asimismo, los discursos asociados al deber ser docente suelen ir acompañados de hashtags. Estos a veces resultan bastante llamativos, pues no solo refieren al contenido de la instancia promocionada, sino que también a temáticas que no tienen que ver y cuya utilización bien puede tener un objetivo meramente publicitario. Por ejemplo, observamos cursos de formación continua difundidos mediante recursos como *#Saludmentalchile* y *#Terapia*, programas de integración sensorial en contexto escolar con descripciones que incluyen *#Autismo* y *#Atencióntemprada*, y softwares educativos promocionados bajo las etiquetas de *#Colegiosdechile* y *#Presentacionesdealtoimpacto*<sup>66</sup>.

De la mano con lo anterior, se observa la emergencia de mercados en este tipo de comunidades. Los hashtags incluidos a modo de promocionar instancias es uno de los elementos llamativos, a los que se le suma la presencia de ofertas por “Cyberday” (término propio del área de marketing o mercadotécnica), descuentos propuestos para determinados meses y el uso de recursos propios de

---

<sup>65</sup> Estas expresiones suelen estar fraseadas en imperativo dentro de las publicaciones: “*¡Actualiza tus conocimientos!*”, “*¡Impulsa tu carrera docente!*”.

<sup>66</sup> Ya avanzada la etnografía, se reparó en la importancia que tiene la presencia de hashtags en las tres comunidades observadas (y en otras), al punto que una sección disponible en algunos grupos es la de “Temas” que son, justamente, hashtags.

la publicidad. Estas dinámicas a veces se corresponden con los periodos de más alta demanda según la temática abordada, o bien al contexto de mayor precariedad laboral frente a la pandemia.

*“Principalmente, mucho, mucho aumento de profesionales que han decidido, de alguna manera, emprender, porque han quedado sin fuente laboral. Entonces empiezan a hacer charlas, cursos (...) eso se ha notado muchísimo, en que han aumentado mucho estos, entre comillas "ofertas" de cursos, de charlas, de webinar (...). (Usuario 3. Mujer. 42 años. Psicopedagoga, directora académica del Centro de Neuropsicopedagogía, Santiago).*

Respecto a la importancia del calendario escolar, un par de entrevistadas señalaron que las ofertas de capacitación varían en sus contenidos según lo que le corresponde afrontar a la comunidad educativa en determinados periodos, generalmente por directrices del MINEDUC. Por ejemplo, a comienzo de año aumentan las instancias de preparación para procedimientos burocráticos exigidos al PIE (formularios, planificaciones, criterios), mientras que más avanzado el primer semestre se observan más ofertas de asesorías u orientaciones para la elaboración del portafolio docente, considerando que éste suele exigirse a mitad de año.

*“(...) generalmente al principio de año es FUDEI y DUA lo que se da boom, y en esta fecha [junio]: Portafolio Docente. Olvídate, vas a encontrar para dar y regalar de Portafolio Docente; desde quienes hacen orientaciones, te hacen el portafolio o te asesoran, o hay taller, o discusión, etcétera. Pagados, gratis, de todo” (Usuario 8. Mujer. 38 años. Docente de Educación Especial en establecimiento Municipal con Programa de Integración Escolar, Calera de Tango).*

Estos elementos son propios de lo que podrían ser inéditos mercados configurados dentro de las comunidades digitales de docentes constituidos, más allá de los propósitos o intenciones de quienes forman parte y publican en ellas. Se produce, así, el novedoso fenómeno de la emergencia de entidades formativas en el área educativa dentro del ciberespacio, con una cada vez mayor presencia e importancia en éste.

El tema de los recursos publicitarios se considera especialmente peculiar. En cuanto a las imágenes que acompañan dichas publicidades, se observaron características identificadas repetidamente, como por ejemplo el mostrar docentes o estudiantes que parecen estresados/as y/o desmotivados/as

o, al contrario, docentes o estudiantes<sup>67</sup> felices y concentrados/as, respectivamente. Además, muchas veces utilizan determinados formatos visuales (colores claros, fotos muy iluminadas que reflejan pulcritud y orden), o son acompañadas por dibujos/infografías en la misma línea (ilustraciones de estudiantes muy ordenados/as y pulcros/as) (Ver Anexo 6).

Los nombres de los perfiles asociados a entidades propias también llamaban la atención en ese sentido (“*Tiza Profe: La nueva docencia virtual*”, “*Incluir: Tarea de todos*”), así como las descripciones disponibles en sus páginas de Facebook o páginas web externas<sup>68</sup>. Además, en varias imágenes promocionales se le concede un espacio importante a la especialidad, estudios de postgrado o alguna experiencia particular del/a(s) encargado/a(s) de la instancia en cuestión, lo que suele ser destacada visualmente de alguna manera (Ver Anexo 6).

### 8.1.3. Las comunidades digitales como canales extraoficiales: Información y difusión

El contenido reconocido como informativo y de difusión corresponde a toda publicación observada dirigida a la comunidad (en general o a subgrupos de miembros en específico) con el fin de transmitir y difundir cualquier acontecimiento reciente que tuviera relación con el ámbito educativo. De esta manera, se consideraron los comunicados, infografías, avisos, anuncios (ofertas laborales o reemplazos requeridos), noticias y comentarios publicados con dicha intencionalidad, mas no las interacciones que surgían a partir de éstos.

Aunque en bastante menor frecuencia que los materiales y difusión de instancias formativas, se identificaron contenidos de esta categoría en las tres comunidades, con cierta regularidad. Los temas específicos más abordados incluían las actualizaciones respecto de la crisis sanitaria que podrían afectar a la esfera educativa (cambios de fase, modificaciones en cuanto a modalidades de clases, fechas importantes, anuncios del MINSAL, variación en medidas de salud, etcétera), actividades o instancias regulares vinculados a la labor docente (celebraciones, eventos, entrega

---

<sup>67</sup> También llamó la atención que los/as niños/as que aparecen en las fotografías suelen ser de tez muy clara y pelo rubio, lo que no estaría representando a la mayoría de la población chilena.

<sup>68</sup> Se hizo el ejercicio de recorrer las rutas digitales que surgían a partir de entrar a cada perfil, pasando por descripciones (misión, visión, seguidores), comentarios y opiniones de las páginas de Facebook. y accediendo a su vez a todas las secciones disponibles desprendidas de las páginas web. Las trayectorias resultantes fueron registradas a través de capturas de pantalla.



de portafolio docente, evaluaciones), y diversas modificaciones administrativas que afectaban a todo establecimiento educativo<sup>69</sup>.

Este contenido y su rápida difusión fue señalado como elemento fundamental por algunos/as docentes entrevistados/as al referirse a sus motivaciones o intereses al momento de decidir ser integrantes del grupo. Para quienes no las consideraron al momento de unirse, pues más bien buscaban material o experiencias compartidas, las publicaciones informativas fueron adquiriendo relevancia a lo largo de sus experiencias ya siendo miembros.

En esta línea, se resalta la importancia de la instantaneidad a través de la cual orientaciones e indicaciones cruciales para su labor son publicadas en los grupos, permitiendo “enterarse de todo” o “ponerse al día”, sobre todo considerando que durante la crisis sanitaria parecían haber más dudas que certezas. Este hecho fue crucial, particularmente para los/as docentes que dependían de la presencialidad en la comunidad escolar para estar al tanto de los acontecimientos en los que se veían implicados de alguna manera.

*“Creo que en este momento son un pilar bastante importante para varias personas. Hay personas que no tienen acceso a conocer la información oficial que le llega a los sostenedores, tampoco tiene acceso a entrar a comunidad escolar, o no están en el nivel central, donde llega todo. Entonces, sí, estos grupos han facilitado la información, sobre todo la información (...) son instantáneas.”* (Usuario 7. Mujer. 35 años. Docente en Educación Especial, área de Administración Municipal educativa, Temuco).

Sin embargo, a pesar no de ser identificadas diferencias resaltables entre los contenidos informativos de las comunidades de estudio, es posible que este tipo de publicación sea más difundida mediante otros grupos, pues su repetida mención en las entrevistas no se condice con la frecuencia efectivamente identificada en la etnografía. Estar al tanto de todo cambio, enterarse de ofertas laborales que de otro modo no llegarían, o incluso de recordar fechas importantes, son algunas de las posibilidades permitidas por la plataforma que parecen ser muy valoradas por docentes, mas no se vieron con regularidad en la observación. Puede que éstas se encuentren más frecuentemente en comunidades docentes de educación especial con otras particularidades (por

---

<sup>69</sup> Observamos contenido de este tipo en mucha mayor medida en las páginas vinculadas a establecimientos específicos, las que fueron brevemente exploradas dentro del proceso etnográfico.

ejemplo, específicamente de coordinación o de carácter administrativo), de las que los/as entrevistados/as también forman parte<sup>70</sup>.

Ahora bien, en algunos casos se mencionaron aspectos negativos o potencialmente perjudiciales que traen consigo las publicaciones de esta categoría. Se resaltaron experiencias de encontrar información errada, no validada, o derechamente desinformación presente en estas comunidades, siendo fundamental siempre considerar que ésta no es válida hasta que se transmita a través de canales oficiales (informaciones publicadas por MINEDUC, correos institucionales, avisos comunicados por cuerpos directivos).

*“Hasta se me ha olvidado que hay fechas que vienen, y revisando Facebook me aparece que en el grupo se publicó tal cosa, y me acuerdo de que lo tengo pendiente. No es mi fuente de confianza cien por ciento, porque, obviamente, no es información que esté validada hasta que me llegue de manera oficial, pero sí es un plan B bastante bueno.”* (Usuario 7).

En esta línea, la instantaneidad y fugacidad que caracteriza esta plataforma en tanto canal informativo es vista como algo negativo, pues la mera presencia de determinado aviso en el grupo, sin un proceso de verificación, da por verídico el mensaje por parte de varios miembros. La postura de los/as entrevistados/as frente a este hecho no suele ser de crítica, sino que de resguardo: la información no necesariamente es falsa pero sí muchas veces imprecisa.

*“...cuánta información mala se comparte. Cuánta información errada, cuánta información de baja calidad, cuánta desinformación existen en estos medios, y por eso [para advertir sobre ello] me fui haciendo cada vez más activa (...) La inmediatez, esto es rápido, aquí surge un pantallazo y nadie verifica, como las fake news. ¿Cachai? Que aparece, ponte tú, que la Evaluación Docente se suspendió, y no se ha suspendido. Es imprecisa.”* (Usuario 8).

Las descripciones del presente apartado dan respuesta al primer objetivo específico, entregando el panorama general de las comunidades de estudio que, además de constituir en sí mismo un fenómeno fascinante, resulta imprescindible de considerar al momento de identificar las producciones que guardan relación con el objeto de estudio en específico. Fue durante el proceso

---

<sup>70</sup> Al desarrollarse las entrevistas, muchas veces los/as entrevistados/as no tenían muy claro a través de qué comunidad en específico se realizó el contacto; los/as docentes son parte de muchos y tan variados grupos que, a pesar de ser mencionado el nombre de la comunidad de estudio en cuestión, sus respuestas remitían a experiencias del ser miembro de estas comunidades en general.

de esbozar este escenario que surgieron las reflexiones más relevantes al pensar las comunidades digitales como espacio generador de representaciones sociales sobre inclusión educativa. Como será abordado a continuación, estas formas de comprender la inclusión muchas veces se configuran más allá del uso intencionado de los grupos por parte de los usuarios que los conforman.

## 8.2. Producción de representaciones sociales: La inclusión educativa conocida, interpretada y valorada en comunidades digitales

En base a la teoría de las representaciones sociales revisada en el marco teórico, el proceso analítico se centró en identificar las formas bajo las cuales se comprende la noción de inclusión escolar que emergen a partir de los contenidos ya caracterizados a grandes rasgos. Para ello, posterior a su descripción, las capturas recopiladas fueron filtradas según las categorías generales en las que se clasificaron, dejándose de lado aquellas cuyos contenidos no tenían relación con el objeto de estudio. Así, esta parte del análisis consideró todo material compartido, información publicada, e instancia de formación docente ofrecida que explícita o implícitamente, a nuestro juicio, hiciera alusión a procesos de inclusión educativa.

Siguiendo la propuesta diseñada, la interpretación de los datos se realizó mediante la distinción de las tres dimensiones que a juicio de Moscovici (1979) configuran la representación social, otorgándole contenido y significado a lo que es representado. De esta forma, reconocer los elementos de información, campos de representación y las actitudes plasmadas respecto de la inclusión educativa, permitió identificar distintos modelos de representación social en torno al concepto. Los modelos y sus dimensiones son descritos a partir de los elementos tanto textuales como visuales que se crean y mantienen en la plataforma. Las perspectivas de los/as entrevistados/as permitieron orientar la mirada y filtrar contenido a ser analizado.

Ahora bien, identificar estos corpus de representación social no implica que así entiendan la inclusión los/as docentes o actores educativos que forman parte de las comunidades. No tiene que ver con las opiniones o actitudes individuales (Von Graevenitz, 2016), sino más bien con el sujeto social constituido (Jodelet, 1986); en este caso, por las comunidades en sí, y por tanto los usuarios que acceden a éstas (no necesariamente quienes publican y comentan el contenido). Son estos miembros quienes se exponen al objeto social representado y puesto en circulación dentro del sentido común (Moscovici, 1979). Así, desde el momento en que el usuario entra a la plataforma,

se abre la posibilidad de aprehender y significar (Gutiérrez, 2012) lo que es la educación inclusiva en base a cierta modalidad de conocimiento.

A continuación, se describe y detalla el contenido de las representaciones identificadas, dividido según las dimensiones señaladas. Taylor y Bogdan (1987) destacan que, si se quiere dar conocer el contenido de la representación social de manera efectiva, se deben entregar numerosos ejemplos que sean claros, pero breves y oportunos (Cuevas, 2016). No obstante, considerando que el material empírico se conforma por múltiples capturas de pantalla (muchas veces difíciles de presentar en el documento debido a su tamaño), se optó por seleccionar los casos más ilustrativos para cada representación, priorizando relevancia por sobre cantidad. Esto fue complementado con la mención de algunos títulos, enunciados o comentarios específicos, la descripción de ciertas imágenes que fueron observadas, y orientaciones proporcionadas por los/as entrevistados/as.

#### 8.2.1. La inclusión es un desafío, y asimismo lo es definirla: Producción de conocimientos sobre inclusión

En primer lugar, y siguiendo la propuesta de Moscovici (1979), se identificaron los conocimientos e información disponibles en la comunidad respecto al objeto de estudio en sí. Estos elementos cognitivos debían responder a las preguntas ¿Qué es la inclusión educativa? ¿Qué se sabe de la inclusión educativa? ¿Cuáles son las fuentes que se consultan para definirla? Así, el campo de información se conforma por los saberes y fuentes que los sujetos seleccionan arbitrariamente sobre el objeto de representación (Cuevas, 2016), al momento de referirse a éste.

Sin embargo, en este caso la identificación de las categorías de análisis no tuvo relación con los procesos de selección y los sujetos implicados en ello. En su lugar, las representaciones se reconocieron a partir de las producciones efectivamente publicadas, independiente de por qué fueron elegidas para ello<sup>71</sup>.

Se identificaron tres modelos principales para representar la inclusión escolar en relación a la información y conocimientos que circulan sobre el concepto. Dos de ellas se condicen con conceptualizaciones predominantes sobre inclusión escolar revisadas en el marco teórico: Inclusión entendida como acceso/ubicación de sujetos con determinadas características

---

<sup>71</sup> Como fue mencionado con anterioridad, la mirada no está puesta en los miembros como sujetos individuales, sino que en la comunidad digital en tanto grupo manifestado en una plataforma específica y, por tanto, lo que constituye a la plataforma como tal.

(Göransson y Nilhon, 2014; Dyson, 2001) e inclusión entendida como la participación de todos/as los/as estudiantes en los procesos de aprendizaje (Rojas & Armijo, 2016), modelo a su vez vinculado con el área de las neurociencias (Billintong, 2017). Una tercera representación toma elementos de distintas perspectivas (Göransson y Nilhon, 2014; Booth & Ainscow, 2002; Rojas & Armijo, 2016), revelándose una forma de conocimiento cuyo centro es la figura del docente y la potencial diversificación pedagógica en sus manos (Torres, 2012; Durán & Giné, 2011).

#### 8.2.1.1. Inclusión como integración: Distinta palabra, mismo paradigma

Parte importante de las producciones circulantes presentan la inclusión escolar entendida como la posibilidad de brindar igualdad de oportunidades a ciertos grupos de estudiantes, permitiendo integrar a los espacios escolares a sujetos que sufren de exclusión a raíz de marcadores de diferencia específicos (Matus, 2019; Rojas & Armijo, 2016). Esta perspectiva va en línea de la mirada estrechas sobre inclusión educativa (Göransson & Nilholm, 2014; Haug, 2017), posicionando a los actores marginados como centrales dentro de lo que serían los procesos inclusivos, y destacándose así las categorías por medio de las cuales son reconocidos, justamente, como marginados (Infante et al, 2011). Así, esta manera de comprender la inclusión va estrechamente de la mano con el paradigma de la integración (Blanco, 2006).

Concretamente, los contenidos observados en esta línea aluden a la inclusión (y a veces, a una “verdadera inclusión”) en tanto vinculada a procesos que permitirían incorporar a estudiantes con determinadas características a la educación regular, características que generalmente remiten a la discapacidad y N.E.E. El campo informativo de este modelo se condice entonces con el primer nivel de definición desarrollado por Göransson & Nilholm (2014): inclusión como ubicación (Dyson, 2001). A su vez, este modelo va en sintonía con la noción de inclusión en tanto respuesta a exclusiones disciplinarias presente en la tipología de Ainscow & César (2006), sustentándose en la identificación de los/as estudiantes considerados “distintos” como lo plantea Matus (2019).

Buscando producciones que dieran cuenta de distinciones cognitivas al respecto, se reconoció una publicación clave sobre la que se ordenó el análisis para describir este modelo. Ésta corresponde a la noticia con el titular “*Aprueban proyecto para incluir lengua de señas en la educación chilena*” (Grupo 2). Más allá del enunciado y contenido de la noticia, los comentarios resultaron particularmente relevantes para identificar el campo en cuestión como tal:



Figura 2.1. Grupo 2<sup>72</sup>

En la imagen se observa un conjunto de comentarios publicados sobre la noticia que se refieren explícitamente a la inclusión en cuanto a concepto. Las expresiones de “*Esto sí es [inclusión/inclusivo]*” implican que el contenido informativo publicado representa lo que se entiende por inclusivo, en relación con otros contenidos que no lo serían (“*hablar con la ‘e’*”, “*aplicación sin sentido determinar cada palabra que se pueda con ‘e’*”). Considerando que el proyecto de ley en cuestión apunta a incorporar la enseñanza de la lengua de señas al sistema educativo del país, el contenido informacional reconocido interpreta la inclusión como ubicación (Rojas & Armijo, 2016; Dyson, 2001; Goranson & Nilhom, 2014; Aincow & César, 2006).

De este modo, los sujetos incluidos son identificados a partir de determinada característica que los diferencia de la “norma” (Infante et al, 2011): quienes históricamente han sido educados en el

<sup>72</sup>Al momento de ser observada y guardada, la publicación tenía 81 comentarios y más de 200 reacciones, mientras que la noticia había sido compartida más de 22 mil veces. Los comentarios presentados corresponden a un conjunto de capturas de pantalla seleccionadas para este ejemplo, posteriormente pegadas en una sola imagen.

sistema regular son, justamente, quienes no tienen una discapacidad auditiva. Esta política inclusiva se construye, así, sobre la base de agregar a otro diferente (Matus & Rojas, 2015), específicamente a estudiantes con determinada discapacidad (Göransson & Nilhom, 2014; Ainscow & César, 2006).

Esta forma de interpretar y dar sentido a la inclusión aparece como legítima al momento de observarse la publicación. A pesar de que muchos otros comentarios no mencionan la inclusión (la mayoría son expresiones de alegría o emoción por la noticia), se puede hipotetizar que la posibilidad de “reaccionar” es una herramienta entregada por la plataforma que permite otorgar algún grado de legitimidad a ciertos comentarios por sobre otros. En este sentido, los comentarios más reaccionados pasan a ser un tipo de conocimiento que emerge como más válido, el cual en este caso posiciona a la “verdadera” inclusión en tanto posibilidad de educación para sujetos que sufren de exclusión.

De la mano con lo anterior, llama la atención que el comentario con más reacciones vincula el mismo hecho con una “mejor integración”, concepto cuya definición tiene que ver justamente con que estudiantes discapacitados/as pasen a ser integrantes de la comunidad escolar de establecimientos regulares (Avramidis & Norwich, 2002). El comentario no tuvo ninguna respuesta ni crítica, como sí la recibió el usuario que señalaba como “ignorante” a quienes pensarán que “esto” (la noticia) apunta a un lenguaje inclusivo. Al serle cuestionado si acaso no cuenta [la lengua de señas] como lenguaje inclusivo, el usuario no proporcionó respuesta. Así, de la publicación en su totalidad emerge únicamente un modelo de conocimiento sobre la inclusión, el que no es cuestionado con éxito, y del cual se desconoce las fuentes consultadas al respecto.

Ya identificada esta forma de organizar los conocimientos, se observaron otras producciones que representaban la información bajo el mismo modelo. Una publicación relevante al respecto es la de un miembro que solicitó ejemplos sobre ciertos términos, entre los que se encuentra la inclusión. Las respuestas fueron principalmente imágenes que ilustrarían estos conceptos, dentro de las cuales aquella que obtuvo más reacciones recibió el comentario de ser “*la mejor imagen*” y, además, se repitió en otra respuesta (con otro formato, pero plasmando la misma idea):

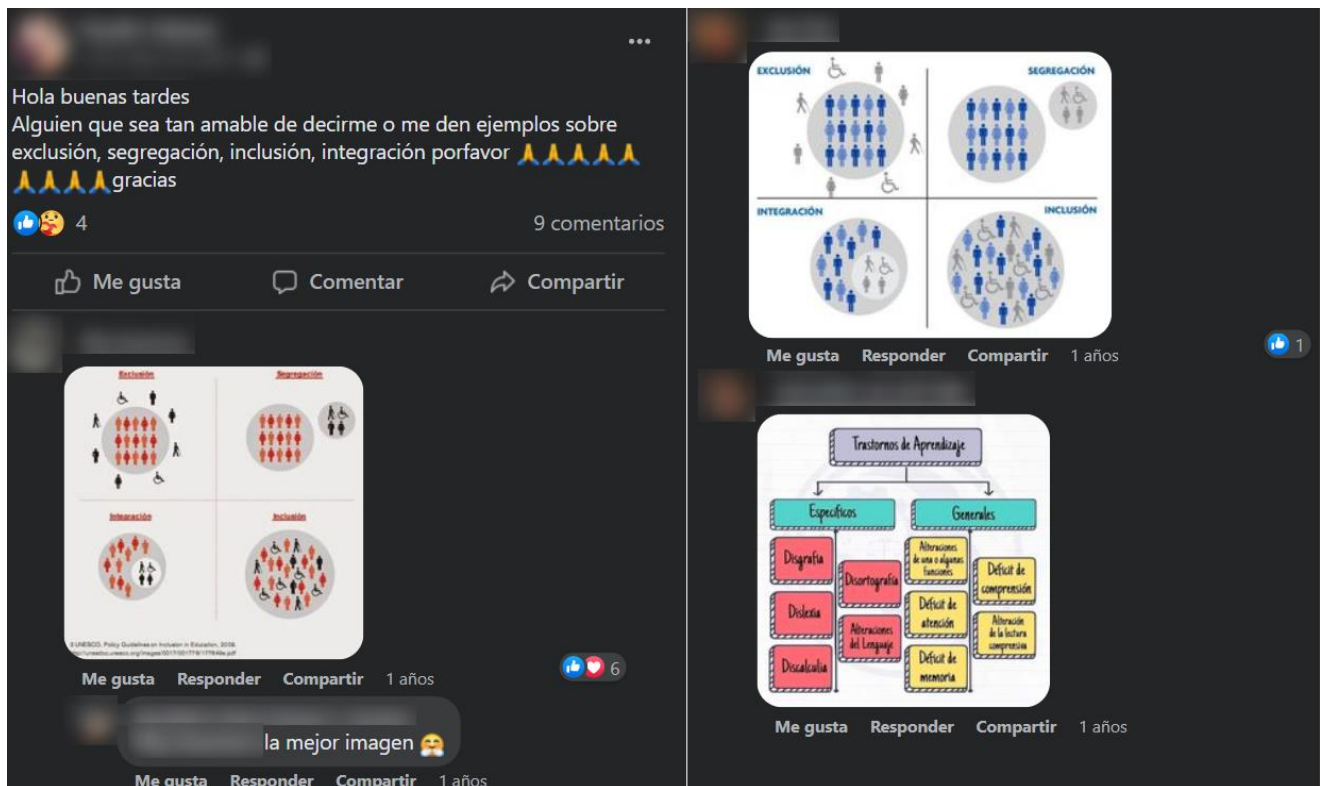


Figura 2.2. Grupo 3.

La imagen validada como mejor respuesta define visualmente la inclusión como la incorporación de sujetos con ciertas características que, en el caso de la exclusión, segregación e integración, estaban de algún modo separados de los sujetos que no presentaban dichos rasgos. Esta característica se ilustra mediante el uso de un color distinto al del resto del grupo, observándose que algunas figuras indican el uso de silla de ruedas o bastón (persona con movilidad reducida o en situación de discapacidad física), mientras que otras solo se diferencian por el color.

De esta forma, por más que se distinga de la integración, en cuyo caso las figuras de otro color siguen separadas del grupo por cierta barrera concretamente observable, la inclusión es nuevamente definida como la acción de incorporar a sujetos particulares. Estos actores son identificados en base a cierta característica (en la imagen, otro color o tener una discapacidad física) que pasa a ser condición para que se deba generar algún tipo de política compensatoria (Matus et al, 2019); en este caso, la inclusión.

La otra respuesta presente en la captura, un esquema para clasificar los trastornos de aprendizaje, fue publicada sin especificar a qué concepto se estaba aludiendo, por lo que es posible que el



usuario que lo publicó no lo haya hecho pensando en ejemplificar la inclusión. No obstante, es interesante reconocer este hecho, pues los trastornos de aprendizaje muchas veces son considerados marcadores de diferencia al momento de abordar temas de diversidad en las escuelas (Matus et al, 2019). El conocimiento producido sigue la línea de comprender estos procesos (sea inclusión, integración u otro) en tanto algún tipo de incorporación que, por más que varíe según proceso, es la incorporación del sujeto “diferente” (Infante et al, 2011) al “resto” normal.

El último ejemplo seleccionado que plasma la emergencia de este tipo de conocimientos es el caso de un organismo ATE (ATE\_1<sup>73</sup>), cuya difusión de instancias formativas se observó en dos de las comunidades de estudio. Entre estas ofertas destacamos los cursos de “Escuela de especialización en Inclusión Educativa”, “Curso de especialización en educación de calidad para todos: Equidad, Inclusión y atención a la Diversidad” y “Curso de Especialización en estrategia y herramientas para la Gestión y el Desarrollo de la Inclusión en Establecimientos de Educación”. Los tres títulos incluyen el concepto “inclusión”, y las descripciones de sus contenidos incluyen enunciados como “desarrollar la inclusión” y “atención en el aula inclusiva”.

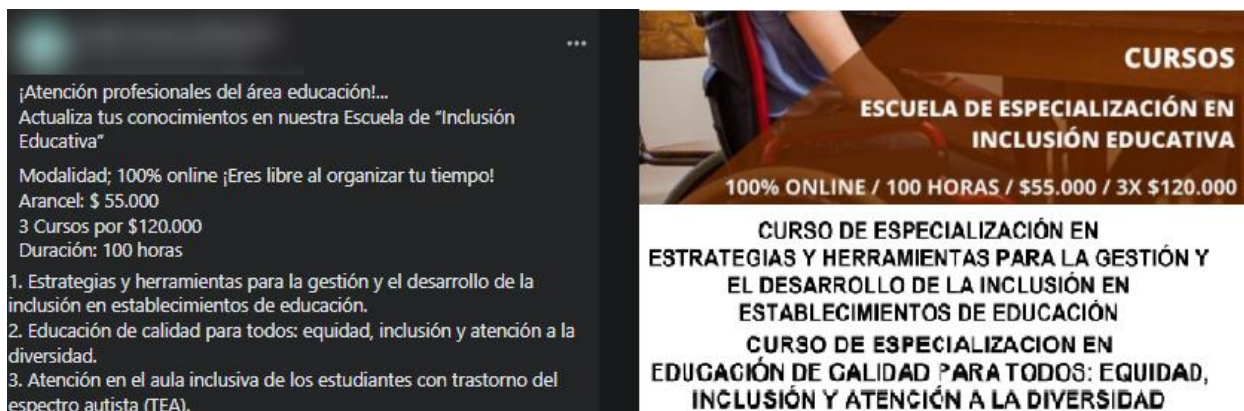


Figura 2.3. Grupo 1.<sup>74</sup>

Al ser cursos que pretenden formar precisamente en torno a inclusión, inferimos que las instancias en cuestión entregarían conocimientos cognitivos específicos sobre su conceptualización. En base a ello, se solicitó información detallada mediante el enlace disponible en la publicación. Inmediatamente se recibió un correo en el que se detallaba tanto el listado de postítulos impartidos

<sup>73</sup> Como los nombres no se pueden mencionar por consideraciones éticas, se decidió identificarlo con esta etiqueta para diferenciarlo de otro organismo ATE utilizado como ejemplo más adelante.

<sup>74</sup> La imagen presentada corresponde al agrupamiento de distintas capturas de pantalla extraídas de publicaciones y documentos asociados a las instancias descritas.

por el organismo como las especificaciones de algunos cursos, entre los que se encuentran los observados en la imagen.

En la lista adjunta se reconocieron 10 postítulos que incluían la palabra “inclusión”, además de existir una subárea particular de cursos denominada “Inclusión educativa”. Por su parte, dos las especificaciones anexas incluían definiciones concretas al respecto, las que inferimos corresponden a la forma de entender el concepto por parte de la ATE\_1. En uno de los documentos se señala:

*“La inclusión hace referencia al aprendizaje y la participación de todos, especialmente el alumnado vulnerable de ser sujeto de exclusión, alumnos con necesidades educativas especiales o que por su condición encuentran barreras para poder aprender o participar en la escuela (...) reconoce la necesidad de desarrollar una escuela sin exclusiones garantizando la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad”<sup>75</sup>*

En el otro programa, se propone como objetivo del curso:

*“[Revisar] la educación de calidad para todos en materia de equidad, inclusión y atención a la diversidad, cabe destacar que en muchos lugares del mundo, los estudiantes con discapacidades intelectuales o del desarrollo no puede asistir a los establecimientos regulares”<sup>76</sup>*

Considerando ambas definiciones, el conocimiento disponible respecto de la inclusión que circula a partir de estas instancias formativas apunta a comprenderla “especialmente” en torno al alumnado que, por cierta característica (“condición”) es excluido de acceder a una educación de calidad. No obstante, se mencionan elementos que van más allá del acceso, como la participación y el aprendizaje, por lo que la información comprende la inclusión en relación con factores señalados en el segundo nivel de definición de Göransson & Nilhom (2014). Además de ser integrados/as al sistema educativo regular, se deben garantizar dichas condiciones a los/as estudiantes en cuestión para apuntar a la inclusión escolar (Mitchell, 2008; Rojas & Armijo, 2016).

---

<sup>75</sup> Fragmento extraído textualmente del programa “Curso de especialización en estrategias y herramientas para la gestión y el desarrollo de la Inclusión en Establecimientos de Educación”, impartido por organismo ATE aquí anonimizado.

<sup>76</sup> Fragmento extraído textualmente del programa “Curso de especialización en Educación de calidad para todos: Equidad, Inclusión y Atención a la Diversidad”

Ahora bien, sobre las fuentes de información de los conocimientos, en ninguno de los casos expuestos u observados en la etnografía se explicita la naturaleza de las definiciones en esta línea, ni tampoco se puede inferir. A diferencia de los resultados que podrían obtenerse a partir de entrevistas o grupos focales, todas las interpretaciones aquí realizadas son producto de descubrir y explorar las rutas posibles, abiertas por la plataforma desde el momento en que se publica en el grupo.

No emergieron conocimientos a partir de las entrevistas realizadas que permitieran enriquecer u orientar el análisis para este modelo, pues todas las respuestas entregadas en pos de definir la inclusión escolar adherían a otro tipo de perspectivas. De hecho, el integrar al sujeto distinto por sus características corresponde a una mirada criticada por un par de entrevistadas, quienes lamentaban el que, a pesar de ir en contra de lo promovido por actuales políticas educativas (Decreto N°83, LIE), esta forma de conocimiento es la que sigue predominando en la práctica:

*“Insisto en que Chile no habla de inclusión. Tiene en sus políticas declarada la inclusión, pero no es inclusión lo que trabajamos. Todavía estamos trabajando integración (...) No hablamos de las necesidades de un curso, hablamos de un sujeto en particular, que tiene un diagnóstico particular, al que hay que darle una respuesta particular.”* (Usuario 6).

*“Siempre, siempre es integración. De hecho, son muy pocas personas las que conocen por ejemplo conceptos o que tú les puedas preguntar y tú le digas ‘¿Pero cuál es la diferencia entre inclusión e integración?’. No lo manejan.”* (Usuario 3)

#### 8.2.1.2. Inclusión como respuesta a la diversidad: Educación para todos/as

El segundo campo de información identificado define y entiende la inclusión como un proceso constante, cuyo objetivo central es que todos/as los/as estudiantes puedan participar de los aprendizajes entregados por un sistema educativo de calidad. Esto, mediante ofrecer (y a la larga, garantizar) respuestas educativas más efectivas para las necesidades educativas y sociales de cada estudiante, independiente de sus características o condiciones personales (Echeita & Ainscow, 2011); es decir, una perspectiva amplia sobre la inclusión escolar (Haug, 2017). De este modo, el campo va en línea de la tercera definición propuesta por Göransson y Nilhom (2014), posicionando el problema de la inclusión ya dentro de la educación general, siendo ésta un proceso que guía a los establecimientos a atender las necesidades del estudiantado en su totalidad (Thomazet, 2009).

Los conocimientos producidos bajo esta mirada no son incompatibles con la representación anterior<sup>77</sup>. No obstante, la inclusión no se reduce a ser pensada y orientada en relación a ciertos grupos definidos por situaciones de discapacidad, marginalidad o exclusión de los/as estudiantes. La forma de comprender y delimitar criterios sobre los que se actúa en pos de una educación inclusiva transita hacia el campo de la diversidad, incorporándose así un espectro infinitamente amplio (Thomas, 2013) de necesidades y características del estudiantado en su totalidad. La diversidad estudiantil es valorada, y no abordada como problema a solucionar (Hardy & Woodcock, 2015), lo que en ciertos casos se vio vinculado al campo de las neurociencias, específicamente la neuroeducación (Alba, 2019; Shmulsky et al, 2021).

En primer lugar, para identificar este modelo de conocimiento se rescataron las respuestas de casi todos/as las entrevistados/as al momento de referirse a la inclusión escolar como concepto. Sus discursos sirvieron de punto de partida al momento de observar el contenido para describir los conocimientos en este marco.

Con ello, seis de las entrevistadas<sup>78</sup> se refirieron a la inclusión como un proceso, un trabajo permanente en que se ha avanzado bastante a nivel nacional, pero para el cual todavía queda mucho camino por recorrer: *“Un trabajo que se ha ido haciendo como una hormiguita”* (Usuario 11). En ese sentido, y pensando en los obstáculos para su desarrollo, en dichas entrevistas se subraya la importancia de distinguir la inclusión de, justamente, el modelo de la integración con el que se suele confundir:

*“(…) Las mallas curriculares de la formación de los profesores de Educación General básica en las universidades también debiera cambiar, debieran actualizarse, no cierto, para atender a la diversidad. Fíjate lo que digo: Atender a la diversidad, no solamente a niños con Necesidades Educativas Especiales, a todos. Abrirse a todo, a todo. La inclusión es eso”* (Usuario 11)

---

<sup>77</sup> Recordamos que Gorsanson & Nilholm (2014) señalan que cada nivel para definir la inclusión que proponen integra los anteriores. En este caso, el tercer nivel integra los dos primeros, los que iban acorde al primer modelo de información identificado.

<sup>78</sup> A diferencia de los apartados previos en los que se hace referencia a “los/as entrevistados/as” para señalar una opinión general, en este caso (y algunos posteriores) nos referimos “las” pues los casos en cuestión remiten a discursos únicamente de mujeres entrevistadas.

Este segundo modelo se caracteriza, entonces, por la centralidad puesta en la diversidad del estudiantado (Rojas & Armijo, 2016). En cuanto a la producción de conocimiento bajo este enfoque, un primer caso ilustrativo es el de la difusión del curso “*Especialista en Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*”<sup>79</sup> impartido desde México por una organización<sup>80</sup> aquí anonimizada, y ofrecido en modalidad virtual. La publicación fue realizada desde un perfil personal, había sido compartida 131 veces hasta el momento, e incluía hipervínculos con la información, registro y formas de pago. Posteriormente se reconocieron otros posts realizados para ofrecer el mismo curso.

Lo interesante de esta intervención no tiene que ver con lo presentado en el texto en sí, sino que con los contenidos a los que se expone el usuario en el caso de estar interesado en el curso ofrecido<sup>81</sup>. Al ingresar al enlace, la página web de la organización describe la temática y objetivos del programa de estudio, el perfil de egreso, y los detalles de cada sesión del curso. El “*consultor experto*”, entendido como el usuario que efectivamente cursó el programa, se describe como un sujeto cuya finalidad es “*Humanizar la inclusión*” (la “*verdadera*”<sup>82</sup> inclusión) en la consolidación de proyectos individuales y masivos para implicar presencial y a la distancia:



Figura 2.4. Grupo 3.

Ahora bien, en la página se especifican también los objetivos, señalándose que “*se requiere de concientizar al experto en la verdadera inclusión, para romper con la clásica visión obsoleta de equidad escolar*”<sup>83</sup>. Esto se describe de manera detallada en una matriz de dimensiones, enumerándose los elementos que caracterizan el programa y a este perfil de egreso. Entre éstos, se vuelve a mencionar una “*verdadera inclusión*”<sup>84</sup>, diferenciándola de una “*inclusión tóxica*”<sup>85</sup>, y

<sup>79</sup> Publicación observada en el grupo 3.

<sup>80</sup> La organización se describe públicamente como: “*Un equipo constituido por profesionales con el enfoque en la educación e inclusión*”. Por consideraciones éticas no mencionamos el nombre de la organización, pero es relevante mencionar que la palabra “*inclusión*” se encuentra dentro de éste.

<sup>81</sup> Consideramos esta trayectoria de contenidos emergentes a partir de la publicación como parte de la totalidad de la producción.

<sup>82</sup> Recordemos que también se observaron comentarios que hacen alusión a una “*verdadera inclusión*” en el caso del modelo de conocimiento anterior.

<sup>83</sup> Objetivo extraído textualmente de la página web asociada a la organización en cuestión.

<sup>84</sup> Término mencionado textualmente en la matriz de dimensiones de contenidos del curso ofrecido.

<sup>85</sup> Término mencionado textualmente en la matriz de dimensiones de contenidos del curso ofrecido.

haciendo alusión constantemente a la responsabilidad y compromiso que implica para el/la futuro/a experto/a el llegar a ésta.

En concreto, el curso tiene como objetivo formar especialistas en Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y es, de hecho, promocionado en base a frases que critican otros talleres o cursos al respecto (“¿Has tomado talleres del DUA? Seguramente te ha sucedido algunas de estas cosas: entendiste poco o NADA, no sabes cómo aterrizar conocimientos (...) no sabes cómo llevarlos a la práctica (...) sales sin saber qué hacer (...)”)<sup>86</sup>. De esta forma, interpretamos que la fuente consultada para definir lo que sería la verdadera inclusión es, justamente, este curso de DUA: El/la especialista que lo cursa es quien puede acceder a este conocimiento y distanciarse de una comprensión errónea (“tóxica”) de lo que significa la inclusión.

No obstante, por más que en estos contenidos circulen enunciados que enfatizan la importancia de comprender el significado de la inclusión como concepto, del/a rol del/a especialista y, por tanto, del curso en cuestión, el único elemento cognitivo al respecto que puede desprenderse de las matrices y descripciones es el vínculo de la inclusión con el DUA. Así pues, en este caso el poner atención al DUA permitiría identificar conocimientos relevantes que forman parte de este modelo de representación social.

El DUA es una respuesta educativa a la diversidad que se posiciona como alternativa pertinente frente a la incorporación del Decreto N°83 (MINEDUC, 2017b) considerando los propósitos<sup>87</sup> de la Ley, la que apunta a una enseñanza diversificada. La estrategia tiene como objetivo maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando todas las posibles habilidades, estilos de aprendizaje, capacidades, preferencias y vivencias (Alba, 2019). Así, busca flexibilizar el currículum, las prácticas docentes y los materiales mediante la posibilidad de realizar adecuaciones para cada estudiante. Por tanto, el contenido informacional que comprende la inclusión en relación al DUA coincide con la mirada amplia identificada para este modelo, perspectiva que pretende ir más allá de integración de los/as estudiantes por determinadas

---

<sup>86</sup> Expresiones extraídas textualmente de la página web asociada a la organización en cuestión.

<sup>87</sup> El Decreto 83 “Promueve la diversificación de la enseñanza en Educación Parvularia y Básica, y aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes que lo requieran, favoreciendo con ello el aprendizaje y participación de todo el estudiantado, en su diversidad.” (MINEDUC, 2017a)

características, abordando todo tipo de necesidades (Göransson & Nilhom, 2014; Ainscow & César, 2006; Rojas & Armijo, 2016).

El definir la inclusión en relación con el DUA se observó en numerosas publicaciones difundidas en las comunidades para invitar a capacitaciones al respecto (“*Taller E-Learning: DUA en la escuela*”, “*Workshop DUA 3.0*”, “*Taller Hablemos del decreto 83 y DUA*”, “*Taller Educación Inclusiva y Marco DUA*”), muchas veces integrando también la acción de informar sobre el Decreto 83. Los mismos temas se identificaron, a su vez, en publicaciones que incluían infografías o videos informativos al respecto. Según lo constatado, la consigna mediante la cual se enuncian este tipo de publicaciones (títulos, hashtags o descripciones) casi siempre tiene que ver con apuntar, precisamente, hacia la inclusión educativa.

Por ejemplo, un perfil asociado a una fundación educativa publicó en dos de las comunidades un video sobre diversificación de la enseñanza, dividido en tres partes. El video, publicado con el fin de invitar a una instancia formativa al respecto (transmisión en línea), planteaba el camino de la educación inclusiva dividiéndolo en cuatro paradigmas: Exclusión, segregación, integración y, finalmente, inclusión. Parte de esta idea se plantea de la siguiente manera:

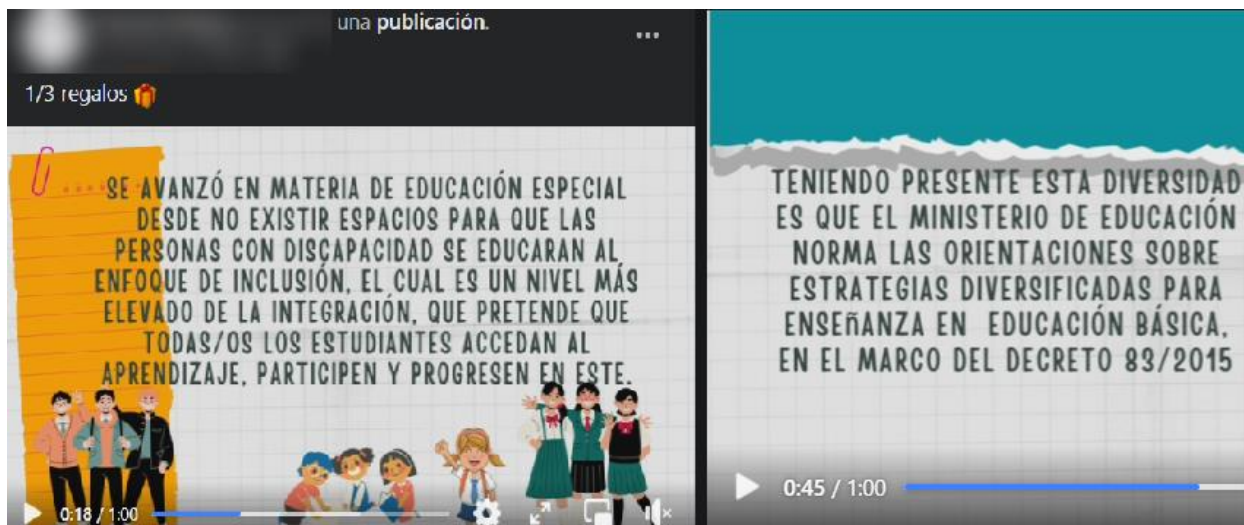


Figura 2.5. Grupo 1<sup>88</sup>

El contenido informacional en este caso da cuenta de la inclusión en tanto diferenciada de la integración; “*un nivel más elevado*” de ésta. La distinción cognitiva generada estaría, entonces,

<sup>88</sup> La imagen presentada corresponde al agrupamiento de dos capturas de pantalla extraídas de la misma publicación (dos momentos del mismo video).



en entender la inclusión como una educación para todos/as (Göransson & Nilhom, 2014; Dyson, 2001; Ainscow & César, 2006), con foco en la diversidad (Infante, 2007; Rojas et al, 2019), y con el Decreto 83 como respuesta (CEDLE, 2018). Esto resume, en términos generales, la definición de inclusión para este modelo de conocimiento de la representación social.

Otro elemento por considerar son los hashtags utilizados en estas publicaciones. Marchiori et al (2014) estudian la posibilidad de revelar los mecanismos y dimensiones que constituyen una representación social a través de extraer información implícita desde bases de datos de etiquetas digitales. Estos hashtags, que pueden ser palabras, frases o caracteres, muchas veces se transforman en descripciones utilizadas por servicios de búsqueda, permitiendo a las personas encontrar ciertos recursos al buscar determinado concepto. Siguiendo la idea, consideramos relevante analizar las publicaciones que utilizaran el hashtag “#inclusion” (o similares) para identificar contenido informacional al respecto.

Presentamos dos ejemplos de lo anterior en los que el hashtag “#inclusión” lleva a conocimientos sobre la noción de inclusión representada, bajo la perspectiva de este segundo modelo:



Figura 2.6.1. Grupo 3.

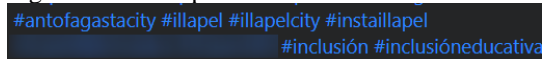


Figura 2.6.2. Grupo 3.

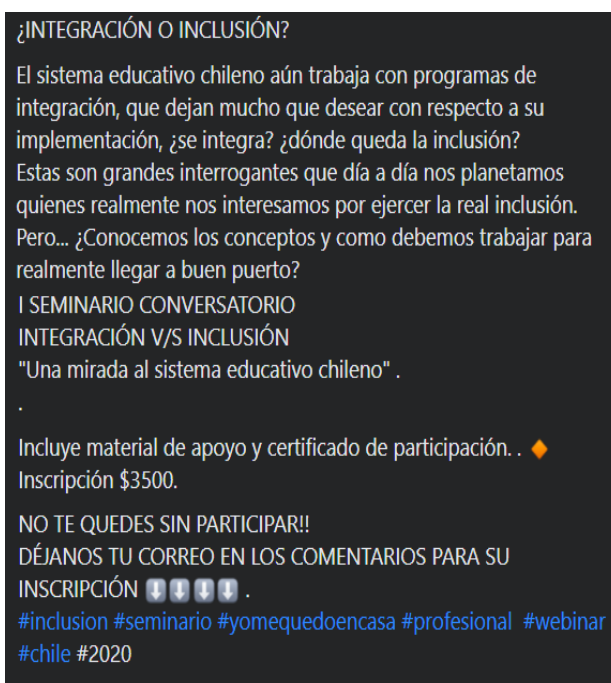


Figura 2.7.1. Grupo 1.

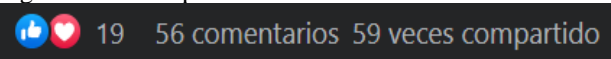


Figura 2.7.2. Grupo 1.<sup>89</sup>

<sup>89</sup> Captura editada para ajustar el formato.



El primer caso, una invitación para realizar un diplomado sobre DUA, se promociona con la frase “¡*Capacítate en (...)*”<sup>90</sup> *en el área de inclusión educativa!*”, la que va acompañada por los hashtags #inclusión y #inclusióneducativa. La asociación inclusión-DUA es nuevamente manifestada en la difusión del diplomado. A su vez, se puede desprender de la publicación que la inclusión se comprende como “área” más que como proceso. No obstante, sea área o proceso, la herramienta promovida en tanto estrategia que permite apuntar a una educación inclusiva es el DUA: inclusión se comprende, entonces, como garantizar el aprendizaje de todo/as los/as estudiante.

En el segundo caso, el hashtag “#inclusion” nos conduce a un post realizado para difundir un seminario-conversatorio “*Integración v/s inclusión: Una mirada al sistema educativo chileno*”. En la descripción se alude nuevamente a una “*verdadera inclusión*”, planteando la importancia de diferenciarla de la integración para comprenderla realmente y así poder trabajar en pos de ello. Se destaca la legitimidad de la publicación (y por tanto, de la instancia en cuestión) considerando los criterios aquí definidos al respecto: el post había sido compartido 59 veces, con 56 comentarios, siendo todos intervenciones de usuarios/as interesado/as en la instancia, solicitando información para inscribirse. Tomando en cuenta la enorme cantidad de contenido publicado día a día, es poco frecuente encontrarse con publicaciones tan comentadas. Inferimos entonces que los conocimientos sobre inclusión en esta línea son solicitados por parte importante de las comunidades.

Ahora bien, un último elemento a considerar para describir en términos generales este segundo modelo tiene que ver con una fuente de conocimiento asociada reconocida en algunos contenidos: las neurociencias. El sustento teórico del DUA se fundamenta principalmente en este campo (Alba, 2019), por lo que se infiere que las distinciones cognitivas producidas en esta línea tienen de base las teorías y evidencias que valoran la neurodiversidad como una realidad de todo el estudiantado. Atender la diversidad es, por lo tanto, una necesidad tangible, y el significado de la educación inclusiva se basa en esta oportunidad de enriquecer toda forma de enseñar y aprender (Masataka, 2017; Alba, 2019).

---

<sup>90</sup> El nombre del organismo ATE es anonimizado por consideraciones éticas.

Así se observa en la difusión del curso gratuito “*Segunda versión: Diseño Universal para el Aprendizaje desde las Neurociencias. Aplicaciones prácticas en contexto de pandemia*”, realizada por un Centro Neuropsicopedagógico que cuenta con un perfil de Facebook asociado, miembro de las tres comunidades<sup>91</sup>. El curso se promociona mediante una serie de imágenes adjuntadas a la publicación, en las que se describen a grandes rasgos sus objetivos, contenidos y modalidades:



Figura 2.8. Grupo 1.<sup>92</sup>

El primer punto de los contenidos del curso corresponde a los temas “*Inclusión, diversidad y barreras para el Aprendizaje y la participación*”, nociones que reconocimos como centrales dentro de este modelo de conocimiento. Los siguientes ejes tienen que ver con el DUA y sus principios, los que estarían basados en evidencia neurocientífica, la fuente de conocimiento identificada. En la publicación también se reconocen los hashtags “#inclusion”, “#dua”, #neurodiversidad y #neuroeducacion, evidencia que respalda la emergencia de información en esta línea.

Por otra parte, la frase “*Los hemos escuchado, y les traemos (...)*” hace alusión a que este tipo de conocimientos ha sido demandado de alguna manera. Al buscar la publicación de la primera versión de este curso corroboramos que en efecto ésta tenía 50 comentarios de usuarios interesados, con un último comentario del perfil asociado al Centro impartidor en el que se señalaba que los cupos estaban agotados. Este hecho se condice con varios contenidos observados

<sup>91</sup> Esto fue corroborado mediante la búsqueda específica de publicaciones realizadas por el perfil en cada grupo.

<sup>92</sup> La imagen presentada corresponde al agrupamiento de una captura de pantalla extraída que fue posteriormente recortada y dividida.

en los que las Neurociencias son parte del enunciado, descripción o hashtag, generalmente asociándolo a imágenes o dibujos de cerebro/s.

Ejemplos de lo anterior son publicaciones como el video “*Integrando la neuroeducación*”<sup>93</sup> (“#neuroeducacion, #conectandoneuronitas”), “*10 Libros sobre Neurociencias Infantil*”<sup>94</sup>, y la difusión del “*Plan de octubre: Mes para la inclusión*”<sup>95</sup>. En este último se publicaron las instancias online realizadas a través un perfil de Instagram particular, unidas por la temática “*Neurociencia e Inclusión*”. Entre las actividades había paneles de expertos con los títulos “*Neurodiversidad: Un desafío para el aprendizaje*”, “*Diversidad e inclusión: Aportes desde las Neurociencias*” y “*Facilitadores para el aprendizaje, desde la neuroeducación*”<sup>96</sup>

Los contenidos producidos bajo esta perspectiva son manifestaciones de una idea expresada en una de las entrevistas, que tiene que ver con la necesidad de actualizar conocimientos si se quiere comprender y trabajar la inclusión:

*“Hoy día están hablando ya de neurodiversidad, ya no se habla de Necesidades Educativas, se habla de neurodiversidad, de nuevos conceptos de diagnósticos. Pero no están todos como actualizados, o no se comprende un concepto universal de inclusión.”* (Usuario 5. Mujer. Psicopedagoga y Docente de Educación Especial, Santiago).

Para finalizar, en relación con la idea de actualizar saberes, se destaca la publicación del “*Curso Neurodiversidad: De la inclusión a la interrelación*”, un curso certificado “on demand” (se accede al pagar) que invita a “*cambiar el lente*”, comprendiendo la neurodiversidad como cambio de paradigma en educación. Se señala la importancia de focalizarse en cada estudiante considerando diagnósticos o discapacidades como fortalezas y no obstáculos a “abordar” (Hardy & Woodcock, 2015), resaltando el DUA como herramienta fundamental de aprender para ello.

---

<sup>93</sup> Video observado en el Grupo 3. Se explica un juego pensado para reforzar el vocabulario integrando la neuroeducación.

<sup>94</sup> Publicación observada en el Grupo 1. Venta de 10 libros que tratan la temática de las neurociencias en relación a los aprendizajes.

<sup>95</sup> Publicación observada en el Grupo 2. Incluye un enlace de Instagram en el que tendrían lugar las instancias, llamando a su difusión.

<sup>96</sup> Los tres títulos fueron extraídos textualmente de las publicaciones realizadas por la cuenta de Instagram difundida en la comunidad.

A pesar que lo anterior vuelve a entregar los mismos elementos cognitivos identificados, lo interesante en este caso tiene que ver con el título. En vez de proponer un tránsito del paradigma de la integración al de la inclusión, se plantea pasar de ésta a la “*interrelación*”, concepto que no fue reconocido en ninguna de las producciones observadas. El eslogan del organismo impartidor es “*Creando conocimientos*”, y en su página web se describen como un grupo de actores “*Focalizados en fundar un cambio de paradigma en el contexto educacional*”. Así, la publicación es reflejo de la fragilidad mediante la cual circulan los conocimientos cuando se trata de inclusión, concepto que en la actualidad, según lo propuesto por dicho curso, debería ser reemplazado.

#### 8.2.1.3. Inclusión como cultura: Rol docente y posibilidad de cambio

En el tercer modelo de representación social identificado en esta dimensión, la inclusión escolar se comprende en tanto la configuración de una cultura inclusiva (Booth & Ainscow, 2002). A diferencia de los corpus anteriores centrados en las ideas de ubicación y participación, la inclusión en este caso es conceptualizada según características que definen al sistema escolar (establecimientos) y no al estudiantado que forma parte de éste (Booth & Ainscow, 2002; Göransson & Nilholm, 2014; Rojas & Armijo, 2016), ajustándose al cuarto nivel de definición sobre inclusión descrito en el marco teórico. Esta interpretación de la educación inclusiva fue observada generalmente posicionando la figura del docente como fundamental, quien sería responsable de formarse con miras a obtener y emplear las herramientas necesarias para la conformación de culturas escolares inclusivas (Durán & Giné, 2011).

Reconociendo la existencia de las diversas lecturas sobre las comunidades inclusivas, Göransson y Nilholm (2014) señalan la importancia de poner atención tanto en las especificaciones que caracterizan la comunidad como en los actores educativos involucrados que las conforman (Booth & Ainscow, 2002). Con ello presente, enfocamos la observación de las comunidades en torno a ambos elementos para la identificación de este modelo. Los resultados apuntan a la noción de una comunidad que es inclusiva a medida que los docentes se forman para que así lo sea. Así fue señalado por una de las entrevistadas:

*“Creo que esa es la inclusión: es que el docente pueda tener todas las herramientas para prácticas y sus formas pedagógicas, ahí está la clave. Porque un papel y una fotocopia no sirve para todos”* (Usuario 2. Mujer. 39 años. Maestra de Apoyo a la Inclusión en aula común, Buenos Aires).

Entre las producciones observadas en las comunidades en que se señalan o describen las características de una comunidad inclusiva, destacamos una publicación realizada con el fin de criticar la propuesta del candidato José Antonio Kast respecto de la derogación del Decreto 170 (Grupo 3). En su argumentación, el usuario se refiere a lo que diferencia un “*modelo inclusivo*” de un “*modelo integrador*”, destacando la importancia de crear comunidades inclusivas y planteando cuál sería, a su juicio, el carácter de éstas<sup>97</sup>:

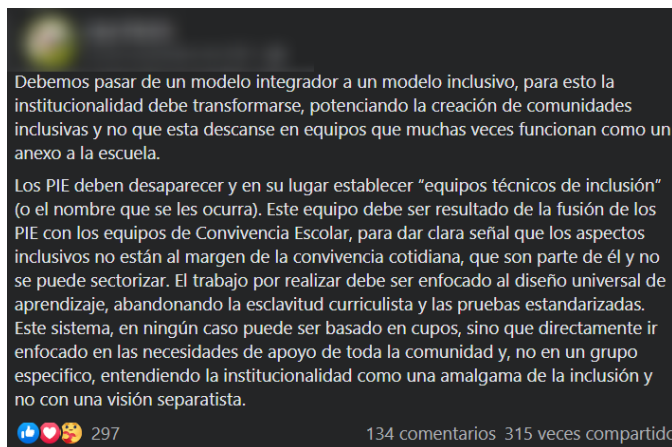


Figura 2.9.1. Grupo 3.

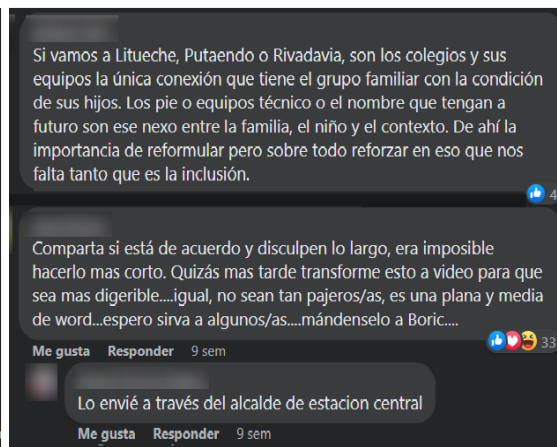


Figura 2.9.2. Grupo 3.<sup>98</sup>

Según esta conceptualización, las comunidades inclusivas tienen que ser parte de un sistema enfocado en las necesidades de toda la comunidad. Para potenciar esta transformación, deben conformarse equipos que fusionen actores escolares actualmente sectorizados (por ejemplo, los equipos del PIE y de Convivencia escolar deciden y actúan de manera autónoma). Se destacan elementos identificados en el modelo anterior, como el DUA y la crítica al enfoque puesto en grupos específicos, pero sobre una base fijada en la noción de comunidad.

La cantidad de reacciones (297) y comentarios (134) hacen del post una publicación cuyo conocimiento producido pasa a ser particularmente legítimo<sup>99</sup> dentro de las comunidades digitales. Esto se complementa con el segundo comentario que muestra la Figura 2.9.2, en el que se señala “*Comparta si está de acuerdo*”; la publicación fue compartida 315 veces, llegándose al punto que,

<sup>97</sup> Considerando su extensión, la figura 3.7.1 no presenta el texto de la publicación en su totalidad. Se seleccionaron únicamente las partes pertinentes para los objetivos de este apartado.

<sup>98</sup> Ambas imágenes corresponden a capturas de pantalla extraídas de una publicación realizada en el Grupo 3, las que posteriormente fueron recortadas y agrupadas de esta manera.

<sup>99</sup> Esto, considerando los criterios seleccionados en la investigación que hacen más o menos legítima una publicación o comentario.

según su comentario, un usuario habría enviado el contenido del post al candidato presidencial posteriormente electo.

Complementando la información del modelo, en el primer comentario de la misma imagen el usuario hace referencia a “*eso que nos hace falta tanto que es la inclusión*”, la que debe ser a su juicio reformulada y reforzada. Con la mirada puesta en contextos educativos de comunas rurales, recalca la importancia de “*los colegios y sus equipos*” en este proceso, considerándolos el único vínculo entre el/la estudiante, su contexto familiar y su educación. No obstante, el contenido informacional sobre inclusión centrado en equipos educativos fue identificado con más regularidad en saberes enfocados específicamente en el rol docente. A continuación, se presenta una compilación de enunciados y descripciones en las que interpretamos que estaría presente dicha perspectiva:



Figura 2.10<sup>100</sup>

Se observan diversas expresiones para aludir a la noción de inclusión escolar en los contenidos registrados en la imagen: “*actitud inclusiva*”, “*enfoque inclusivo*”, “*sistema educativo inclusivo*”, “*educación inclusiva*”, “*prácticas inclusivas*”, “*intención inclusiva*”, “*área de inclusión*” y

<sup>100</sup> La imagen corresponde a la agrupación de varias capturas de pantalla recortadas para conservar únicamente los contenidos analizados. Estos registros incluyen publicaciones de los tres grupos observados (dos del Grupo 1, dos del Grupo 2 y cinco del Grupo 3).

“*maestra integradora*”. Independiente de la variedad de temas específicos tratados e instancias a las que invitan (algunas formativas y otras informativas), estos segmentos tienen en común vincular el rol docente con dichas formas de referirse al concepto. De esta manera, la inclusión se comprende como un “algo”<sup>101</sup>, una cultura inclusiva (Carrington & Elkins, 2002; Messias et al, 2012) cuya realización es, al menos en gran parte, responsabilidad del profesorado (Durán & Giné, 2011), ya sea en su formación, actitud o prácticas pedagógicas.

Las acciones particulares por tomarse para el fin en cuestión varían. Algunos saberes emergentes de los contenidos apuntan a estrategias diversificadas, adecuaciones curriculares o metodologías específicas, mientras que otros anteponen la importancia de reflexionar sobre tensiones, desafíos y actitudes vinculados al rol docente. Así, en concordancia con la perspectiva de Carrington & Elkins (2002), las características de una cultura inclusiva se identifican en relación con las formas de ser y pensar de los/as profesores. Estas disposiciones tendrían un impacto significativo en las comunidades educativas en las que participan y, por tanto, en el carácter de la cultura escolar que se configura y transmite en la cotidianidad (Loaiza, 2011; Durán & Giné, 2011).

Es relevante mencionar que una de las publicaciones presentadas en la imagen fue previamente considerada para la identificación del primer modelo de conocimiento descrito. La invitación a profesionales de la educación a “*actualizar sus conocimientos*” mediante la “*Escuela de Inclusión Educativa*” fue realizada por el mismo organismo ATE\_1 cuyos programas analizamos al reconocer formas de comprender la inclusión como ubicación. En el caso de ese modelo de información reconocimos algunos de los saberes en los objetivos de sus cursos, observados en el mismo post que fue recortado para ejemplificar este tercer tipo de contenido informacional. Dicho de otro modo, una comunidad digital permite que desde un mismo contenido emerja más de un modelo de representación social.

Lo anterior da cuenta de una dimensión fundamental de las representaciones sociales: el contexto particular en el que surge la representación (Jodelet, 1986). Reconocer elementos en esa línea fue una tarea compleja de realizar mediante la etnografía, pues el espacio y momento particular en el que se construye la representación social (Cuevas, 2016) se difuminan en el ciberespacio sobre el que se configuran estas comunidades. Los contenidos vinculados al organismo ATE\_1

---

<sup>101</sup> Enfoque, actitud, práctica, sistema o intención.



configuraron producciones relevantes en este sentido, pues mediante su exploración pudimos percibir por primera vez el fenómeno: lo aprehendido y significado (Gutiérrez, 2012) de la representación social varía según el fragmento de texto al que se le ponga atención y el contexto particular del usuario que se expone a los saberes en circulación.

Para finalizar, la inclusión entendida como un tipo de cultura en gran parte responsable del rol docente es una idea también reforzada por algunas capacitaciones dirigidas a integrantes del Programas de Integración Escolar (PIE), observadas en las tres comunidades. Con el enunciado “*En su misión de aportar al desarrollo de un Sistema Educativo más Inclusivo, tenemos para ustedes la oportunidad de(...)*”, casi todas las publicaciones del organismo ATE\_2<sup>102</sup> señalan la necesidad de entregar herramientas a los docentes para que puedan trabajar con un “*enfoque inclusivo*”. Destacando su compromiso de contribuir a una “*comunidad inclusiva*”, la organización ofrece frecuentemente instancias formativas, destacando la posibilidad de transformar el enfoque que subyace a los PIE:



Figura 2.11. Grupo 3.



Figura 2.12. Grupo 2.

Lo que inmediatamente llamó la atención de estas publicaciones fue la posibilidad de implementar un PIE con “*enfoque inclusivo*” pues, según el MINEDUC (2015) estos proyectos son, en efecto, una estrategia que se define por su carácter “*inclusivo*”. Sin embargo, al promover ciclos para garantizar programas con este enfoque, de los contenidos del ATE\_2 emerge un tipo de información que indica que, en la práctica, los PIEs no lo tendrían. De esta forma, nuevamente

<sup>102</sup> Etiquetado para diferenciarlo de ATE\_1.



observamos que el enfoque inclusivo necesario para transitar a una cultura educativa de esa índole depende de la formación y acciones de los/as profesionales de la educación. La opinión de una de las entrevistadas resultó clave para comprender esta idea:

*“Si tú entiendes cómo llevar adelante un Programa de Integración que no se concentra en aquellos niños diagnosticados en su origen, sino que trabaja en colaboración con el profesor de aula, y lo hace desde el enfoque pedagógico y no clínico, y todo lo que se hace, toda la colaboración que se arma, se pone al servicio de toda la escuela, de todo el liceo, y no solo de aquellos estudiantes solo identificados o adscritos al PIE, entonces sí tiene un carácter más inclusivo”* (Usuario 9).

#### 8.2.2. “Inclusión, inclusión, inclusión, ¿De qué me estás hablando?”<sup>103</sup>: Producción de estructuras de representación sobre inclusión

La segunda dimensión propuesta por Moscovici (1979) para identificar representaciones sociales corresponde al campo de representación o modelo social. En este caso, los elementos que lo conforman responden a las preguntas ¿Con qué o quién(es) se relaciona la inclusión educativa? ¿Qué significados son atribuidos a la inclusión, más allá de lo cognitivo? Dicho de otro modo, se busca reconocer el orden interno que le da sentido al significado de la inclusión, independiente de la palabra y sus definiciones circulantes (Canales, 2006; Villarroel, 2007).

Para esta tarea buscamos enunciados e imágenes que refieren a aspectos precisos y concretos del objeto de representación, siempre considerando únicamente los elementos producidos dentro de las comunidades de estudio. Se incluyen los diversos significados que se le asignan al concepto (Jodelet, 1986; Cuevas, 2016), los que son ordenados de acuerdo a los contenidos de los campos de información ya analizados.

##### 8.2.2.1 Comunidades inclusivas, contenidos integracionistas

A diferencia del análisis sobre el campo informacional, en este caso reconocimos que uno de los modelos identificados es notoriamente predominante<sup>104</sup>: en los contenidos de las comunidades, la inclusión educativa suele interpretarse en relación con estudiantes de determinadas características. En función de ello, decidimos dividir el análisis en dos subapartados, separando los contenidos

---

<sup>103</sup> Frase extraída de la entrevista a Usuario 10.

<sup>104</sup> Considerando la extensión y limitaciones del escrito, se optó por describir este modelo y sus dimensiones. No obstante, de igual manera se observaron publicaciones que configuran modelos sociales que representan la inclusión mediante elementos propios de los otros campos informativos, pero en mucho menor medida.

según el sujeto involucrado en la representación. Mientras que la mayoría de las publicaciones aluden al/a estudiante con discapacidad o N.E.E (primer y segundo nivel planteado por Göransson y Nilhom), algunas otras tienen que ver con la identificación de marcadores de diferencia más allá de diagnósticos, cuestión que va en sintonía con el enfoque desarrollado por Matus (Infante et al, 2011; Matus, 2019; Matus et al, 2019).

El campo de representación se conforma, así, por contenidos que asocian el término inclusión escolar a la idea del déficit o diferencia, generalmente de forma implícita o figurativa. Identificamos el modelo mediante la observación de categorías emergentes subdivididas en las dos clasificaciones de sujetos señaladas: categorías en función del modelo biomédico y categorías en contraposición a una cierta normalidad imaginada y sostenida por instituciones, discursos o prácticas (Matus & Haye, 2015; Infante et al, 2011; Matus, 2019). En ambos casos, la interpretación del concepto toma elementos de dos campos de información reconocidos: la inclusión se comprende algunas veces como integración (ubicación) de estudiantes con determinadas características (Göransson & Nilhom, 2014; Ainscow & Cesar, 2006; Rojas & Armijo, 2016) y otras como la respuesta a sus diversas necesidades (Göransson & Nilhom, 2014; Rojas & Armijo, 2016).

Es relevante señalar que las categorías emergentes que configuran este campo de representación no siempre sintonizan con la perspectiva identificada en los contenidos analizados para reconocer y describir los modelos de información. De hecho, muchos de los casos que forman parte del presente apartado constituyen a su vez el modelo que conoce la inclusión como una respuesta a la diversidad (educación para todos/as). Esto es fundamental, pues refleja la posibilidad de distanciamiento entre los contenidos informativos que se manejan sobre el concepto representado y su manifestación en un sentido común (Moscovici, 1979) dentro de las comunidades digitales. Dicho de otro modo, no siempre se interpreta la inclusión en concordancia con lo que se sabe o se piensa saber de ella.

#### 8.2.2.1.1 “¡Comparto valioso material TEA! ¡Descargue estas guías para TDAH!”: Integrar la etiqueta

Esta subdimensión es la que se observa con mayor claridad y frecuencia al poner atención en los componentes de orden interno sobre los que se interpreta la inclusión escolar, por lo que se propone como base fundamental del modelo de representación predominante en las comunidades de

estudio: categorías figurativas sobre la idea del/a estudiante con N.E.E o discapacidad son constantemente producidas en los grupos explorados. Aunque se enuncie o promueva una idea de inclusión como la posibilidad de una educación para todos/as (Dyson, 2001), una cantidad importante de imágenes, infografías y frases pone especial atención a las características particulares asociadas a cierto “déficit”, en función del modelo biomédico (Matus et al, 2019) que integra tanto diagnósticos neurológicos (trastornos, N.E.E) como condiciones físicas (situación de discapacidad).

Una primera publicación ilustrativa a este respecto es la invitación al “1er Congreso Internacional de Inclusión Educativa”, difundida en el grupo 1:



Figura 2.13. Grupo 3.

Con el enunciado “*Participa y certíficte en inclusión educativa*”, la publicación incluye tres imágenes presentando el cronograma del Congreso, señalándose el título de la ponencia, el nombre de quien lo realiza y la Universidad a la que pertenece. De las veinte presentaciones que fueron parte de la instancia, quince tienen que ver con formas de intervenir o apoyar a estudiantes de ciertas características (e.g. “*El diagnóstico para favorecer la inclusión*”, “*La intervención temprana: La nueva era del TDAH*”, “*Atención temprana en autismo*”, “*La educación de la persona sorda en Costa Rica*”<sup>105</sup>). Considerando la temática del Congreso, de la publicación emerge una forma de darle sentido a la inclusión educativa (Canales, 2006) en función de asociaciones libres (Banchs, 1986) que vinculan el concepto con problemáticas asociadas a determinadas minorías.

Además, en esta dimensión del modelo social las identidades en cuestión muchas veces son espontáneamente pensadas como deficitarias, viéndose integradas en los contenidos a raíz de la necesidad de ser reparadas o compensadas de cierta manera (Matus & Haye, 2015; Matus, 2019).

---

<sup>105</sup> Títulos extraídos textualmente de las imágenes adjuntas en la publicación del Congreso, Grupo 3. No se adjuntan las imágenes considerando su tamaño y formato.

Este hecho se vio reflejado en contenidos presentes en las tres comunidades, encontrándose ejemplos relevantes en publicaciones de materiales compartidos e instancias de formación docente.

En el caso de recursos pedagógicos, estas categorías se manifiestan a través de guías, cuadernillos, libros, manuales y pautas elaboradas específicamente para el apoyo o abordaje de determinado diagnóstico de N.E.E (transitoria o permanente), publicados mediante documentos adjuntos o hipervínculos de Google Drive. Dentro de estos, los difundidos con mayor regularidad son aquellos relacionados con los trastornos del Espectro Autista (TEA) y Déficit atencional (TDAH). Así, materiales pedagógicos como los presentados a continuación son frecuentemente difundidos (Ver Anexo 7).

Más allá de la utilidad pragmática que puedan traer consigo las actividades y libros adjuntos, son recursos estandarizados que producen categorías sobre estudiantes con determinadas características(s), clasificándose el/la estudiante según ésta(s) (Matus et al, 2019). De esta forma, a partir de los contenidos emerge un orden a través del cual el/la estudiante es espontáneamente etiquetado/a en base a la condición asociada al diagnóstico en cuestión. Tanto el lugar como la experiencia del/a estudiante dentro de la comunidad educativa pasa a estar mediado por este hecho: independiente de sus trayectorias personales, los/as estudiantes diagnosticados/as con TEA aprenden con determinadas guías, y los/as estudiantes con TDAH pueden ser educados a través de ciertas pautas.

En estos casos, la inclusión se interpreta como la posibilidad de integrar a la comunidad educativa a estudiantes que presentan estos diagnósticos (Göransson & Nilhom, 2014). La forma de integrarlos sería a través de estos contenidos específicos, diferenciados de aquellos recursos elaborados para estudiantes que no están diagnosticados con una N.E.E (recursos sin etiqueta, difundidos generalmente bajo el título genérico de material pedagógico). Ejemplos de otros títulos reconocidos en esta línea son “*Cuaderno de Estimulación Cognitiva TEA*”<sup>106</sup>, “*Manual del juego para niños autistas*”<sup>107</sup>, “*Manual para la Dislexia*”<sup>108</sup>, “*Pack de actividades para abordar TDAH*”<sup>109</sup> y “*Colección de cómics: Tengo Capacidad, tengo Derechos*”<sup>110</sup>. De esta manera, la

---

<sup>106</sup> Observado en Grupo 2.

<sup>107</sup> Observado en Grupo 1.

<sup>108</sup> Observado en Grupo 3.

<sup>109</sup> Observado en Grupo 1.

<sup>110</sup> Observado en Grupo 1.

inclusión no se comprende en función de la ubicación, sino de responder a necesidades (en este caso, académicas) del estudiantado, pero de un grupo específico de éste (Göransson & Nilhom, 2014).

Según una de las entrevistadas, reconocer este hecho es una forma de evidenciar que, por más que el discurso de la inclusión predomina en las comunidades educativas, en la práctica no se suele estar concientizado/a ni sensibilizado/a al respecto:

*“(...) Todos memorizaron un discurso de la inclusión (...) pero en la práctica nadie sabe ejecutar verdaderamente los procesos de inclusión ni de integración (...). Se evidencia en estos grupos, donde buscamos un estándar de actividad para poder aplicarla a un chico con Trastorno del Espectro Autista, por ejemplo. No considerando que ese chico con Trastorno del Espectro Autista tiene características particulares aparte del diagnóstico que pueda tener”.* (Usuario 6)

Ahora bien, además de la categoría de la N.E.E como un déficit que, como tal, debe ser abordado con determinados recursos pedagógicos, los contenidos producen otro tipo de estereotipos asociados a diagnósticos. Identificamos imágenes y frases que atribuyen ciertos rasgos a estos/as estudiantes, configurando así prejuicios y generalizaciones que ofrecen miradas algunas veces críticas/negativas y otras condescendientes/positivas.

Los prejuicios negativos suelen categorizar a los/as estudiantes con N.E.E como “problemáticos/as”, pues se asocian a conductas conflictivas y difíciles de tratar para tanto docentes como familias (“¿Te imaginas aprender a abordar a un niño con TDAH?”<sup>111</sup>, “Webinar: Autismo, Depresión e Ideación Suicida”<sup>112</sup>, “Acaban de diagnosticar a tu hij@ con TDAH y ¿No sabes qué hacer?”<sup>113</sup>). Al ser problemáticos/as, en su integración al sistema educativo deben ser “manejados” u “abordados” por quienes conforman la comunidad educativa, generalmente los/as docentes (“Diplomado: Manejo Educativo TDL”<sup>114</sup>, TEA y TDAH<sup>115</sup>, “Seminario virtual: Entrenamiento manejo del TDAH”<sup>116</sup>). En este punto se distingue un elemento que forma parte

---

<sup>111</sup> Enunciado observado en una invitación a un seminario en Grupo 3.

<sup>112</sup> Publicación observada en Grupo 3.

<sup>113</sup> Publicación observada en Grupo 3.

<sup>114</sup> Trastorno del Desarrollo del Lenguaje.

<sup>115</sup> Publicación observada en Grupo 2.

<sup>116</sup> Publicación observada en Grupo 1.

del campo de información mediante el cual la inclusión tiene que ver con la formación docente, pues el profesorado sería el sujeto educativo responsable de “incluir” estos grupos de estudiantes. Asimismo, algunos títulos o descripciones incorporan frases que enuncian las N.E.E como enfermedades (“*Tratamiento para niños con dificultades de atención e impulsividad*”<sup>117</sup>, “*TDAH: Entre la patología y la normalidad*”<sup>118</sup>). Un caso ilustrativo de esta idea es una invitación al curso virtual “*Aprender a manejar el TDAH*”<sup>119</sup> (Grupo 3). El enunciado incluye oraciones como “*¿Te has quedado sin herramientas para tratar el TDAH?*”, “*Lograrás identificar las causas para erradicar sus efectos*” y “*Estrategias para su comportamiento y cómo abordarlo*”, siendo “*tratar*”, “*identificar las causas*” y “*erradicar*” nociones muchas veces empleadas en discursos vinculados al modelo médico.

La inclusión educativa del/a estudiante se interpreta en estos casos poniendo énfasis en los aspectos biomédicos de la diversidad funcional (integración del discapacitado/a enfermo/a), dejándose de lado las circunstancias sociales y trayectoria personal del sujeto como elementos a considerar al momento de pensar en sus aprendizajes (Mercado, 2018). Este punto tiene relación con algunas críticas realizadas al enfoque de la neuroeducación, pues por más que se hable de diversidad, ésta se ve en la práctica reducida a los mecanismos neuronales (González, 2022), dejando de lado los factores materiales y simbólicos que pueden afectar en los procesos de exclusión o marginación escolar (Billington, 2017), ya sea en el acceso como en los aprendizajes mismos.

Generalizaciones sobre condiciones de discapacidad o diagnósticas no se plasman únicamente a través de los enunciados de las publicaciones. En recursos pedagógicos (sobre todo portadas de libros) e invitaciones a instancias de formación docente muchas veces se utilizan imágenes asociadas a estudiantes con determinadas N.E.E, a través de las que se representan destacando ciertos atributos generalmente reduccionistas o que responden a estereotipos:

---

<sup>117</sup> Observado en Grupo 2.

<sup>118</sup> Observado en el Grupo 2.

<sup>119</sup> Título y frases presentadas como ejemplos fueron extraídas textualmente de publicación en Grupo 3.



Figura 2.14.<sup>120</sup> Grupo 3.

### Soy hiperactivo (primera parte)



Figura 2.15.<sup>121</sup> Grupo 1.



Figura 2.16.<sup>122</sup> Grupo 3.



Figura 2.17.<sup>123</sup> Grupo 2.

Las fotos presentadas configuran categorías que expresan valoraciones negativas hacia los diagnósticos del TEA y TDAH. En este caso, las imágenes muestran niños con conductas o disposiciones socialmente consideradas de algún modo problemáticas (Matus et al, 2019): un niño gritando y no escuchando, un niño inquieto frente a un adulto disgustado frente a ello, y niños que expresan cierto malestar. Además, en uno de los grupos se difundió una página que ofrece venta de ropa estampada con mensajes personalizados para “*crear conciencia*”. La frase “*Ten paciencia conmigo, tengo autismo*” trae implícita la idea del autismo como una condición problemática frente a la que se debe tener cierto temple. Por tanto, sin importar el fin con el que fueron publicados por el usuario, la circulación de estos contenidos (re)produce estereotipos sobre estudiantes con diagnósticos en particular (Matus & Rojas, 2015).

<sup>120</sup> Imagen recortada de una captura de pantalla realizada a publicación en el Grupo 1.

<sup>121</sup> Imágenes recortadas de una versión en PDF de la revista “Educación Especial”, publicada en el Grupo 2.

<sup>122</sup> Imagen recortada de una captura de pantalla realizada a publicación en el Grupo 3.

<sup>123</sup> Imagen extraída de página de Instagram difundida en Grupo 2.

Ahora bien, las generalizaciones no se expresan únicamente en relación con elementos negativos. Aunque en menor medida, también se identificaron publicaciones y comentarios que muestran una visión condescendiente o benévola hacia estudiantes diagnosticados/as. En ellas se reconoce y clasifica a los/as estudiantes promoviendo más sensibilidad a las necesidades de “éstos/as” (Infante, 2007).

Por ejemplo, a veces se utilizan expresiones como “*héroes*”, “*bendiciones*” o “*angelitos*” para referirse a niños/as con algunos diagnósticos, especialmente Síndrome de Down y TEA. Estas palabras los/as diferencian del resto de los/as estudiantes por su condición, reconocida en estos casos como virtuosa, algo “especial” en un buen sentido. Generalmente esto va acompañado de expresiones sobre el amor y sustantivos relacionados, como lo son la ternura, el alma y el cariño (“*TEATÓN: Un diálogo desde el corazón*”<sup>124</sup>, “*Tú eres lo más hermoso de mi vida: Síndrome de Down. Feliz Día para tod@s estos Ángelitos enviados por Dios a entregar amor y dulzura a este mundo*”<sup>125</sup>, “*¡Ser diferente es mi superpoder!*”<sup>126</sup>). Dicha perspectiva se complementa, a su vez, con la utilización de imágenes que muestran a estos/as estudiantes según criterios de esa índole (Ver Anexo 8).

En el Grupo 2 se difundió una página de Instagram creada con el fin de compartir “Emprendimientos inclusivos”. Uno de ellos, del que se extrajeron las imágenes presentadas en los anexos, se describe como “*Mini Pyme creada en honor a mi pequeño azul*” (término coloquial utilizado para referirse a niños/as diagnosticados/as con TEA). En ésta se venden camisetas estampadas con diseños que incluyen frases relacionadas con el TEA, manifestándose una intención de concientizar respecto a que dicho trastorno no es algo negativo (no es una enfermedad, no hay que tenerle miedo), y reemplazando la figura del niño/a diagnosticado/ como deficitario/a con la noción de “*superhéroe*”.

Con todo, la estructura de representación de la inclusión producida en este grupo de publicaciones la sitúa en relación con sujetos específicos: niños/as diagnosticados/as con N.E.E o discapacidad

---

<sup>124</sup> Observado en Grupo 1.

<sup>125</sup> Observado en Grupo 3.

<sup>126</sup> Expresión observada en Grupo 2, haciendo referencia a estudiante diagnosticado/a con TEA.



física<sup>127</sup> a quienes se les categoriza según determinadas características, configuradas en base a generalizaciones. Este hecho fue mencionado en algunas entrevistas, al momento de reflexionar en torno al lugar de la inclusión en las comunidades digitales a las que pertenecen.

Las docentes que se refirieron al tema se mostraron críticas frente a esta situación, aludiendo a la estandarización y generación de prejuicios que trae consigo. Esto va en contra de las ideas que ellas tienen de una verdadera inclusión educativa, pues un requisito para su realización es la eliminación de los etiquetajes de estudiantes, apuntando a un reconocimiento de su diversidad.

*“(…) Así como estos materiales que dicen así como "Material para niños con Síndrome de Down de segundo ciclo". Jamás entraría, porque creo que mi niño de segundo ciclo con Síndrome de Down puede ser al revés del tuyo. No me interesa esa estandarización.”* (Usuario 8)

Los contenidos que identificamos son en su mayoría publicaciones con recursos o invitaciones a instancias de formación. No obstante, por más que no fueron reconocidos en la observación, parece ser que este modelo de representación también se configura mediante comentarios de usuarios, según lo constatado por un par de entrevistadas. Puede que estas experiencias sean parte de otras comunidades digitales del mismo carácter, pero que no forman parte del presente estudio.

*“Por los comentarios que leo, que he visto, hablan como generalizando. (...) Por ejemplo dicen ‘Pucha, los niños con TEA son de tal, de tal manera, y esto hay que trabajarlo porque tienen esto’. Entonces, pocas veces se preguntan, por ejemplo, qué tiene, qué está más asociado, si hay algo más, cómo están las relaciones familiares.”* (Usuario 5).

#### 8.2.2.1.2 Diferencias que resolver: Volver normal lo distinto.

Los componentes de representación que configuran esta segunda subdimensión emergen de manera mucho menos frecuente y constante que en la anterior, por lo menos dentro del periodo y grupos observados. A pesar de esto, los contenidos en cuestión destacan en comparación con interpretaciones reconocidas bajo otras perspectivas, identificadas con aún menor regularidad. Por lo tanto, y considerando además su importancia en relación a enfoques teóricos abordados en el

---

<sup>127</sup> Los ejemplos presentados en este apartado remiten específicamente a N.E.E. No obstante, el material empírico presentado en el campo informativo que comprende la inclusión como ubicación evidencia el lugar que también ocupan en este modelo social los/as estudiantes con discapacidad física. Dichos ejemplos no se incluyeron considerando la extensión, priorizando la exposición de resultados inéditos en el escrito.

estudio, decidimos describir a grandes rasgos el subcampo dentro del cual los/as estudiantes sobre los que se piensa y representa la inclusión escolar tienen que ver con un modelo ya no médico, sino que normativo (Infante & Matus, 2009).

De esta manera, la forma de representar la inclusión en relación con determinados/as estudiantes no se limita únicamente a un diagnóstico o discapacidad para establecer quién(es) debe(n) ser integrado(s), sino que en este caso produce categorías que distinguen a los/as estudiantes en función de una normalidad asumida como imperante (Infante & Matus, 2009; Matus & Haye, 2015; Matus et al, 2019). Mediante esta estructura de representación, el orden interno que da sentido a la inclusión entendida como la integración o respuesta a las necesidades de un “otro/a” se construye a través de textos e imágenes que ponen de manifiesto elementos que permiten localizar la diferencia en sujetos particulares, más allá de la discapacidad o N.E.E.

En tal sentido, a partir de contenidos específicos observados surgen ideas sobre características que distinguen a determinados/as estudiantes, las que se deben observar, delimitar y así “abordar” o “mejorar” (Matus & Haye, 2015; Matus et al, 2019) para que puedan ser incluidos/as en el sistema educativo “a pesar de” lo que los/as hace ser distinto/s. Así, el modelo de representación aquí identificado se basa en el muchas veces inconsciente razonamiento para pensar la diferencia. Con esta base, las categorías esencialistas y estáticas, identificadas en las comunidades distinguen al/a estudiante “diferente” principalmente en función de ciertas conductas que los/as aleja de los comportamientos esperados en el aula (Matus & Rojas, 2015).

A grandes rasgos, algunos contenidos representaban al estudiante “distinto” en relación a ciertas conductas problemáticas: no está tranquilo/a o quieto/a, se distrae, no presta atención en clases y/o no está motivado/a con los procesos de aprendizaje. En contraposición a ello, una actitud “positiva” (motivación, atención, desarrollo de habilidades cognitivas) contribuye a responder a las necesidades académicas de los/as estudiantes; necesidades que son, a su vez, identificadas en función de lo que hace al estudiante problemático. Se representa entonces una forma paradójica de comprender la inclusión como dar respuesta a necesidades (Göransson & Nilhson, 2014), pues la necesidad misma se construye una vez identificado el sujeto según la categoría que lo distingue:

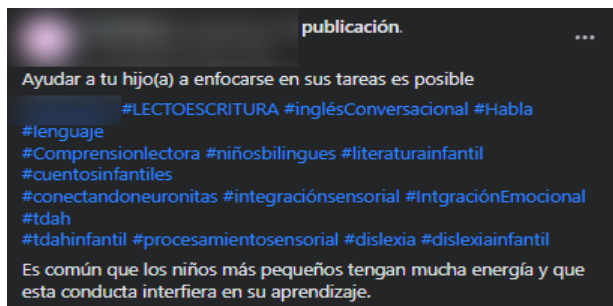


Figura 2.18. Grupo 2.

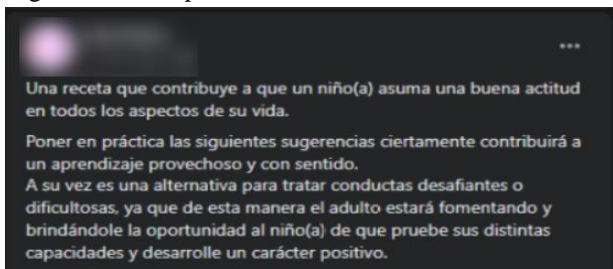


Figura 2.19. Grupo 2.



Ejemplos de nuestra comunidad

10000+ resultados para 'atención y memoria'

Figura 2.20. Grupo 1.<sup>128</sup>

En las Figuras 2.18 y 2.19 se identifican necesidades académicas en dos ámbitos: enfocarse en tareas y lograr aprendizajes provechosos/con sentido. En el primer caso, la conducta que interfiere con los aprendizajes (entendidos como la realización de tareas) es “*tener mucha energía*”, mientras que en el segundo las “*conductas desafiantes o dificultosas*” tienen que ver con una cuestión de actitud en el/la estudiante. Así, las necesidades que deben ser cubiertas (poder enfocarse en tareas y desarrollar un carácter positivo) son identificadas en función de reconocer estudiantes con determinadas características (conductas problemáticas, como el tener mucha energía) (Infante et al, 2011).

Como reafirmación de lo anterior, la capacidad de enfocarse o prestar atención como cualidad en particular es frecuentemente representada como un comportamiento esperado en estudiantes. Esto se refleja en la Figura 2.20, cuya imagen se extrajo de una publicación que contenía diversas actividades para trabajar la atención y memoria en estudiantes. Uno de los hipervínculos publicados lleva a una página web que contiene más de 10.000 recursos creados específicamente para ayudar a desarrollar estas conductas/habilidades. Se identificaron varios recursos en esta línea, entre los que se encuentran guías elaboradas<sup>129</sup> con el mismo objetivo, tests para “medir” los

<sup>128</sup> Capturas de pantalla recortadas y agrupadas en la imagen, las que fueron extraídas de una página externa difundida como recurso en una publicación en el Grupo 1.

<sup>129</sup> En las tres comunidades se encontraron guías, actividades e incluso juegos cuyos enunciados incluían “Atención” y “Concentración”.

niveles de atención/concentración/percepción en estudiantes<sup>130</sup>, e incluso cursos dirigidos a docentes con el fin de capacitarlos/as en torno a instrumentos y métodos para evaluar modalidades de atención.

Ahora bien, las instancias de formación reconocidas dentro de esta perspectiva van más allá de capacitar en relación con habilidades cognitivas como la atención y la memoria. Las conductas esperadas representadas a través de este tipo de contenido dan cuenta de otra dimensión relevante: además de tener que prestar atención, el/la estudiante identificado/a como problemático/a debe adaptar su conducta a otro tipo de instancias. En algunos casos, esta “adaptación” se enuncia mediante categorías que la representan como un “manejo” o “intervención” que los/as docentes deben aprender a realizar frente a dichos comportamientos, como se expresa en los ejemplos presentados a continuación:

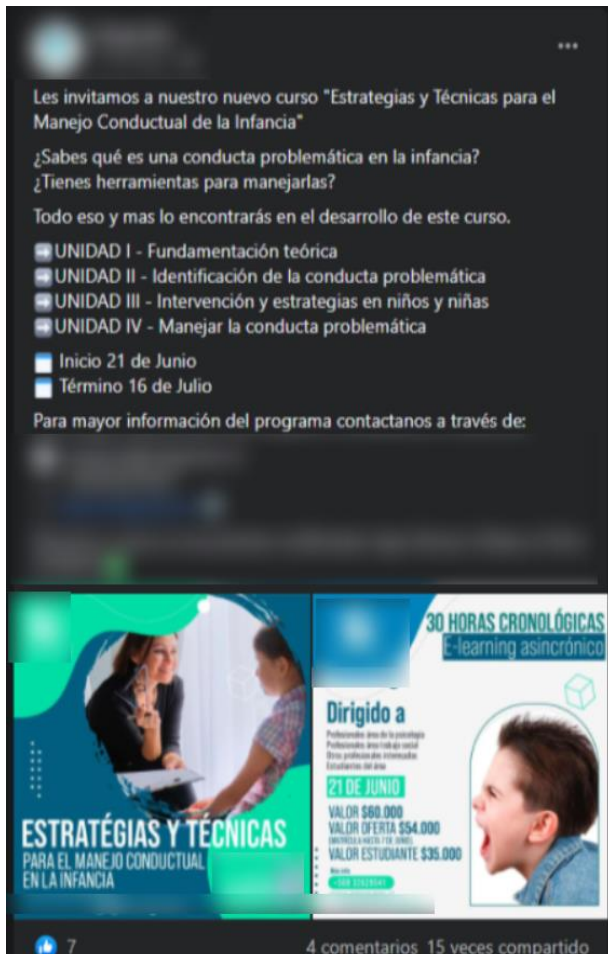


Figura 2.21. Grupo 3.



Figura 2.22. Grupo 2.

<sup>130</sup> Los contenidos de este tipo observados incluyen manuales, pautas de observación, hojas de registro y pruebas diversas.

La primera publicación promociona un curso específicamente diseñado para que los/as participantes aprendan a “*manejar*” aquellas conductas consideradas como problemáticas en la infancia. A pesar de no presentar información específica respecto de los contenidos impartidos, la imagen que se incluye (un niño gritando sin contexto alguno) localiza la diferencia en una conducta riesgosa o perjudicial para ambientes educativos (violencia, enojo), pero vinculándola a características psicológicas del estudiante independiente de la estructura social en la que se desarrolla (Matus et al, 2019).

Así, el contenido da pie a una interpretación que distingue al estudiante que debe ser “*manejado*” como un sujeto cuya condición individual produce una política compensatoria (el curso ofrecido), posicionándolo por tanto dentro de un discurso disciplinar (Ainscow & César, 2006; Matus et al, 2019). Complementando esta interpretación, se destaca la intervención de un usuario en la publicación, cuya pregunta fue “*Ya y cuanto es el valor de este curso para controlar a mis bendis<sup>131</sup>*”. Este hecho refleja cómo la publicación, más allá de la intención de promocionar una instancia formativa, produce componentes de representación que asocian sujetos a lo problemático que, como tal, debe ser “*controlado*” no solo por los/as docentes, sino también por miembros de su familia.

El otro curso presentado como ejemplo tiene el fin de actualizar conocimientos sobre evaluaciones de la conducta adaptativa, centrándose en un instrumento en específico (ABAS-II<sup>132</sup>). En este caso, un elemento fundamental a destacar es parte del enunciado, “*(...) en Personas con y sin Discapacidad Intelectual*”, pues hace una distinción que permite explícitamente localizar la diferencia más allá del modelo biomédico; el marcador de diferencia está en la conducta desadaptada, aquella que no se ajusta a las “*habilidades funcionales*” que los sujetos requieren para desenvolverse, según la descripción del manual.

Al buscar el instrumento en internet, las revisiones de éste lo describen como una fuente válida para fines clínicos y de intervención, incluyendo modalidades como “*Kit corrección infantil*” o “*Kit corrección escolar*”, representándose nuevamente el sujeto escolar “diferente” como quien

---

<sup>131</sup> El comentario fue transcrito casi textualmente, omitiéndose un par de errores de tipeo. “Bendis” hace referencia a “bendiciones”, término coloquialmente utilizado para referirse a “hijos/as”.

<sup>132</sup> Instrumento de evaluación de la conducta adaptativa: “*Evaluación de las habilidades funcionales cotidianas necesarias para desenvolverse de manera autónoma en la vida diaria*”. Subtítulo extraído textualmente del manual en cuestión.

se comporta de una forma que debe ser “corregida” (Matus et al, 2019). Cabe mencionar que en los grupos 2 y 3 se observaron otras ofertas de cursos para capacitar sobre el mismo instrumento.

Como últimos ejemplos a mencionar se seleccionaron dos publicaciones que configuran una imagen del estudiante “diferente” en función de su comportamiento, un comportamiento problemático que se debe modificar en pos del esperado:

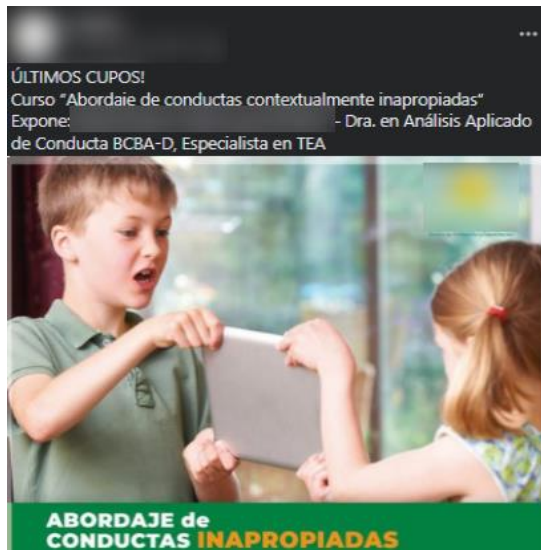


Figura 2.23. Grupo 3.



Figura 2.24. Grupo 2.

La primera publicación ofrece un curso para abordar las conductas “*contextualmente inapropiadas*”, las que nuevamente aparecen representadas mediante una imagen de niños/as expresando enojo. Las experiencias personales y contextos quedan así invisibilizados (por ejemplo, en este caso, los posibles motivos que podrían causar tales emociones en los sujetos), contribuyendo a la construcción del estudiante que pasa a ser problemático al expresar determinado tipo de sentimientos, pues ello implicaría una “*conducta inapropiada*”. Llama la atención el que se expone la especialidad en TEA de quien imparte el curso; diagnóstico que, como fue mencionado con anterioridad, también suele asociarse a comportamientos que deben ser “abordados” o “tratados” de alguna manera.

Finalmente, el “*1er Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Trastornos de Aprendizaje*” al que se hace la invitación, presenta la imagen de un niño visualmente homologado a juguetes que usan mecanismos de “echarles cuerda” para que funcionen. De esta forma, el contenido genera de manera implícita una figura del estudiante que deben hacer “funcionar” dentro

de los sistemas educativos. A pesar de hacer alusión a estudiantes que presentan trastornos de aprendizaje, el título refiere a su vez a la “*inteligencia emocional*”, concepto que abarca un conjunto de habilidades cuyo elemento común es tener relación con el ámbito emocional de los sujetos. Por lo tanto, se puede interpretar que el desarrollo de determinadas capacidades vinculadas a lo emocional (las que se abordarían en el curso) es lo que permitirían al niño/a ser “funcional”.

En resumen, los componentes de representación de esta subdimensión configuran un orden interno que permite distinguir a estudiantes considerados como “diferentes” en base a determinadas características que van más allá del modelo biomédico, generalmente asociadas a lo conductual. Así, los comportamientos esperados que se ven representados en los contenidos seleccionados se vinculan al carácter funcional de los sujetos educativos, funcionalidad generalmente asociada al buen desempeño y rendimiento académico.

A pesar de no referir a la inclusión como tal, estos contenidos implícitamente construyen una definición del sujeto escolar muchas veces identificado como foco de políticas o prácticas educativas compensatorias denominadas inclusivas. Ya sea para garantizar acceso o participación en aprendizajes, la mirada estrecha sobre inclusión se levanta sobre la base del sujeto previamente reconocido a raíz de cierta característica que lo posiciona como foco del discurso inclusivo. En términos generales, independiente de las definiciones enunciadas o el discurso de saberes al respecto, la inclusión se representa principalmente en estas comunidades en relación a quién se incluye, mas no sobre qué se hace para incluir.

El orden interno de las representaciones sociales fue particularmente complejo de identificar, pues muchas veces sus componentes contradecían los conocimientos emergentes en tanto campo de información. Además, es fundamental señalar que este campo pudo ser descrito solo parcialmente, pues no podemos saber con certeza la forma en que se interpretan los contenidos quienes efectivamente acceden cotidianamente a las comunidades. Este modelo social remite en gran parte, entonces, a las formas de dar sentido inferidas e interpretadas por quien realiza el proceso de observación.

### 8.2.3. “*Vengan acá porque nosotros somos inclusivos*”<sup>133</sup>: La innegable deseabilidad de la inclusión

La última dimensión explorada corresponde a la ética-normativa. Para su descripción se analizaron los elementos que califican como válido, deseable o legítimo (Canales, 2006) las distinciones y relaciones que componen las representaciones sociales sobre la inclusión educativa. Así, la identificación de este modelo responde a las preguntas ¿Cómo se valora la inclusión? ¿Qué es lo positivo y lo negativo a lo que se asocia? ¿Cómo se actúa frente a ello?

A partir de los conocimientos producidos y significados atribuidos a la inclusión, advertimos que toda expresión de carácter evaluativo observada en relación al concepto iba en una misma dirección: en las comunidades digitales de Educación Especial, sea cual sea su definición e independiente de cómo se interprete, la inclusión escolar es una idea siempre positiva y deseable en el sistema educativo. De esta forma, en términos generales, las posturas adoptadas y decisiones por tomar apuntan a informarse, concientizar y actuar sobre ese hecho. Bien sea un enfoque, metodología, actitud, mirada o práctica pedagógica, los/as docentes deben formarse con miras hacia una educación inclusiva.

Lo anterior fue constatado con claridad a lo largo del análisis de las dos dimensiones anteriores. A pesar de distinguirse contradicciones y desacuerdos respecto de cómo entenderla o interpretarla, todo el material empírico presentado muestra la importancia que tiene la idea de una educación inclusiva dentro de las comunidades estudiadas. La mirada de la inclusión escolar como una situación, contexto o acción deseable es, de hecho, el único elemento en común más allá de todos los matices y particularidades observadas en la confluencia de contenidos.

Así, frecuentemente se reconoce el concepto de inclusión en títulos de instancias para formación docente, materiales compartidos, hashtags empleados en todo tipo de publicación, infografías informativas, e incluso en los nombres mismos de organismos ATE o fundaciones educativas. En función de esto y de la evidencia empírica presentado a lo largo del apartado de resultados, no consideramos necesario integrar en el escrito más ejemplos en esta línea.

Como fue revisado en los antecedentes, la noción de inclusión es parte de gran parte de las políticas educativas en la actualidad. En este escenario en el que la labor de los/as educadores/as

---

<sup>133</sup> Cita extraída de la entrevista a Usuario 11.



diferenciales es crucial para la puesta en práctica de la inclusión (Inostroza & Falabella, 2021), tiene sentido encontrar un predominio de posturas indiscutiblemente positivas sobre el paradigma inclusivo en comunidades digitales de justamente, Educación Especial.

Por lo tanto, lo positivo a lo que se le asocia a la inclusión es su valor en sí mismo en tanto principio orientador, el que trae consigo una connotación siempre positiva y deseable. Vemos entonces que la inclusión puede ser una temática para trabajarse en los establecimientos (*“Plan de octubre: Mes para la inclusión”<sup>134</sup>*, *“Pack de cuento terapia. Temáticas abordadas: Educación emocional – Valores – Inclusión”<sup>135</sup>*, *“5ta versión de la semana de la diversidad e inclusión: Las diferencias nos enriquecen”<sup>136</sup>*), como también parte del nombre de una especialidad o postítulo (*“Escuela de especialización en inclusión educativa”<sup>137</sup>*, *“DIPLOMADO EN EDUCACIÓN INCLUSIVA: Mención Trastornos del Espectro Autista”<sup>138</sup>*, *“Postítulo de especialización en Dirección y Liderazgo Escolar, Mención Convivencia, Inclusión y Gestión Institucional.”<sup>139</sup>*).

A su vez, la inclusión puede ser un hashtag (#inclusion, #inclusioneducativa, #inclusivo, #educacioninclusiva) presente incluso, como fue constatado, en publicaciones que no tienen relación con el concepto. Finalmente, la inclusión también puede pasar a ser un adjetivo (“enfoque inclusivo”, “mirada inclusiva”, “juego inclusivo”, “metodología inclusiva”), el que muchas veces circula a lo largo de enunciados o descripciones con el fin de otorgar mayor valor o deseabilidad a lo que se está ofreciendo.

Por más disputas de sentido que haya frente a su significado o formas de realización, al momento de distribuir valorizaciones al respecto, no se observa discusión alguna. De esta manera, las preguntas para identificar el campo de actitud pueden responderse en términos generales de la siguiente forma: Una inclusión educativa se valora positivamente, asociándose únicamente a escenarios favorables, escenarios que varían según la forma de comprender el concepto. La manera de actuar frente a dicha deseabilidad dependerá, entonces, del modelo de conocimientos de

---

<sup>134</sup> Observado en Grupo 2.

<sup>135</sup> Observado en Grupo 3.

<sup>136</sup> Observado en Grupo 3.

<sup>137</sup> Instancia previamente mencionada.

<sup>138</sup> Observado en Grupo 2.

<sup>139</sup> Observado en Grupo 3.

representación social que yace detrás (disminuir barreras de acceso, garantizar aprendizajes, capacitar docentes, concientizar comunidades, etcétera).

## **8. Conclusiones**

La presente investigación tuvo como principal objetivo reconocer las formas bajo las que se comprende la inclusión educativa dentro de comunidades digitales. Específicamente, nos enfocamos en grupos virtuales utilizados activamente por docentes vinculados a la Educación Especial, actualmente considerados un actor educativo clave para la materialización de lo que sería, justamente, una educación inclusiva. De esta manera, y en base a la perspectiva teórica de las representaciones sociales propuesta por Moscovici (1979), el estudio se orientó a la identificación de formas de conocer, representar y valorar la inclusión escolar que emergen y circulan en las comunidades en cuestión.

Siguiendo orientaciones prácticas propuestas para el estudio de las representaciones sociales (Canales, 2006), apuntamos a la distinción y descripción de los elementos que configuran los modelos de conocimiento, la estructura de representación y la distribución de valores respecto de la inclusión escolar en las comunidades seleccionadas. Para dar respuesta a estos objetivos, el desarrollo de la investigación tuvo como base una etnografía digital desarrollada en tres grupos de Facebook dirigidos a docentes de Educación Especial, recopilándose los contenidos publicados en éstas a lo largo de mayo y junio del 2021. Este proceso fue complementado con once entrevistas realizadas a miembros activos de las comunidades, las que permitieron orientar de mejor manera la observación etnográfica en pos de los objetivos investigativos.

El cumplimiento del primer objetivo específico, de carácter descriptivo, consistió en una primera observación y posterior exposición de los contenidos presentes en los grupos seleccionados. Se constató que parte importante de la experiencia diaria de docentes y otros actores educativos se ha trasladado a estas comunidades digitales, las que se (re)configuran permanentemente como fuente inagotable de recursos pedagógicos, información, opiniones, instancias de formación docente, y un sinnúmero de otras posibilidades. Considerando la amplia cantidad y variedad, la descripción remitió a aquellos contenidos observados con mayor regularidad durante el periodo abarcado.

Posteriormente se dio paso a la fase analítica e interpretativa, dando paso al objetivo específico de reconocer los conocimientos sobre inclusión educativa que se manifiestan en los contenidos ya

registrados y descritos. En esta línea, los saberes e información mediante los que se comprende el concepto fueron identificados principalmente en torno a tres modelos de conocimiento, en concordancia con perspectivas revisadas en la literatura respecto de conceptualizaciones sobre inclusión educativa. Así, los conocimientos que circulan sobre el concepto a veces lo entienden como el integrar estudiantes con determinadas características a los espacios escolares (Dyson, 2001; Göransson & Nilhon, 2014; Haug, 2017), otras veces como un proceso para que todo/a estudiante pueda participar en los aprendizajes entregados por el sistema educativo (Göransson & Nilhon, 2014; Rojas & Armijo, 2016), o bien, como la configuración de comunidades y culturas de carácter inclusivo (Booth & Ainscow, 2002; Rojas & Armijo, 2016). Las características que dotarían de carácter inclusivo a la comunidad varían según contenido y enfoque.

Ahora bien, para responder al tercer objetivo específico, interpretamos los mismos contenidos en miras de reconocer las estructuras de representación vinculadas a los modelos de conocimiento previamente identificados. Se concluyó que el orden interno bajo el que se le otorga sentido a la conceptualización de la inclusión se suele configurar en tanto alude a determinado sujeto implicado. Ya sea pensándose en un sujeto que se integra en el sistema educativo, uno que participa de los procesos de aprendizaje o uno que forma parte de una comunidad inclusiva, la inclusión se interpreta constantemente en relación al estudiante identificado justamente en base a ciertas categorías o elementos que lo distinguen como “ese” estudiante.

A diferencia de lo observado en relación a los distintos modelos de conocimiento sobre inclusión, las instancias formativas, intervenciones propuestas, información difundida y recursos pedagógicos compartidos suelen remitir a una perspectiva en particular, aquella aprehendida históricamente en las políticas educativas, heredera del paradigma integracionista. Estos contenidos constantemente aluden al/a estudiante implicado en la inclusión escolar en tanto sujeto con discapacidad o N.E.E (Göransson & Nilhon, 2014) representado mediante textos o imágenes que lo diferencian o acentúan aquellas categorías figurativas que distinguen su “condición”, muchas veces cayendo en generalizaciones o estereotipo en función de dichas clasificaciones (Matus & Rojas, 2015).

Asimismo, y de manera generalmente implícita, en otras publicaciones los/as estudiantes son distinguidos/as del resto por marcadores de diferencia que no tienen que ver con diagnósticos o situación de discapacidad (Matus et al, 2019). Más bien, las categorías utilizadas para señalar estas

distinciones se levantan en contraposición a lo que caracteriza una situación/condición de normalidad imaginada y preestablecida por instituciones, discursos o prácticas hegemónicas en el sistema educativo, sobre todo en relación con el ámbito funcional del sujeto asociado a un potencial buen desempeño académico (Matus & Rojas, 2016). Esto tiene sentido si se piensa en los mecanismos de rendición de cuentas presentes en el sistema educativo, pues las presiones impuestas a los establecimientos en relación con los resultados de desempeño esperadas son difícilmente ignoradas (Falabella & de la Vega, 2016).

Finalmente, el último objetivo específico a responder pretendía dar cuenta de la distribución de valores sobre inclusión educativa plasmada en los mismos contenidos. Se debía buscar, entonces, aquellos elementos que califican como válido o deseable (o no) a los componentes de representación sobre la inclusión en el material empírico, previamente interpretado en función de dos propósitos distintos. Esto último es relevante, pues el mismo hecho de haber explorado con detención los contenidos de antemano nos llevó a advertir que el objetivo ya estaba en gran medida cubierto: sin importar de qué forma la educación inclusiva sea definida o representada, todo lo vinculado a ella es, en efecto, válido y deseable, afirmación que se ve reflejada en todos los resultados considerado para el análisis.

Fue así como, atendiendo a los resultados sobre los dos campos previos (conocimiento y representación), pudimos inferir y concluir que los actores educativos están constatemente apuntando hacia un principio orientador, un “algo” del cual no se tiene claridad o consenso, al menos si se consideran las ideas que circulan cotidianamente en dichas comunidades. Si frente a esta ambigüedad conceptual se toma en cuenta, además, que el orden interno predominante en los grupos representa la inclusión en función de reconocer estudiantes según ciertas características, nos encontramos ante un escenario que materializa la falta de concordancia entre lo que se conoce, lo que se interpreta y lo que se valora de la educación inclusiva.

El estudio permitió, entonces, visibilizar un particular espacio cuyas especificidades le conceden la posibilidad de generar ideas y sistemas para comprenderlas. Estas ideas circulan libremente en una plataforma de acceso público, materializando las mismas ambigüedades y contradicciones que muchas veces perjudican la posibilidad misma de la realización efectiva de la inclusión educativa como principio orientador. Lo anterior muchas veces se desvía de las intenciones de tanto los

desarrolladores de la plataforma como de los miembros que conforman las comunidades establecidas y quienes publican en ellas.

El uso de plataformas digitales suele asociarse a sistemas de comunicación y transmisión de información más democráticas e inmediatas. Sin embargo, pudimos constatar que esa mirada deja de lado las posibles consecuencias que las experiencias de dichos espacios traen consigo para las formas en que se conoce, comprende e interpreta la realidad educativa. Ya sea con una eventual vuelta permanente a clases presenciales, modalidades híbridas o manteniendo lo remoto, la crisis sanitaria implicó modificaciones sin retorno en prácticas pedagógicas y dinámicas escolares. Al no existir un marco normativo que regule su uso, todo tipo de recursos, instancias formativas, informaciones y opiniones emergen y circulan libremente cada día (o minuto), generándose así conocimientos con particularidades emergentes que son puestos en circulación públicamente.

El estudio enfatiza la importancia de develar dichos conocimientos frente a temáticas vigentes y relevantes, sobre todo si se exploran los espacios que son conformados por actores considerados clave frente a la temática en cuestión, como se realizó en este caso con los/as profesionales de Educación Especial frente a la inclusión escolar. De lo contrario, por más problematizado que sea en el debate público o frente a los miembros de las mismas comunidades escolares, se estaría dejando de lado una constante y caótica producción de ideas sobre el tema. Estas ideas pueden terminar plasmadas, se pretenda o no, en situaciones tan concretas como el uso de ciertos recursos pedagógicos en aula o la participación en capacitaciones docentes en función de un ideal marcadamente ambiguo. Las comunidades que formaron parte de la presente investigación son un caso en que, sea lo que sea, signifique lo que signifique, cierto ideal se presenta como orientador de la educación en pos de un sistema escolar justo: *“Mientras diga inclusivo, se publica”*<sup>140</sup>.

Ahora bien, se reconoce la dificultad que implicó seleccionar un enfoque teórico que fuera en concordancia con el objeto de estudio y la metodología utilizada. A pesar de la utilidad que supuso el enfoque de las representaciones sociales para los fines investigativos, es probable que en algunas partes del análisis se haya caído en el error de estirar el concepto para ajustarlo a la interpretación del material empírico. Los estudios que emplean esta perspectiva teórica suelen basarse en discursos de diversa índole, pero teniendo en común el provenir de sujetos individuales que

---

<sup>140</sup> Expresión mencionada en la entrevista a Usuario 9.

representen determinado grupo social. En este caso, al ser comunidades de las que no se tenía total claridad sobre sus miembros, con contenidos heterogéneos pero estáticos publicados con fines desconocidos para quien investiga, todo el análisis recae únicamente en observar e interpretar lo observado.

Así, aunque los hallazgos se reconozcan como reflejo de un fenómeno importante, este mismo podría ser abordado en futuras investigaciones que observen lo que ocurre en los inexplorados espacios en cuestión, pero a su vez incluyendo acciones que permitan un mayor involucramiento con lo investigado. En este caso, por ejemplo, el interactuar con usuarios mediante comentarios, publicaciones o mensajes y considerar dicha interacción dentro del análisis podría haber enriquecido los resultados, lo que a su vez ayudaría a filtrar la abrumadora cantidad de contenidos difíciles de organizar para su interpretación. Asimismo, un enfoque teórico socio-material que considera la simetría entre actores no humanos y humanos permitiría dar cuenta de particularidades aquí dejadas de lado, pues los resultados debieron pensarse siempre en función de los campos establecidos para el análisis de las representaciones sociales.

A su vez, es importante recalcar que todo el análisis se basó en observaciones realizadas únicamente en tres grupos seleccionados, cuyas dinámicas varían cada día en contenido y frecuencia. Considerando el carácter fugaz, instantáneo y versátil de los elementos que conforman estas comunidades, los resultados obtenidos también lo son. Por tanto, no se propone que las representaciones sociales identificadas sean generalizables, ni se sostiene que las formas de comprender la inclusión por parte de los actores en cuestión se configuran en base a los modelos identificados. Los hallazgos se consideran, más bien, una evidencia empírica sólida para reflejar la necesidad de tomar en cuenta las comunicaciones digitales dentro de las políticas educativas, pues constituyen inéditos escenarios en los que actualmente se replican las contradicciones previamente señaladas.

En línea con lo anterior, a modo de cierre destacamos que los resultados permiten constatar que contenidos emergentes en comunidades digitales configuran un particular e inédito reflejo de tensiones entre el discurso y la práctica en el ámbito educativo. En los grupos estudiados, los actores educativos comparten una visión positiva sobre la inclusión escolar como principio orientador. No obstante, se evidenció una falta de concordancia entre lo que se comprende como inclusión, y las formas en que se representa y pretende ser materializada.

## 9. Bibliografía

- Acción Educar. (2021). *Aporte de la Educación Particular Subvencionada en Chile*. Santiago.
- Acuña, C., Barra, N., Figueroa, I., Muñoz, V., & Suanes, C. (2021). Estrategias de la enseñanza de la lectura utilizadas por el profesorado de educación diferencial, en contexto de pandemia en el estudiante de primero básico . Concepción: Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* , 7-16.
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education* , , 231-238.
- Alasino, N. (2011). Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-11.
- Alba, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teóricopráctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 55-66.
- Alcalde, J. (2015). Notas sobre el concepto de persona jurídica sin fines de lucro a propósito de la Ley 20.845 sobre inclusión escolar. *Revista chilena de derecho privado*, 315-333.
- Amor, A., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. Á., Burke, K. M., & Aguayo, V. (2017). International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education* , 1277-1295.
- Anastasiou, D., Kauffman, J. M., & Nuovo, S. D. (2015). Inclusive education in Italy: description and reflections on full inclusion. *European Journal of Special Needs*, 1-15.
- Andréu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Andújar, C. (2019). Reflexiones de los Aportes de la Declaración de Salamanca 25 Años Después. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 111-121.
- Andújar, C., & Rosoli, A. (2014). Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica Enseñar y aprender en la diversidad: el desarrollo de centros y aulas inclusivas. En Á. Marchesi, R. Blanco, & L. Hernández, *Avances y desafíos de la educación inclusiva en*

- Iberoamérica* (págs. 47-60). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Arduin, S. (2015). A review of the values that underpin the structure of an education system and its approach to disability and inclusion. *Oxford Review of Education*, 105-121.
- Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Dorn, S., & Christensen, C. (2006). Learning in Inclusive Education Research: Re-mediating Theory and Methods With a Transformative Agenda. *Review of Research in Education* , 65-108.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 129-147.
- Baker, B. (2002). The Hunt for Disability: The New Eugenics and the Normalization of School Children . *Teachers College Record*, 663-703.
- Baker, S. (2013). Conceptualising the use of Facebook in ethnographic research: as tool, as data and as context. *Ethnography and Education*, 131-145.
- Banchs, M. A. (1986). Concepto de "Representaciones Sociales": Análisis Comparativo. *Revista Costarricense de Psicología* 8, 27-40.
- Barab, S. A., MaKinster, J. G., & Scheckler, R. (2003). Designing System Dualities: Characterizing a Web-Supported Professional Development Community. *The Information Society* , 237-256.
- Barreiro, A., & Castorina, J. A. (2015). La Creencia en un Mundo Justo como Trasfondo Ideológico de la Representación Social de la Justicia. *Revista Colombiana de Psicología*, 331-345.
- Battro, A. M., Calero, C. I., Goldin, A. P., Holper, L., Pezzatti, L., Shalóm, D. E., & Sigman, M. (2013). The Cognitive Neuroscience of the Teacher–Student Interaction. *Mind, Brain, and Education*, 177-181.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago: LOM.
- Bender,
- Beullens, K. & Schepes, A. (2013). Display of alcohol use on Facebook: a content analysis. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 497-503.
- Billington, T. (2017). Educational inclusion and critical neuroscience: friends or foes? *International Journal of Inclusive Education* , 866-880.



- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los desafíos de la Educación y la Escuela hoy . *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1-15.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bullón, I. (2017). La neurociencia en el ámbito educativo. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 118-135.
- Campos, A. L. (2010). Neuroeducación: Uniendo las Neurociencias y la Educación en la búsqueda del Desarrollo Humano. *La educación*, 1-14.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago : LOM Ediciones.
- Canals, C., Aguirre, C., Blanco, C., Fábrega, F., Mena, C., & Paulus, N. (2019). El “Voucher” a la chilena. Reflexiones sobre elección escolar y financiamiento educacional. *Estudios pedagógicos*, 137-150.
- Carli, S. (2017). *La educación pública como laboratorio social: neurociencias y espirituales empresariales*. Obtenido de Conversaciones necesarias: <https://conversacionesnecesarias.org/2017/07/03/la-educacion-publica-como-laboratorio-social-neurociencias-y-espiritualidades-empresariales/>
- Carrasco, A., & Gunter, H. (2019). The “private” in the privatisation of schools: the case of Chile. *Educational Review*, 67-80.
- Carrasco, A., Hernández, M., Honey, N., & Oyarzún, J. d. (2021). School admission in Chile, new rules of the game, and the devaluation of Middle-class capitals. *British Journal of Sociology of Education* , 179-195.
- Carrasco, A., Honey, N., Oyarzún, J. d., & Bonilla, A. (2019). El nuevo Sistema de Admisión Escolar: ¿Conviene reformarlo? En A. Carrasco, & L. Flores, *De la Reforma a la Transformación: Capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena* (págs. 423-447). Santiago : Ediciones UC.
- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education* 3, 257-268.
- Carrington, S., & Elkins, J. (2002). Comparison of a traditional and an inclusive secondary school culture. *The International Journal of Inclusive Education*, 1-16.

- Carrington, S., & Robinson, R. (2006). Inclusive school community: Why is it so complex? *International Journal of Inclusive Education*, 323–334.
- Castillo-Armijo, P., & Norambuena-Sandoval, I. (2020). La Educación especial desde la dictadura chilena a su consolidación en tiempos actuales. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 267-293.
- Castorina, J. A. (2007). Los problemas epistemológicos en Psicología Educacional. En D. Aisenson, J. A. Castorina, N. Elichiry, A. Lenzi, & S. Schlemenson, *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y practicas en psicología educacional* (págs. 17-40). Buenos Aires : Noveduc.
- CEDLE. (2018). *Liderar la inclusión educativa en Chile: Tendencias nacionales y una aproximación al caso de la región de Magallanes*. Santiago.
- CEPAL & UNESCO. (2020). *Informe COVID-19: La educación en tiempos de la pandemia del COVID-19*. . Santiago: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. .
- Charlton, P., Magoulas, G., & Laurillard, D. (2012). Enabling creative learning design through semantic technologies. *Technology Pedagogy and Education* , 231-253.
- Choudhury, S., & Aggarwa, N. K. (2020). Reporting Grantee Demographics for Diversity, Equity, and Inclusion in Neuroscience. *The Journal of Neuroscience*, 7780–7781.
- Cipagauta, M., Castellanos, Y., & Bautista, M. (2020). Connecting Teachers: A Virtual Environment for Networking and Innovation. . *European Journal of Teaching and Education*, 18-30.
- Coll, C., Bustos, A., & Engel, A. (2008). Las comunidades virtuales de aprendizaje. En C. Coll, & C. Monereo, *Psicología de la educación virtual* (págs. 299-320). Madrid: Ediciones Morata.
- Cornejo, J. (2015). Inclusividad en cuestión: Reflexiones en torno al binomio exclusión-inclusión. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 42-53.
- Cottet, P. (2006). Diseños y estrategias de investigación social: El caso de la ISCUAL. En M. Canales, *Metodologías de investigación social* (págs. 185-217). Santiago: LOM ediciones.

- Cox, C. (2003). Las Políticas Educativas De Chile En Las Últimas Dos Décadas Del Siglo XX. En C. Cox, *Políticas Educativas En El Cambio De Siglo: La Reforma Del Sistema Escolar De Chile*. (págs. 73-146). Santiago : Editorial Universitaria.
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales* 11(21), 109-140.
- Davis, L. (2013). *The End of Normal: Identity in a Biocultural Era*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- De la Torre, I., Díaz, F., Antón, M. (2012). A content analysis of chronic diseases social groups on Facebook and Twitter. *Telemedicine and e-Health*, 404-408.
- División Educación General. (2020). *Orientaciones complementarias por COVID19. Comunidades educativas inclusivas, estudiantes extranjeros y sus familias*. Santiago: MINEDUC.
- Dotson, V. M., & Duarte, A. (2019). The importance of diversity in cognitive neuroscience. *Annals of the New York Academy of Sciences* , 181-191.
- Duk, C., & Murillo, J. (2018). El Mensaje de la Educación Inclusiva es Simple, pero su Puesta en Práctica es Compleja. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11-13.
- Duk, C., Cisternas, T., & Ramos, L. (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 91-109.
- Durán, G., & Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 153-170.
- Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Práxis Educativa*, 1-16.
- Dussel, I., & Trujillo, B. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, 142-178.
- Dyson, A. (2001). Special needs in the twenty-first century: where we've been and where we're going. *British Journal of Special Education*, 24-28.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 26-46.

- Echeita, G., & Verdugo, M. Á. (2004). La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después: Enseñanzas y aprendizaje de un evento singular. En L. D. Prospectiva., *Gerardo Echeita; Miguel Ángel Verdugo* (págs. 11-22). Salamanca: INICO.
- Elahee, B., & Mehedi, S. (2020). Teaching English during COVID-19 Pandemic Using Facebook Group as an LMS: A Study on Undergraduate Students of a University in Bangladesh. *Language in India*, 76-94.
- Erwin, E., & Guintini, M. (2000). Inclusion and Classroom Membership in Early Childhood. *International Journal of Disability, Development and Education* , 237-257.
- Falabella, A., & Vega, L. F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios pedagógicos*, 395-413.
- Fardoun, H. M., Alghazzawi, D. M., Romero, S., Penichet, V. M., & Gallud, J. A. (2012). Online Social Networks Impact in Secondary Education. *International Workshop on Evidence-Based Technology Enhanced Learning*, 37-45.
- Fenwick, T., & Edwards, R. (2016). Exploring the impact of digital technologies on professional responsibilities and education. *European Educational Research Journal*, 117-131.
- Ferrerres, A., & Abusamra, V. (2019). *Neurociencias y educación*. Barcelona: Paidós.
- Fletcher-Campbell, F., Pijl, S. J., Meijer, C., Dyson, A., & Parrish, T. (2003). Distribution of funds for special needs education. *International Journal of Educational Management*, 220-233.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 202-208.
- Florian, L. (2014). What Counts as Evidence of Inclusive Education? *European Journal of Special Needs Education*, 286-294.
- FONIDE. (2018). *Seguimiento de la implementación de la Ley de Inclusión Escolar. Análisis interseccional de las categorías identitarias de género, raza, etnia, clase social, sexualidad, edad y capacidad*. Santiago: MINEDUC.
- Gannon-Leary, P., & Fontainha, E. (2008). Elearningpapers. *Communities of Practice and Virtual Learning Communities: Benefits, barriers and success factors*. Munich, Alemania: University Library of Munich.

- García, R. M., & López, V. (2019). Políticas de educación especial en Chile (2005-2015): Continuidades y cambios. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1-16.
- Garrido, F. (2020). Docencia universitaria durante la pandemia COVID-19: Una mirada desde Chile. *Revista Docência do Ensino Superior*, 1-9.
- Godoy, M. P., Meza, M. L., & Salazar, A. (2004). *Antecedentes Históricos, presente y futuro de la Educación Especial en Chile*. Santiago : MINEDUC.
- González, A. (2022). Discursos Neuroeducacionales, Diversidad y Desigualdad: Sobre la autoridad de la Ciencia en ámbitos educativos. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 171-188.
- Göransson, K., & Nilholm, & C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs*, 265-280.
- Goswami, U. (2006). Neuroscience and education: from research to practice? *Nature Reviews Neuroscience volume*, 406–413.
- Graham, L., & Jahnukainen, M. (2011). Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy*, 263-288.
- Gunawardena, C. N., Hermans, M. B., Sanchez, D., Richmond, C., Bohley, M., & Tuttle, R. (2009). A theoretical framework for building online communities of practice with social networking tools. *Educational Media International*, 3-16.
- Gutiérrez, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas, y posibles limitaciones. *Revista Educación y Tecnología*, 111-122.
- Hall, J. (2005). Neuroscience and Education. *Education Journal*, 27-29.
- Hardy, I., & Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 141-164.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 206-217.
- Hernández, A., & Barros, C. d. (2021). Inclusión, atención a la diversidad y neuroeducación en Educación Física. *Retos*, 555-561.
- Hernández, C., & Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *ALERTA Revista Científica del Instituto Nacional de Salud* 2, 75-79.

- Hernández, M., & Carrasco, A. (2021). Clases medias e inclusión escolar: Explorando la zona de mediación de la segregación en las escuelas. *Psicoperspectivas*, 1-12.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC.
- Holz, M. (2019). *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE): Caracterización y normas que los rigen*. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Infante, M. (2007). Inclusión educativa en el Cono Sur: Chile. En UNESCO, *Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva América Latina, Regiones Andina y Cono Sur*. (págs. 2-15). Buenos Aires: UNESCO.
- Infante, M., & Matus, C. (2009). Policies and practices of diversity: reimagining possibilities for new discourses. *Disability & Society*, 437-445.
- Infante, M., Matus, C., & Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Universum*, 143-163.
- Inostroza, F. (2020). La Identidad de las Educadoras Diferenciales en Tiempos de Políticas de Accountability. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 1-28.
- Inostroza, F., & Falabella, A. (2021). Educadoras diferenciales en Chile frente a las políticas de rendición de cuentas: Incluir, estandarizar y desobedecer. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 123-148.
- Jachova, Z., & Kovacevic, J. (2010). Cochlear implants in the inclusive classroom: a case study. *Support for Learning*, 33-37.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S, Moscovici, *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Júnior, F. d., Oers, B. v., & Kontopodis, M. (2016). Collaborating on Facebook: Teachers Exchanging Experiences Through Social Networking Sites . *Cultural-Historical Psychology*, 290-309.
- Kalelioğlu, F. (2017). Using Facebook as a Learning Management System: Experiences of Pre-service Teachers. *Informatics in Education*, 83-101.
- Kumashiro, K. K. (2000). Toward a Theory of Anti-Oppressive Education. *Review of Educational Research*, 25-53.
- Ley 20.422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. (10 de Febrero de 2010). Santiago, Chile: Ministerio de Planificación.

- Loaiza, C. (2011). La cultura de la diversidad: el telón de fondo de la inclusión en la educación de, con y para todos. *Plumilla Educativa*, 8, 166-175.
- López, V., Mangui, D., Melo-Letelier, G., Godoy-Echiburú, G., Otarola, F., Aranda, I., . . . Avalos, B. (2021). Experiencias docentes heterogéneas en pandemia COVID-19: Un análisis interseccional con diseño mixto. *Psicoperspectivas*, 1-20.
- Manghi, D., Julio, C., Conejeros, M. L., Donoso, E., Murillo, M. L., & Díaz, C. (2012). El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional . *Perspectiva Educativa*, 46-71.
- Manghi, D., Conejeros, M. L., Bustos, A., Aranda, I., Vega, V., & Diaz, K. (2020). Comprender la Educación Inclusiva Chilena: Panorama de políticas e investigación educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 114-135.
- Marchiori, P.Z., Appel, A.L., Bettoni, E.M., Tsunoda, D.F., & de Alcantara, F.C. (2014). Elements of social representation theory in collaborative tagging systems. *TransInformação* 26(1), 27-37.
- Martínez-Cepena, M., Anglada-Díaz, L., & Calzadilla-Pérez, O. (2021). La integración de conocimientos neurocientíficos bajo la mirada de la educación inclusiva. *Luz*, 65-79.
- Masataka, N. (2017). Implications of the idea of neurodiversity for understanding the origins of developmental disorders. *Physics of Life Reviews*, 85-108.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2005). The strategy of the inclusive education apparatus. *Studies in Philosophy and Education* , 117-138.
- Mateo, M., & Lee, C. (2020). Una revolución silenciosa. En M. M. Díaz, & C. Lee, *Tecnología: Lo que puede y no puede hacer por la educación*. (págs. 21-33). Banco Interamericano de Desarrollo.
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 243-248.
- Mateus, L., Moreno, D., Obando, D., & Fonseca, L. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*. 35. 177-191.
- Matus, C. (2019). Introduction: Schools Are Being Produced Right Now. En C. Matus, *Ethnography and Education Policy: A Critical Analysis of Normalcy and Difference in Schools* (págs. 1-18). Nueva York: Springer.

- Matus, C., & Haye, A. (2015). Normalidad y diferencia en la escuela: Diseño de un proyecto de investigación social desde el dilema político-epistemológico. *Estudios pedagógicos* , 135-146.
- Matus, C., & Rojas, C. (2015). Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: a propósito de la Ley de Inclusión Escolar. *Revista Docencia*, 47-56.
- Matus, C., Guerrero, P., Herraz, P., & Rojas, C. (2019). Diferencia, Normalidad y Educación: Circuito de Indagación Etnográfica e Intervención en Escuelas. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación* , 23-38.
- Meishar-Tal, H., Kurtz, G., & Pieterse, E. (2012). Facebook Groups as LMS: A Case Study. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 33-48.
- Mercado, P. (2018). Aprendizaje, inclusión, Neurociencias. ¿Perspectivas que complementan o disocian la relación sujeto-situación educativa? *Revista Páginas*, 1-13.
- Messias, V., Muñoz-Martínez, Y., & Lucas-Torres, S. (2012). Apoyando la inclusión educativa: un estudio de caso sobre el aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla-La Mancha. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 25-42.
- MINEDUC. (2010). Decreto 170. *Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Santiago, Chile.
- MINEDUC. (2015). Decreto 83. *Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica*. Santiago, Chile.
- MINEDUC. (2017a). *El primer gran debate de la reforma educacional: Ley de Inclusión Escolar*. Santiago: Centro de Estudios MINEDUC.
- MINEDUC. Unidad de Educación Especial (2017b). *Orientaciones sobre Estrategias Diversificadas de enseñanza para Educación Básica, en el marco del Decreto 83/2015*. Santiago: Reforma educacional.
- MINEDUC. Unidad de Educación Especial. (2005). *Política Nacional de Educación Especial. Nuestro Compromiso con la Diversidad*. . Santiago: MINEDUC.
- Ministerio de Educación Pública. (1980). Decreto 143 exento. *Aprueba planes de estudio y programas de tratamiento de educación diferencial para trastornos específicos de aprendizaje de la lecto-escritura y cálculo*. Santiago, Chile.



- Mitchell, D. (2008). Strategy 1: Inclusive education: ‘Adapt the mainstream to suit all learners’. En D. Mitchell, *What Really Works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies* (págs. 27-42). Nueva York: Routledge.
- Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education. Social Contexts*. Londres: David Fulton Publishers.
- Montoya, C., & Barraza, D. (2017). Inclusión educativa y convivencia escolar en Chile: Una mirada a partir de discursos de directores de escuela. *Conocimiento y Políticas Públicas Educativas*, 151-158.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital* 2, 1-25.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Murillo, J., & Duk, C. (2020). El Covid-19 y las Brechas Educativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11-13.
- Norwich, B. (2014). Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. *Journal of Applied Statistics*, 1-16.
- Ortí, A. (1986). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión en grupo. En M. G. Fernando, *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. (págs. 189-221). Madrid: Aliana.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 227-232.
- Oyarzún, C. (2014). El dilema de la educación diferencial hoy: ¿el currículum o las habilidades específicas? *Temas de Educación*, 69-79.
- Pallarés-Domínguez, D. (2016). Neuroeducación en diálogo: Neuromitos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la educación moral. *PENSAMIENTO*, 941-958.
- Parcerisa, L., & Falabella, A. (2017). La Consolidación del Estado Evaluador a Través de Políticas de Rendición de Cuentas: Trayectoria, Producción y Tensiones en el Sistema Educativo Chileno. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 1-24.
- Pereyra, A. (2020). Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente. En I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer, *Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera* (págs. 125-136). Buenos Aires : UNIPE.

- Pi, S.-M., Chen-Huei, Chou, & Liao, H.-L. (2013). A study of Facebook Groups members' knowledge sharing. *Computers in Human Behavior*, 1971-1979.
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T., & Tacchi, J. (2015). Ethnography in a Digital World. En S. Pink, H. Horst, J. Postill, L. Hjorth, T. Lewis, & J. Tacchi, *Digital Ethnography: Principles and Practices* (págs. 1-18). London: SAGE Publications.
- Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: El caso de Argentina. En I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer, *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (págs. 33-42). Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J., & Pascual, J. (2013). Subvección Escolar Preferencial (SEP) en Chile: Un intento por equilibrar la macro y micro política escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 165-193.
- Ramos, L. (2013). 37ISSN 0718-5480 Vol. 7, N° 2, septiembre 2013 - febEducación Especial y Educación Inclusiva en Chile: ¿en punto de estancamiento? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 37-46.
- Ramos-Huenteo, V., García, H., Olea, C., Lobos, K., & Sáez, F. (2020). Percepción docente respecto al trabajo pedagógico durante la COVID-19. *CienciAmérica*, 334-353.
- Reindal, S. M. (2015). Discussing inclusive education: an inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education*, 1-12.
- Rojas, M. T., & Armijo, M. (2016). Qué es la inclusión escolar: distintas perspectivas en debate. *Cuaderno de Educación*, 1-12.
- Rojas, M. T., Fernández, M. B., Astudillo, P., Stefoni, C., Salinas, P., & Valdebenito, M. J. (2019). La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 1-14.
- Rojas, M. T., Salas, N., & Rodríguez, J. I. (2021). Directoras y directores escolares frente a la Ley de Inclusión Escolar en Chile: entre compromiso, conformismo y resistencia. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 1-12.
- Rosas, R., Staig, J., Lazcano, G., Palacios, R., Espinoza, V., Aro, M., & Imbernón, C. (2019). ¿Qué Podemos Aprender de los Sistemas Educativos de Chile, España y Finlandia en el

- Marco de la Declaración de Salamanca? . *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 57-74.
- Rubio, V. (2017). Inclusión de Personas en Situación de Discapacidad en Educación Superior, desde el Enfoque de la Responsabilidad Social, en un Contexto de Transiciones Discursivas respecto del Binomio Integración/Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 199-216.
- Saleh, L. (2004). Desde Torremolinos a Salamanca y más allá. Un tributo a España. En G. Echeita, & M. Á. Verdugo, *La "Declaración de Salamanca" sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después : valoración y prospectiva* (págs. 23-33). Salamanca: INICO.
- Shmulsky, S., Gobbo, K., & Vitt, S. (2021). Culturally Relevant Pedagogy for Neurodiversity. *Community College Journal of Research and Practice* , 1-5.
- Silva, B. (2009). *La Revolución Pinguina y el Cambio Cultural en Chile*. Obtenido de Latinoamerican Council of Social Sciences (CLACSO): [https://www.researchgate.net/publication/338051589\\_La\\_Revolucion\\_Pinguina\\_y\\_el\\_Cambio\\_Cultural\\_en\\_Chile](https://www.researchgate.net/publication/338051589_La_Revolucion_Pinguina_y_el_Cambio_Cultural_en_Chile)
- Sisto, V. (2019). Inclusión “a la Chilena”: La Inclusión Escolar en un Contexto de Políticas Neoliberales Avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 1-26.
- Sloep, P., & Berlanga, A. (2011). Redes de aprendizaje, aprendizaje en red. *Comunicar*, 55-64.
- Solís, P., & Borja, V. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos*, 7-12.
- Srirat, K. (2014). Using Facebook group to facilitate teaching english for everyday communication. . *The 2014 WEI International Academic Conference Proceedings* (págs. 5-10). Budapest: Chiang Mai Rajabhat University.
- Swart, E., & Engelbrecht, P., Eloff, I., Oswald, M., & Pettipher, R. (2004). Developing inclusive school communities: voices of parents of children with disabilities. *Education as Change*. 8. 80-108.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós, pp. 15-27

- Thomas, G. (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 473-490.
- Thomazet, S. (2009). From integration to inclusive education: does changing the terms improve practice? *International Journal of Inclusive Education* , Pages 553-563.
- Torres, J. A. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI* 30(1), 45–70.
- UNESCO. (1994). Declaración sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad de Salamanca. Paris: UNESCO.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & Ríos, D. d. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 271-241.
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PLoS ONE*, 10, 1-12.
- Véliz, P., Martínez, M. J., Parra, H., & Garrido, C. (2020). Integración, inclusión y justicia social: reflexiones desde las normativas inclusivas en la educación chilena. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-28.
- Verger, A., Bonal, X., & Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile . *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 1-27.
- Villa, M.I., Herrera, J., & Sneider, J. (2017). Análisis del contenido de las imágenes publicadas en Facebook por la audiencia del programa radial Boyacá Noticias durante el Paro Nacional Agrario en Colombia. *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, 111-134.
- Villanueva, M. G., & Hand, B. (2011). Science for All: Engaging Students with Special Needs in and About Science. *Learning Disabilities Research & Practice*, 233–240.
- Villarroel, G. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 434-454.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 17-35.

- Von Graevenitz, T. (2016). *Representaciones sociales de la desigualdad en Chile. Categorizaciones Expertas y Ordinarias* [Tesis de pregrado, Universidad de Chile]. Repositorio Institucional - Universidad de Chile.
- Vuorikari, R., Punie, Y., Cachia, R., Cao, Y., Redecker, C., Klamma, R., . . . Fetter, S. (2012). *Teacher Networks: Today's and tomorrow's challenges and opportunities for teaching profession*. Bruselas: European Schoolnet.
- Waitoller, F., & Artiles, A. (2013). A Decade of Professional Development Research for Inclusive Education: A Critical Review and Notes for a Research Program. *Review of Educational Research* , 319-356.
- Walton, E., & Rusznyak, L. (2019). Developing standards for inclusive teaching in South Africa : a dilemma analysis. *Southern African Review of Education with Education with Production*, 89-106.
- Wang, Q., Woo, H. L., & Quek, C. L. (2012). Exploring the Affordances of Facebook for Teaching and Learning. *International Review of Contemporary Learning Research*, 23-31.
- Wendelborg, C., & Tøssebro, J. (2011). Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools. *International Journal of Inclusive Education* , 497-512 .

## 10. Anexos

### I. Anexo 1. Consentimiento informado.

#### DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

##### **Producciones sobre la Inclusión Educativa y el lugar de las Necesidades Educativas Especiales<sup>141</sup> en Comunidades Virtuales de Educación Diferencial**

Estimado(a),

Usted ha sido invitado(a) a participar en la investigación “Producciones sobre la Inclusión Educativa y el lugar de las Necesidades Educativas Especiales en Comunidades Virtuales de educación diferencial”. La investigadora responsable es la tesista Gabriela Rebagliati Meersohn. La investigación se enmarca en la memoria para optar al título de Socióloga, en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile

El objetivo general del estudio es analizar la forma en la que comunidades docentes de educación diferencial, presentes en la plataforma de Facebook producen modos de entender la inclusión educativa, específicamente sobre las N.E.E. Usted ha sido seleccionado(a) dada la relevancia que tiene su participación como miembro de uno de los grupos elegidos para el estudio.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

**Participación:** Su participación consistirá únicamente en la asistencia a una entrevista personal realizada a través de la plataforma de videoconferencias “Google Meet”. El ejercicio tendrá una duración aproximada de 30 minutos, lo que puede flexibilizarse según el desarrollo de la entrevista. A través de ésta, se busca conocer acerca de su experiencia en la comunidad virtual de educación diferencial, particularmente en torno a las formas de comprender la inclusión escolar que son trasladados a este espacio digital.

La entrevista se realizará en la hora y día que usted estime conveniente. Para facilitar el posterior análisis, quedará registro de una grabación solo de audio, si usted está de acuerdo; en caso de cualquier inconveniente, usted podrá interrumpir la grabación y retomarla cuando así lo desee. A su vez, usted podrá solicitar el registro de audio de su entrevista.

---

<sup>141</sup> Al momento de realizarse las entrevistas y enviarse los consentimientos a quienes participaron de éstas, la investigación se orientaba específicamente al lugar de las N.E.E dentro de las formas de comprender la inclusión educativa. Considerando los contenidos efectivamente observados en la etnografía, se decidió modificar el objetivo en pos de una mirada más general del fenómeno de estudio.

**Beneficios:** Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información que contribuya al conocimiento y reflexión acerca de las políticas de inclusión escolar, enmarcadas en un contexto de comunicación digital. A su vez, le será entregado el documento de tesis final de manera exclusiva, si así lo desea.

**Voluntariedad:** Su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener la grabación de la entrevista en cualquier momento que lo desee, sin tener que dar razones y sin consecuencias de ningún tipo. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

**Confidencialidad:** Tanto el contenido de audio vinculado a su entrevista como toda información relacionada a su caracterización, serán confidenciales y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular. El uso de la información es exclusivo para fines asociados a la presente investigación. Los datos serán almacenados únicamente durante el periodo de desarrollo de la tesis; posterior a la defensa de ésta, el registro de su entrevista será eliminado.

**Conocimiento de los resultados:** Tiene derecho a conocer los resultados de la investigación. Para ello, puede solicitarlos al correo electrónico [Gabriela.rebagliati@ug.uchile.cl](mailto:Gabriela.rebagliati@ug.uchile.cl).

Si necesita más información y/o tiene dudas respecto al estudio, puede contactar a la Investigadora Responsable, Gabriela Rebagliati (Fono: +56 9 5370 9577; E-mail: [Gabriela.rebagliati@ug.uchile.cl](mailto:Gabriela.rebagliati@ug.uchile.cl)).

Agradeciendo desde ya su cooperación, le saluda atentamente,

Gabriela Rebagliati M.

Licenciada en Sociología, Universidad de Chile.

## FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, \_\_\_\_\_, acepto participar en el estudio “Producciones sobre la Inclusión Educativa y el lugar de las Necesidades Educativas Especiales en Comunidades Virtuales de Educación Diferencial”, en los términos aquí señalados.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas, las que han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

\_\_\_\_\_  
Firma Participante

\_\_\_\_\_  
Firma Investigador/a Responsable

Fecha: \_\_\_\_\_

Correo electrónico para la devolución de la información \_\_\_\_\_

### II. Anexo 2. Pauta entrevistas.

#### **PAUTA ENTREVISTAS: MIEMBROS DE COMUNIDADES DOCENTES DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL EN FACEBOOK**

Se presenta la pauta para entrevistas individuales en profundidad, adaptable según el actor del que se trate (administrador/a o miembros activos) y sujeta a cambios según a la actualización de información y conocimiento del terreno.

Esta entrevista se estructura comenzando con una breve introducción por parte de la entrevistadora, agradeciendo la participación del/a entrevistado/a, explicitando la confidencialidad, y presentando a grandes rasgos el objetivo de la entrevista. Posteriormente, se dará paso a las preguntas abiertas, cuya pauta será aplicada de manera flexible. La entrevista se cierra reiterando los agradecimientos.



## Introducción:

La siguiente entrevista se enmarca en el contexto del proyecto de investigación “Formas de comprender<sup>142</sup> la inclusión educativa producidas en comunidades digitales de Educación Especial”, para optar al título de socióloga de la Universidad de Chile. El objetivo general del estudio es identificar y analizar la forma en la que comunidades docentes presentes en plataformas digitales producen modos de entender la inclusión educativa, específicamente sobre las N.E.E<sup>143</sup>.

### (Leer consentimiento informado).

La información entregada por su parte será tratada con extrema confidencialidad y su única utilización será para esta tesis de pregrado y para el proyecto FONDECYT en el que se enmarca. Además, no será posible conectar las respuestas con su persona, pues toda la información será debidamente anonimizada en el proyecto final.

Temas	Preguntas gatilladoras y subordinadas <sup>144</sup>	Elementos que atender
Panorama general	<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Puede contarme, a grandes rasgos, cómo ha sido su trayectoria como docente?</li><li>• ¿Cómo describiría la experiencia de ser educador/a diferencial en el contexto actual?</li><li>❖ ¿De qué forma ha afectado en su trabajo el cambio de modalidad educativa?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Trayectoria docente</li><li>• Prácticas pedagógicas: contexto actual</li></ul>
Incorporación a la comunidad virtual: Motivaciones y expectativas	<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Recuerda el momento en el que decidió unirse al grupo? ¿Me podría describir por qué decidió hacerlo y qué expectativas tenía?</li><li>❖ ¿Qué tipo de contenido esperaba encontrar?</li><li>• ¿Es parte de alguna comunidad virtual de alguna otra plataforma? De ser así, ¿Cómo diría que se diferencia/n ésta/s con el</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Motivos para entrar a la comunidad (hace cuánto y por qué grupo en Facebook y no otra plataforma)</li><li>• Expectativas asociadas</li></ul>

<sup>142</sup> No se había decidido utilizar el enfoque teórico de las representaciones sociales al momento de realizarse las entrevistas.

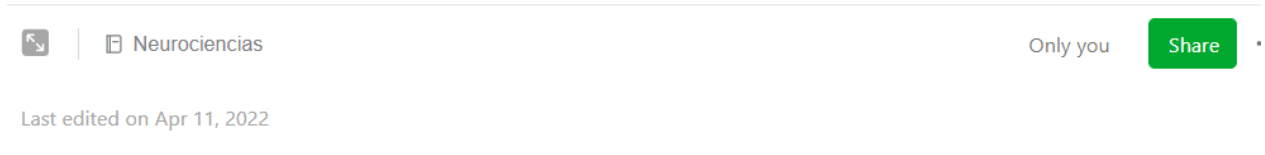
<sup>143</sup> Como se observó en el consentimiento informado, las NEE ocupaban un lugar específico en el objetivo general al momento de realizarse las entrevistas, lo que posteriormente fue modificado.

<sup>144</sup> Las preguntas subordinadas se enuncian únicamente si el elemento/tema en cuestión no surge a partir de la respuesta anterior (frente a pregunta gatilladora).

	grupo de Facebook?	
Experiencia general en la comunidad virtual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Con qué frecuencia publica o interactúa en el grupo? ¿Qué espera al hacerlo?</li> <li>• ¿Cómo describiría el grupo y a sus miembros?</li> <li>❖ ¿Cómo son las interacciones que ha podido observar dentro del grupo?</li> <li>• ¿Qué relevancia tiene el grupo dentro de su día a día? ¿Pensaba que sería así al momento de unirse?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivos para publicar en el grupo y expectativas asociadas</li> <li>• Descripción general del contenido e integrantes del grupo, cotidianidad en la comunidad</li> <li>• Intereses personales en relación a la comunidad (previos e inesperados)</li> </ul>
Usos asociados a la comunidad virtual: Formación, información, apoyo, difusión, reflexión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desde su experiencia, ¿En qué medida pertenecer al grupo ha sido un aporte en su proceso de formación docente?</li> <li>• ¿Cuáles son los principales usos que usted considera que se le pueden dar al grupo (Decir ejemplos: Espacio de apoyo, difusión, reflexión)? ¿Cuál de ellos observa con mayor frecuencia?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribución a su formación docente al ser miembro</li> <li>• Grupo como espacio de apoyo/difusión/reflexión</li> </ul>
Formas de comprender la inclusión educativa por parte del/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ahora, pasando a otro tema, ¿Puede decirme qué significa para usted la “inclusión educativa”?</li> <li>• ¿Podría decirme ejemplos de prácticas pedagógicas que considere inclusivas?</li> <li>• Sobre la Ley de Inclusión escolar, ¿Me podría comentar qué cambios ha percibido usted con la implementación de ésta?</li> <li>❖ ¿Cree que el cambio de modalidad ha afectado en la puesta en marcha de la Ley?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definición de inclusión educativa</li> <li>• Prácticas inclusivas</li> <li>• Ley de Inclusión Escolar</li> </ul>
Ideas sobre la inclusión educativa dentro de la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retomando su experiencia en el grupo de Facebook, ¿Qué lugar cree que ocupan las temáticas de inclusión educativa en ese espacio?</li> <li>• ¿Recuerda algún hecho, discusión o publicación en el grupo, relacionada a temas de inclusión, que le haya parecido relevante?</li> <li>❖ ¿Cuál es la noción de “inclusión” que diría que predomina en la comunidad?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Noción de inclusión educativa presente en el grupo (en términos generales y casos específicos que resalten)</li> <li>• Contenido asociado a inclusión educativa identificado dentro de la comunidad</li> </ul>
Producción de ideas sobre las N.E.E dentro de la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo son los niños con Necesidades Educativas Especiales? ¿Tienen características particulares por sus diagnósticos?</li> <li>• ¿Considera que existe discriminación o estigmatización hacia ellos/as?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Noción de estudiantes con N.E.E para entrevistado/a</li> <li>• Noción de estudiantes con N.E.E presente en el grupo (en términos</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En su opinión, ¿Existen ideas o algún concepto predominante respecto a los/as niños/as con N.E.E dentro del grupo? De ser así, ¿Qué ideas se suelen mostrar sobre ellos/as? De no ser así, ¿Qué distintas ideas sobre ellos/as se expresan a través del grupo?</li> <li>• ¿Recuerda algún post/publicación en la que hayas identificado alguna forma de discriminación hacia estudiantes con N.E.E en el grupo?</li> <li>• Pensando en todo el contenido e interacciones presentes en el grupo diariamente, ¿Podría describir, lo más detalladamente posible, ¿Quién es el/la estudiante con N.E.E?, ¿Cómo se diferencia con el/la estudiante con N.E.E en el aula presencial?</li> </ul>	<p>generales y casos específicos que resaltan)</p>
<p>Reflexiones y síntesis</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para cerrar, haciendo un balance ¿Qué importancia diría que tienen estos grupos en los procesos educativos?</li> <li>❖ Pensando particularmente en la educación diferencial, ¿Qué lugar ocupan actualmente estos grupos dentro de la labor docente?</li> <li>• ¿Hay algo que quisiera agregar?</li> <li>❖ ¿Hay algo de lo que salió en esta conversación que le haya llamado la atención?</li> <li>• ¿Hay algún tema que no hayamos tocado, pero que considere relevante acerca de las comunidades virtuales de docentes y su relación con la forma de entender la inclusión escolar?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importancia de los grupos docentes en Facebook</li> <li>• Impresiones por parte del/a entrevistado/a</li> </ul>

### III. Anexo 3. Material de etnografía digital: organización de capturas de pantalla con Evernote.



## F\_I\_1

Uso de hashtags vinculados a la inclusión, neurociencias, neurodiversidad.

Se vincula el DUA a la inclusión y diversidad desde la perspectiva de las neurociencias.

Sería una aplicación adaptada al contexto de pandemia.

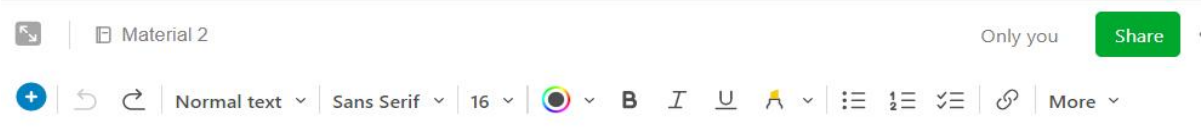
Acreditación del curso (con valor monetario).

Nombre de la página: "Educa-Brain"; vínculo con las neurociencias (imagen de un cerebro colorido, entendiéndose que los colores implican un mayor o mejor estímulo/uso de éste).

Figura 3.1. Cuaderno de campo en Evernote. Ejemplo de descripción de una captura de pantalla.<sup>145</sup>

---

<sup>145</sup> A medida que se iban recopilando capturas de pantalla relevantes para el análisis, se utilizó el mismo software de Evernote como cuaderno de campo para escribir sobre aquellos elementos que nos parecían interesantes en relación a lo observado.



El contenido publicado es sumamente variado, pero se publica indistintamente, sin especificar. Es material que va desde ejercicios matemáticos, de lenguaje y de habilidades cognitivas, hasta las emociones y enseñanzas para "autorregularse". Es interesante preguntarse, por tanto, por la cantidad de comentarios agradeciendo y señalando que el material "está muy bueno", "está excelente", ¿A qué material se están refiriendo? La cantidad y variedad es abrumadora, por lo que pueden estar señalando que están excelentes los ejercicios de caligrafía, que están muy buenas las dinámicas para enseñar a autorregularse, o agradeciendo las plantillas para el día de la madre. Incluso, hay un comentario en el que una usuaria dice "y yo comprandooooo", del cual se puede inferir que el material en cuestión le parece tan valioso que podría reemplazar el que ella hasta el momento estaba utilizando para su labor docente (que compraba, este es gratis).

Figura 3.2. Cuaderno de campo en Evernote. Ejemplo de exploración de una publicación.

A su vez, muchas de las presentaciones incluyen apartados extensos referidos a las "normas de la clase", "normas de convivencia", "formas de comportarse en clases". Considerando el contexto, éstas se adecúan a lo que sería la modalidad en línea (Excepto en los casos de presentaciones que apuntan a las normas dentro del aula de clases pero en contexto de distanciamiento social), por lo que incluyen elementos como "apagar el micrófono", " ducharse antes de la clase y presentarse aseado/a", "apretar el botón de levantar la mano si quiere hablar", etcétera. La instrucción de "no distraerse" es constante, señalándose que no se debe tener alimentos ni juguetes ni ningún distractor cerca. La imagen a continuación es interesante de analizar, pues la "distracción" se ve asociada a lo que pareciera ser la representación de un niño "alegre" o "emocionado", por lo que detrás existe cierto modelo normativo que considera el deber ser del estudiante como quien está "calmado" en clases, procurando no sentir (o al menos, expresar) ciertas emocionalidades "fuertes" (a pesar de ser positivas).



Figura 3.3. Cuaderno de campo en Evernote. Ejemplo de exploración de una publicación.

## 383 notebooks

TITLE
▶ Representaciones sociales sobre inclusión (35)
▶ Formación (33)
▶ Mercado (11)
▶ Formas de ser docente (17)
▶ Producción de categorías sobre NEE (38)
▶ Buscar ayuda (51)
▶ Formas de ser estudiante (37)
▶ Material pedagógico (68)
▶ Emociones (13)
▶ Métodos (10)
▶ Neurociencias (23)
▶ Apoyo entre docentes (10)
▶ Formas de ser madre/padre (10)
▶ PIE y burocracia (23)
▶ Modelo normativo (3)

Figura 3.4. “Notebooks”<sup>146</sup>




Figura 3.5. “Notes”<sup>147</sup>

<sup>146</sup> Cada “Notebook” contiene capturas de pantalla asociadas a una publicación. De esta manera, se incluyen imágenes recopiladas mediante la exploración de diversos enlaces (internos y externos a Facebook) e interacciones provenientes de la publicación en cuestión. A su vez, los “Notebooks” fueron clasificados mediante categorías generales para facilitar el posterior análisis, las que se observan en la captura presentada.

<sup>147</sup> Cada “Note” corresponde a una captura de pantalla tomada mediante el “WebClipper” facilitado por Evernote. Esta extensión nos permitió realizar las capturas de manera más fácil y rápida, pues podían capturarse apretando un botón frente a la publicación, sin tener que abrir la aplicación de Evernote en sí.



IV. Anexo 4: Material de etnografía digital: Ejemplos de recursos pedagógicos publicados



Figura 4.1. Grupo 2.

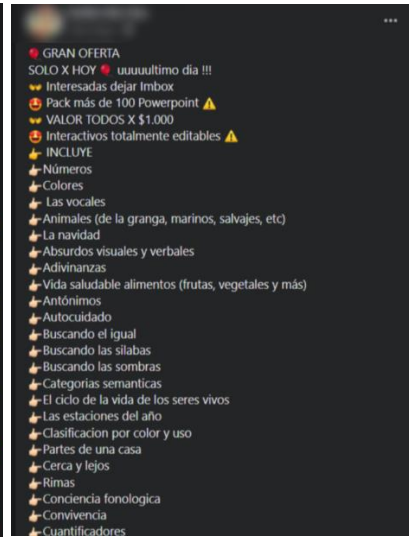


Figura 4.2. Grupo 1.



Figura 4.3. Grupo 3

V. Anexo 5: Material de etnografía digital: Ejemplos de recursos textuales utilizados para promocionar instancias de formación docente.

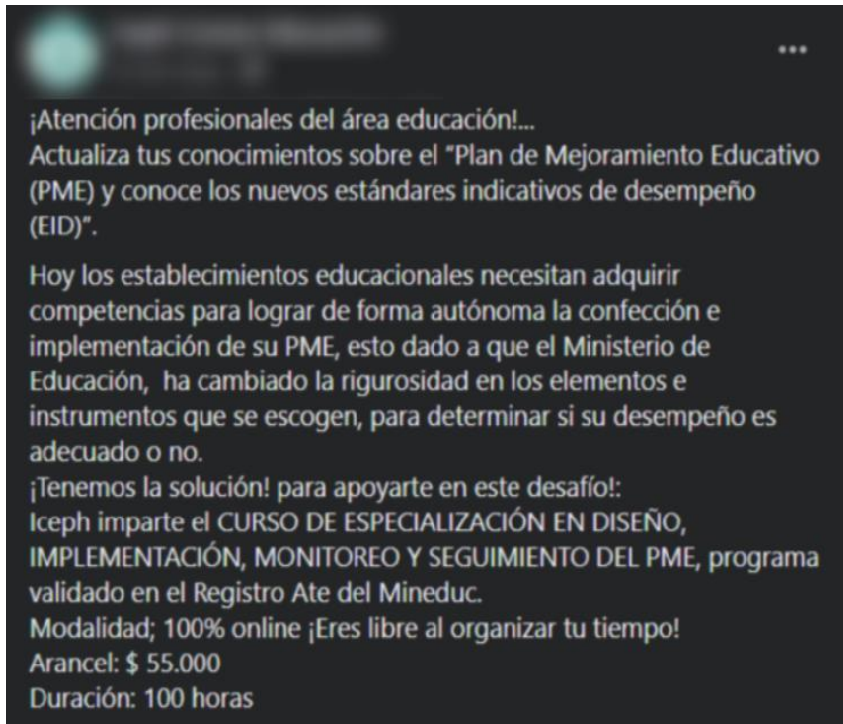


Figura 5.1. Grupo 2.

Cada especialista necesita de herramientas específicas para trabajar: un chef necesita cuchillos, un artista necesita pinceles de diferentes tamaños y materiales, y nosotros necesitamos toda una batería de test para evaluar correctamente a nuestros estudiantes. Entre medio de tanta información, es muy fácil que nos confundamos y no sepamos qué test es para qué cosa, pero respira! Este sábado te enseñaremos cómo sacarle el máximo potencial a estas herramientas para evaluar las Funciones Ejecutivas de tus estudiantes ✨🧠📝

Para quienes nos están conociendo -y para los que ya nos conocen- queremos aclarar que la participación en este curso es totalmente gratis, no te cobramos inscripción, porque queremos que aprendas por sobretodo. Sin embargo, también entendemos que como profesionales, debemos acreditar nuestros conocimientos en el mundo laboral. Es por esto que ofrecemos la posibilidad de tener un certificado de participación que incluye acceso a una carpeta digital con material relacionado al curso. Esto es OPCIONAL y de ninguna forma sugiere un requisito para acceder a la clase. En esta oportunidad, la carpeta vendrá cargada con varios documentos y materiales muy buenos relacionados justamente a estos test.

Figura 5.2. Grupo 1.

VI. Anexo 6: Material de etnografía digital. Ejemplos de recursos visuales utilizados para promocionar instancias de formación docente.

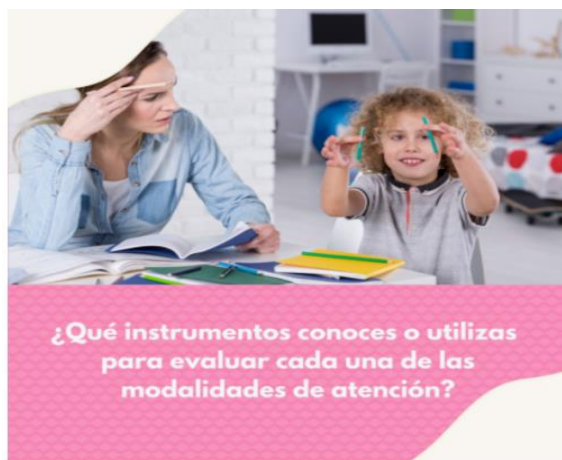


Figura 6.1<sup>148</sup>. Grupo 1.



Figura 6.2.<sup>149</sup>. Grupo 3.

<sup>148</sup> Imagen recortada de una captura de pantalla. La publicación invita a una capacitación en torno a modalidades de atención.

<sup>149</sup> Imagen recortada de una captura de pantalla.





Figura 6.3. Grupo 1.

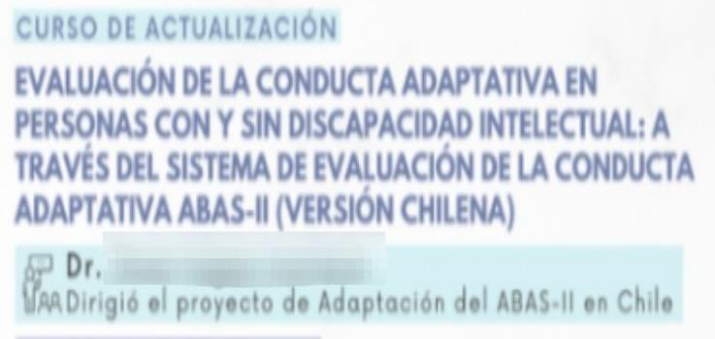


Figura 6.4. Grupo 2.

VII. Anexo 7: Material de etnografía digital. Ejemplos de recursos relacionados con los trastornos del Espectro Autista (TEA) y Déficit atencional (TDAH).

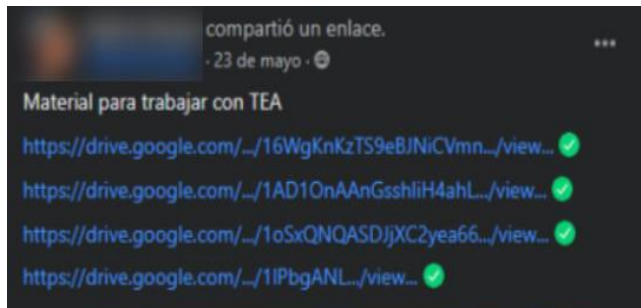


Figura 7.1 Grupo 1



Figura 7.2 Grupo 3

VIII. Anexo 8: Material de etnografía digital. Ejemplos de recursos que otorgan una mirada condescendiente al Trastorno de Espectro Autista.



Figura 8.1.<sup>150</sup> Grupo 2.



Figura 8.2. Grupo 2.



Figura 8.3. Grupo 2.

<sup>150</sup> Imágenes extraídas de página de Instagram difundida en Grupo 2.