

# LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SU CONFIGURACIÓN DESDE LOS IMAGINARIOS SOCIALES Y LA HERMENÉUTICA REFLEXIVA

## **Inclusive education and its configuration from social imaginaries and reflective hermeneutics**

Ricardo Andrés Castro Cáceres<sup>1</sup> | Facultad de Educación Universidad Católica de la Santísima Concepción | Chile

[rcastroc@ucsc.cl](mailto:rcastroc@ucsc.cl); [ricardo.castrocaceres@gmail.com](mailto:ricardo.castrocaceres@gmail.com)

**RESUMEN** Este artículo de reflexión académica ofrece una revisión general de la metodología comprensiva desde los imaginarios sociales y la hermenéutica reflexiva como camino metodológico posible para investigaciones aplicadas a la educación inclusiva. Se propone un enfoque y diseño desde la complementariedad. El análisis de la información se plantea en dos niveles de concreción, en el primer nivel se buscó la configuración y movilidad de los imaginarios sociales, en donde los mapas de coordenadas sociales fueron las herramientas utilizadas para visualizar los desplazamientos de las categorías sociales. En el segundo nivel, se profundizó en la comprensión de sentidos a partir de la hermenéutica reflexiva por medio del análisis estructural del discurso, desde donde se tomó la estrategia de estructura paralela.

**PALABRAS CLAVES:** imaginarios sociales, hermenéutica reflexiva, educación inclusiva, metodología, complementariedad.

**ABSTRACT** This article of academic reflection offers a general view of the comprehensive methodology from social imaginary and reflexive hermeneutics as a possible methodological path for research applied to inclusive education. A complementary approach and design are proposed. The analysis of the information considers two levels of realization; in the first level, the configuration and mobility of the social imaginaries were identified, where social coordinates maps were used as instruments to visualize social categories displacements. In second level, the comprehension of meanings from reflective hermeneutics was studied in depth, through the structural analysis of discourse from which the parallel structure strategy was taken.

**KEY WORDS:** social imaginary, reflexive hermeneutics, inclusive education, complementary methodology.

---

<sup>1</sup> Doctor en Educación, Magister en Educación, Magister en Educación Diferencial, Licenciado en educación y Psicología Profesor de Educación Diferencia, Profesor de Educación Básica, Psicólogo

## INTRODUCCIÓN

Abordar desde un carácter comprensivo las emergencias sociales que se instituyen desde la inclusión educativa, buscando la configuración de sentido y la movilidad social desde los imaginarios, permite encontrar no solo lo que está, sino aquello que está por ser, como lo plantea Pintos (2004).

Pareciera ser que una propuesta de este tipo es una solución en términos ontológicos, ya que por medio de los imaginarios se da razón de lo que se está siendo (haciendo, diciendo, creyendo, actuando), pero también lo que se presenta como potencialidad de ser (la posibilidad, lo que está por ser) cuando uno es capaz de conocer a su alrededor, por lo tanto, es posible proyectar lo que está por ser y permite una solución de la realidad que se vive. Por tanto, desde los imaginarios, se prevé una alternativa de solución en los procesos de inclusión escolar y de proyectar las posibilidades sociales que se le brinda a la comunidad educativa.

Considerando los antecedentes contextuales y teóricos, es necesario continuar indagando respecto a de qué manera los equipos de aula le entregan significado a la incorporación de estrategias inclusivas propuestas por el MINEDUC (2009; 2013; 2015).

El tema expuesto cobra gran interés debido a la escasa investigación nacional existente, lo que se explica por los pocos años transcurrido desde que se implementaron las nuevas políticas para educación especial bajo un modelo inclusivo.

Si bien es cierto se han realizado importantes avances en lo que respecta a la educación inclusiva desde lo normativo, tal como lo indica Ainscow (2004), aún persisten dificultades en la aplicación de procesos que conduzcan a cambios en las creencias y prácticas pedagógicas significativas en respuesta a la diversidad escolar, estos elementos y las metodologías de investigación pertinentes para su comprensión configuran la problemática principal o tensiones que se ligan a esta reflexión académica.

No obstante, las políticas públicas nacionales han puesto mayor énfasis en la integración de personas con necesidades educativas especiales (NEE), en el marco de este trabajo, se plantea la problemática desde una formación en diversidad escolar, por medio de una perspectiva social amplia. En este sentido las investigaciones nacionales denotan la persistencia a excluir la diversidad como uno de los factores a ser considerado, lo que es reflejado en prácticas discursivas discriminatorias tanto por factores culturales propios del contexto de origen de los estudiantes, como de los profesores explicado por la formación inicial deficiente en esta materia y por su contexto de desarrollo cultural e histórico (Ibáñez, 2010; Susinos & Rodríguez 2011; Matus & Hayes 2014)

El desarrollo del tema permitiría contar con un marco comprensivo e interpretativo que aporte a la formulación de orientaciones y lineamientos a los docentes en formación y ejercicio, extraer consideraciones para la gestión escolar, y mejorar los procesos y resultados

de aprendizaje por medio de la transformación de las prácticas docentes, desarrollando conocimientos, habilidades y actitudes más complejas que las que actualmente se están enseñando, junto con promover un currículum más inclusivo y adaptado a la diversidad al interior de las aulas.

Al decidir investigar la educación inclusiva desde los imaginarios sociales de los profesores que conforman equipos de aula, surge la necesidad de buscar un camino metodológico hacia la comprensión del fenómeno de estudio. En respuesta a una forma operativa de abordar los imaginarios sociales, el cual por su origen filosófico y antropológico carece de concreción en su aplicación para la investigación social y educativa; surge así la propuesta de Napoleón Murcia, que propone un enfoque metodológico desde la complementariedad, donde en un primer nivel de análisis se busca configurar y reconfigurar la realidad social y establecer la movilidad de los imaginarios sociales a través de las funciones del lenguaje y sus coordenadas sociales. En un segundo nivel de análisis, se complementa la propuesta con un abordaje desde la hermenéutica reflexiva planteada por Teresa Ríos, en donde propone una articulación entre la antropología hermenéutica de Clifford Geertz y la hermenéutica de Paul Ricoeur, tendiendo lazos entre las dos a través del método fenomenológico de Alfred Schütz.

### **Propuesta Teórica/Reflexiva**

#### **El concepto de “*imaginarios sociales*” desde C. Castoriadis y N. Murcia a P. Ricoeur, sus implicaciones metodológicas desde la investigación.**

La escuela como institución social se constituye y reconstituye permanentemente desde unos escenarios simbólicos que las mismas sociedades construyen y validan; escenarios que son la expresión de unos imaginarios instituidos progresivamente en lo social y que logran definir las formas de actuar, decir y representar de los sujetos involucrados en el sistema educativo. En particular, el interés está en comprender el entramado de sentido que se construye sobre la educación inclusiva, entendida como un fenómeno social complejo que se configura en términos de a quién, qué, por qué, para qué, por quién y cuándo se educa.

La importancia de abordar la educación inclusiva desde la teoría de imaginarios sociales radica en la posibilidad de dar cuenta desde un carácter comprensivo de las emergencias sociales que se instituyen en estos contextos educativos, buscando la configuración y movilidad de los imaginarios, ya que como plantea Pintos (2004) encontramos no solo lo que está, sino aquello que está por ser.

Los imaginarios presentan tres niveles de concreción: Unos son radicales en tanto la génesis de algo, otros son instituyentes toda vez que se constituyen en motores de transformación social, y otros son instituidos, pues devienen del reconocimiento y posicionamiento social (Murcia, 2012).

El Imaginario Social instituyente sería la capacidad de crear instituciones (en este caso la educación o escuela inclusiva) que se materializan en un momento histórico determinado, siendo las bases de la creación siguiente (Castoriadis, 1998; 2007). Por lo anterior, la educación especial o diferencial en el transcurso de su historia configura una forma de imaginario social instituyente, es decir, por medio de esta institución se define el discurso oficial respecto a aquellos estudiantes primeramente excluidos y que ahora se pretende incluir al sistema convencional. Siguiendo esta argumentación, Castoriadis (2005) plantea que dichas instituciones son las que posteriormente determinan lo real y lo irreal, lo que tiene o no tiene sentido. La sociedad le impone a la psique la socialización a través de las instituciones. En contrapartida se plantea que la psique impone una exigencia esencial a la institución social, y la institución social debe proveerla de sentido (Castoriadis, 2007)

El imaginario es lo que asumo como realidad (convicción- creencia/fuerza); mi realidad que está en consonancia con otras realidades (persona ya socializada), que en el fondo no son otras, pues hacen parte de las mías (relación magmática).

Por su parte los imaginarios radicales son esa cualidad y capacidad que tenemos los seres humanos de proyectar lo que no existe, de darle existencia a ideas, signos y símbolos con proyección a la generatividad de realidades (Murcia, 2011).

Los seres humanos desde las múltiples relaciones logradas en el mundo de la vida, vamos representando la realidad en imágenes que al ser cargadas de sentido conforman el mundo de lo imaginario en un proceso que Cassirer (1998) denomina *pregnancia simbólica*, este proceso no se produce linealmente, sino que es un entramado complejo de relaciones de significado, significante, deseo y posibilidad.

Respecto a la conceptualización de la imaginación, Ricoeur (2006) indica que existen distintas posturas con un amplio espacio de variación según dos ejes de oposición, la primera está referida a la percepción, de la cual no es más que la huella, cómo impresión débil, donde tienden todas las teorías de la imaginación reproductora. En el otro extremo se concibe la imaginación de forma productora, retrato, sueño, ficción, remite de distintas maneras a esta alteridad fundamental.

Frente a esta dicotomía, pese a que la experiencia es fundamental en la construcción de las realidades, los imaginarios no son reproductivos o combinatorios, no son producidos por el reflejo de elementos externos, ni tampoco son expresión de las experiencias, pues se generan desde la imaginación, fuera de una fuente objetiva de inspiración. Por eso, de acuerdo a lo planteado por Murcia (2006) la experiencia fenomenológica en sí misma es imaginaria en tanto creada por y desde el magma de significaciones sociales e individuales.

En síntesis, Murcia (2006) indica que a partir de los imaginarios sociales organizamos nuestras vidas y nuestra realidad desde la configuración de sentidos que le damos al mundo y a nosotros mismos.

El individuo toma de la realidad, así sea imaginada o presente, sus imágenes y desde su combinación les otorga un significado, siendo el imaginario para ellos la suma de imágenes recibidas. Al respecto Ricoeur (2006) plantea que la imagen no es solo el sentido en el campo sensorial, sino la incorporación de elementos ficticios (desde lo imaginado a la acción creadora).

Pero es precisamente en este punto del debate donde, en respuesta a las posturas reproductivas, se ubican las teorías constructivistas. Para éstas, las realidades no subyacen estáticas en las representaciones que las personas y sociedades hacen sobre una realidad directa o indirecta. Por el contrario, las realidades no existen preconcebidas, o fuera de nosotros, puesto que son el producto de las construcciones y deconstrucciones imaginarias que trascienden las representaciones de una realidad externa.

En este sentido hay distintos autores que han aportado en el entendimiento de esta perspectiva. Autores como Cassirer (1998), quien acuña el concepto ya señalado de *pregnancia simbólica*, para mostrar la creación del mundo social en franca oposición a los reproductivistas; Searle (1971), y sus propuestas de intencionalidad en la asignación de funciones en los procesos de institucionalización de las realidades sociales y las estructuras del trasfondo como construcción social institucionalizada; Berger y Luckmann (2001), con las ideas sobre la realidad de la vida cotidiana y su enfoque fenomenológico (el aquí y el ahora) en el estudio de la construcción social de la realidad, desde el cual la institucionalización se constituye como la máxima expresión de la construcción social en tanto asignación de roles y funciones acordadas y explicitadas, además de las relaciones de esta realidad objetiva con las realidades marginales o de trasfondo (realidades claras sombrías, relevancias y opacidades); Baeza (2000; 2008) y la sociología profunda, en los caminos invisibles de la realidad social, entre otros, son grandes representantes del constructivismo social y el mismo Luhmann, con la teoría de sistemas sociales.

Por su parte Ricoeur (2016), en el plano de la filosofía, por medio de la teoría de la metáfora, encuentra el vínculo entre la imaginación con el uso del lenguaje, específicamente con la innovación semántica, característica del uso metafórico del lenguaje. Este autor plantea que más allá de la función mimética, incluso aplicada a la actuación, la imaginación tiene una función proyectiva que pertenece al dinamismo mismo del actuar. Desde esta perspectiva la imaginación tiene un correlato lingüístico que es el gatillante de la acción transformadora.

Ahora, respecto a nuestro tema de interés, la educación como fenómeno general y en particular la educación inclusiva o escuela inclusiva no funciona linealmente como una organización mecánico-funcional, por lo tanto, los procesos de transformación se configuran en interacciones lingüísticas cargadas de historia y sentido, siendo las normativas y sus reglamentos apenas el puntos de referencia desde donde los actores sociales realizan construcciones y reconstrucciones en un proceso de permanente ebullición creativa.

La escuela es una institución imaginaria social que se construye y deconstruye en los procesos conversacionales dados en la vida cotidiana. En este escenario se configura el *ethos*

de fondo de la vida misma en donde se construyen los esquemas de inteligibilidad cuya base imaginaria defina el ser/hacer, representar y decir (Murcia, 2011).

Así mismo, Ricoeur plantea que no hay acción sin imaginación:

*La imaginación proporciona el medio, la claridad luminosa, donde pueden compararse y medirse motivos tan heterogéneos como los deseos y las exigencias éticas, tan diversas como las reglas profesionales, las costumbres sociales o los valores. Esta forma de lo imaginario práctico encuentra su equivalente lingüístico en expresiones tales como: Haría esto o aquello, si lo deseara. El lenguaje se limita aquí a transponer y articular en el modo condicional el tipo de neutralización, de transposición hipotética, que es la condición de figurabilidad para que el deseo entre en la esfera común de la motivación de la ficción a la acción (Ricoeur, 2016, p. 207).*

Podría decirse que lo denominado por Ricoeur, como imaginario práctico, Castoriadis lo llama imaginario radical, enfocándolo como aquella ebullición incipiente que poco a poco toma fuerza para convertirse en un motor de cambio social.

Murcia, Jaramillo y Mazenett (2014) siguiendo el componente lingüístico de los imaginarios sociales, articulan con las dimensiones del discurso, haciendo un puente entre lo imaginado y su manifestación lingüística. Desde las dimensiones del discurso se toma como base la función referencial, expresiva y pragmática (Wodak & Meyer, 2003), las cuales se relacionan con las dimensiones de ser/hacer y decir/representar, en la teoría de los imaginarios sociales. Estas dos dimensiones se relacionan con la configuración de un imaginario instituido o radical/instituyente, por tanto, los discursos desde la función referencial corresponde a las acciones y convicciones configuradas en los imaginarios instituidos y a partir de la función expresiva y pragmática del discurso se ubican los imaginarios radical/instituyentes, en donde en primera instancia surgen los sentimientos y proyecciones de los actores sociales para luego pasar a las transformaciones logradas en los procesos.

Cada función del lenguaje tiene una concordancia con un tipo de imaginario social, los sentimientos, percepciones y emociones (función expresiva), las prácticas cotidianas en el proceso de desarrollo de la clase (función referencial) y desde las transformaciones (función pragmática).

Además de la posibilidad creadora de la imaginación (por medio de los imaginarios sociales radicales), Ricoeur (2006) sostiene que los imaginarios sociales tienen un componente histórico dado en el plano de la intersubjetividad. Hay un campo histórico de experiencia mediante el acoplamiento de flujos englobantes en cuyo seno cada uno de nosotros tiene no solo contemporáneos, sino también predecesores y sucesores que posibilitan la transmisión de tradiciones, en la medida en que esta tradición constituye un vínculo que puede ser interrumpido o regenerado (lo que en términos de Castoriadis se refiere a los imaginarios sociales instituidos o instituyentes radicales).

Ahondando en las posibilidades reproductivas y transformadores de los imaginarios sociales, Ricoeur (2006) plantea que los imaginarios sociales se expresan a través de prácticas imaginativas, tales como la ideología y la utopía. Estas prácticas tienen como características generales el hecho de definirse como mutuamente analógicas, esto constituye una doble ambigüedad entre la polaridad entre ambos términos.

La ideología procede de su propia función de fortalecimiento y de repetición del vínculo social en situaciones posteriores al hecho. Simplificación, esquematización, estereotipo y ritualización proceden de la distancia que no cesa de instaurarse entre la práctica real y las interpretaciones a través de las cuales el grupo toma conciencia de su existencia y de su práctica transformándose en un instrumento de legitimación del sistema dado (imaginarios sociales instituidos).

La utopía, por su parte, es el proyecto imaginario de otra sociedad, de otra realidad. El campo de lo posible va más allá del ámbito real. La utopía es el modo según el cual repensamos la familia, la escuela, la religión, en definitiva, lo social (imaginario social radical).

Siguiendo este paralelismo, así como la ideología justifica y valida el modelo imperante la utopía desnuda y desenmascara la pretensión de legitimidad del sistema. Por esta razón todas las utopías, en un momento u otro ofrecen otras maneras de ejercer el poder en la sociedad. En palabras de Castoriadis, los imaginarios sociales radicales tienen el potencial para transformarse en una nueva estructura social desde donde se ejerza influencia y se configure una nueva realidad, pasando a ser ahora imaginarios sociales instituidos.

Estos términos más que opuestos se implican dialécticamente. Este juego cruzado de ideología y utopía aparece como el juego de dos direcciones fundamentales del imaginario social, la primera tiende hacia la repetición, el reflejo. La segunda aparece errática y divergente.

## **PROPUESTA**

El diseño de investigación sigue un camino con dos niveles de concreción, en el primer nivel se busca la configuración de los imaginarios sociales y en el segundo se profundizó en la comprensión de sentidos de los profesores sobre educación inclusiva:

### ***Primer nivel: Construcción y movilidad de los imaginarios sociales.***

El enfoque asumido en el presente trabajo releva la mirada comprensiva de la realidad, de una realidad no dada, sino que se construye continuamente desde la configuración permanente e incesante de significaciones imaginarias sociales. Por tanto, en este primer nivel del diseño se asumen tres momentos de investigación de acuerdo a lo planteado por Murcia y Jaramillo (2008): Primer momento: Preconfiguración de la realidad; segundo momento: Configuración de la realidad; tercer momento: Reconfiguración de la realidad.

*Momento 1: Preconfiguración de la realidad.*

Búsqueda de categorías foco u observables. Este es un momento de aproximación a las realidades. Un momento que pretende generar categorías que dan una idea inicial del esquema de inteligibilidad desde el cual los profesores que conforman equipos de aula organizan sus prácticas docentes sobre la educación inclusiva.

La búsqueda de categorías se realiza en base a dos tipos de escenarios, un escenario deductivo a partir de la teoría y documentos oficiales referidos a educación inclusiva y un escenario inductivo a partir de categorías iniciales y emergentes.

La técnica de recogida de información en este momento, está constituida por la realización de un grupo focal a profesores que conforman equipos de aula, buscando representaciones sociales que tienen sobre la educación inclusiva.

La recolección de la información se realiza mediante el desarrollo de grupos focales. El procesamiento de la información se realiza, creando categorías libres desde la dimensión referencial, expresiva y pragmática (Wodak & Meyer, 2003). El procesamiento siguió la racionalidad de categorización simple, axial y selectiva expuesta por Murcia y Jaramillo (2008), para lo cual se toma como consideración la teoría del análisis del discurso, siguiendo a Iñiguez (2006) en lo relacionado con las fuerzas intencionadas del lenguaje y el análisis holístico.

En este proceso inicial de acercamiento comprensivo a la realidad se empieza a desentrañar y configurar la realidad a partir de los acuerdos sociales entre los profesionales que conforman equipos de aula.

*Momento 2: Configuración de la realidad.*

Trabajo de campo en profundidad. Definidas las categorías foco desde las cuales los profesores de equipos de aula representan las realidades, se genera un esquema de configuración de la realidad desde el cual se desarrolla la búsqueda de información en profundidad por medio de entrevistas comprensivas.

Cada categoría contaría con temas o preguntas orientadoras desde la fenomenología comprensiva (Schutz, 2008) sobre los motivos para la acción y desde las funciones del discurso, donde se pregunta por los sentimientos, percepciones y emociones (función expresiva), desde las prácticas cotidianas en el proceso de desarrollo de la clase (función referencial) y desde las transformaciones (función pragmática). Posterior a eso, se realiza la descripción de la entrevista, los códigos y categorías, alimentando las categorías ya existentes, se realiza una categorización selectiva para establecer las categorías y subcategorías resultantes de esta investigación, las cuales se analizan desde las tres funciones del discurso.

Desde las dimensiones del discurso se toma como base la función expresiva y pragmática, las que se relaciona con la dimensión del decir/representar social, y la función referencial del discurso, en tanto se relaciona con el ser/hacer, en la teoría de los imaginarios sociales.

### *Momento 3: Reconfiguración de la realidad.*

Definición de coordenadas sociales: Fundamentados en la información recolectada se definen las coordenadas sociales buscando en ellas la movilidad de los imaginarios tomando como eje sus configuraciones y desplazamientos. Este proceso de interpretación se realiza desde el análisis del discurso.

Los imaginarios sociales no son entidades objetivas, en consideración a lo cual no se pueden sustantivar; existen y están en los acuerdos sociales, pero su naturaleza no las permite visualizar y, por tanto, acuden a las representaciones simbólicas para mostrarse (Castoriadis, 1983; Murcia, 2011). Esta particularidad hace que no sea posible hablar de poner en evidencia los imaginarios sociales, pues tal y como lo afirma Pintos (2004), no se trata de configuraciones que definen el cuerpo visible de los imaginarios, sino en este caso, por medio de las coordenadas se mueve entre lo instituido, lo instituyente y lo radical, según el peso que cubre en cada una de las representaciones y prácticas sociales.

### **Segundo nivel: Hermenéutica para la comprensión de sentidos**

En un segundo nivel se incorpora el diseño hermenéutico, ya que para develar los imaginarios sociales de los profesores se decide interpretar comprensivamente el discurso hablado de los sujetos (Cárcamo, 2005). El trabajo hermenéutico consiste en un esfuerzo interpretativo que se lleva a cabo en un proceso que implica dar un salto comprensivo desde una interpretación, que Ricoeur llama ingenua o superficial a una interpretación crítica o profunda (Ríos, 2013).

El diseño metodológico hermenéutico apunta a descubrir o desenmascarar los sentidos que permanecen ocultos en los diversos espacios que ofrece la vida cotidiana escolar (Ríos, 2013). La estrategia hermenéutica precisa recuperar relatos desde el mundo de la vida cotidiana de la escuela, en este caso las interacciones profesionales de los equipos de aula, y convertirlos en textos escritos, para que, en una segunda etapa, se ingrese en niveles de interpretación que delinear un camino desde lo más superficial a lo más profundo, recuperando de esta forma los sentidos encubiertos en el relato (Ríos, 2013; 2015). Esta propuesta se encuentra en consonancia con otros estudios hermenéuticos que buscan comprender los sentidos que dan distintos actores sociales a la educación inclusiva y la implementación de proyectos de integración escolar (Ossa, 2014; Rojas, 2015).

Respecto al análisis de los datos, por tratarse de datos lingüísticos recogidos de textos elaborados a partir del discurso de los informantes y los registros de acciones pedagógicas, se optaría por seguir el camino hermenéutico reflexivo propuesto por Paul Ricoeur (2001) (teoría del texto) desde el modelo operativo propuesto por Ríos, el cual entrega la

posibilidad de develar o comprender los imaginarios sociales de los profesores que conforman los equipos de aula, siguiendo estrategias que aseguran rigurosidad científica.

Nos interesa comprender no sólo el discurso pedagógico, sino también las prácticas que la acompañan. Esto es posible, dado que según lo planteado por Ríos (2013) el investigador puede introducirse en el mundo de un grupo humano, en este caso profesores de equipos de aula, con la profundidad que nos permite la llamada teoría del texto, la cual, concibe tanto las acciones de los sujetos como sus narraciones como un texto susceptible de ser interpretado.

Para realizar este proceso interpretativo, se utiliza como técnica, el análisis estructural, el cual permite lograr la comprensión de los discursos pedagógicos desde el sentido que le da quien lo vivencia. El análisis estructural, planteado por Halliday (citado en Ríos 2013), señala que el texto es un sistema semántico que se realiza a través de las oraciones que lo componen y que posee una estructura genérica que lo organiza, suponiendo posee una cohesión interna, y parte de un entorno pertinente para la selección y análisis de sus patrones de significación.

Para el desarrollo de esta fase se caracteriza los discursos a cerca de la educación inclusiva en la vida cotidiana de los equipos de aula, y comprender los sentidos otorgados por los profesores a esos discursos, se siguió la propuesta metodológica planteada por la Dra. Teresa Ríos Saavedra en su libro *La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social* (2013).

La metodología planteada por dicha autora, propone una articulación entre la antropología hermenéutica de Clifford Geertz y la hermenéutica de Paul Ricoeur, tendiendo lazos entre las dos a través del método fenomenológico de Alfred Shutz (Ríos, 2013).

En esta propuesta metodológica, el relato se considera como parte importante para la reconstrucción de sentidos, así que se dirige a comprender los discursos desde los postulados filosóficos de Paul Ricoeur. De esta manera los discursos (relatos) recogidos durante el trabajo de campo, se elevaron a la categoría de textos, transformando al hablante en autor y al investigador en lector, como camino para ir más allá de la comprensión del acontecimiento que es, en palabras de Ricoeur, "...un hecho fugaz" (2006, p.98), y acercarnos a la comprensión del significado que es perdurable. El texto, en este sentido queda independizado del autor y es una obra viva en sí misma.

El paso siguiente consiste en aplicar a estos nuevos corpus de textos un análisis estructural del discurso, que siguiendo lo planteado por Ríos (2013), se concibe como una técnica de análisis de relatos, la que constituye el primer paso para alcanzar la comprensión hermenéutica.

## DISCUSIÓN

En este estudio se pretende plantear una forma de comprender los sentidos que le otorgan los profesores que conforman equipos de aula a la educación inclusiva desde los imaginarios sociales que estos construyen sobre ésta.

Los imaginarios sociales, al ser un aspecto subjetivo, se aborda de manera más profunda y enriquecedora desde un paradigma comprensivo interpretativo, lo que permitirá profundizar en el fenómeno de estudio encontrando los sentidos ocultos en las prácticas profesionales cotidianas por medio de tres dimensiones de la investigación: El trabajo de campo, aplicación de técnicas y análisis de contenidos.

La educación inclusiva, entendida como un fenómeno social, no puede asumirse desde sólo una dimensión del ser humano, pues estaría desconociendo la complejidad de su configuración en términos de a quién, qué, por qué, para qué, por quién, cuándo se educa. En el sentido planteado, el enfoque que guiará el estudio será el de la complementariedad, propuesto por Murcia y Jaramillo (2008), toda vez que se asume las realidades sociales y humanas como complejas, por ende, la articulación y reflexión teórica y metodológica al momento de problematizar y buscar soluciones también responde a estas características.

El enfoque que siguió esta propuesta, se basó en la complementariedad. Este enfoque investigativo, que se flexibiliza de acuerdo a los requerimientos presentados por el investigador, da la posibilidad de utilizar varias formas y caminos que permiten llegar a la profundidad de los fenómenos sociales. Los métodos que orientan el estudio, y que posibilitan llegar a la comprensión de la realidad en las prácticas pedagógicas de los equipos de aula en relación a la educación inclusiva fueron, por un lado, la hermenéutica como base en los procesos de comprensión de sentidos y significados de los escenarios sociales y de los sujetos que intervinieron en ellos; por otro, la fenomenología, permite reconocer el fenómeno desde el acercamiento comprensivo de la realidad, como horizonte de sentido que reconoce en la experiencia la constitución de la conciencia.

Lo anterior tiene su complemento con la teoría de los imaginarios sociales, de este modo, en referencia al diseño de complementariedad se puede plantear que éste busca desentrañar las estructuras culturales, su esencia para poder comprender (Murcia y Jaramillo, 2008). Así, pues, desde este enfoque se pretende comprender las relaciones que se dan entre los profesores de equipos de aula respecto a la educación inclusiva, entendiendo estos como fenómenos sociales, en donde el interés está en desentrañar las capas que componen el entramado complejo de lo social.

La complementariedad permite abordar los imaginarios sociales de los profesores no solo considerando la conciencia de sus acciones, sino que, a su vez, se requiere identificar los motivos y sentidos que llevaron a la acción, desde los cuales realmente se hace posible el abordar los *ethos* de fondo que soportan dichos imaginarios sociales.

## CONCLUSIONES

Las proyecciones sobre educación inclusiva se generan en su constante movimiento y ebullición social. Para acceder a esta movilidad es necesario reiterar lo planteado por Murcia (2011) respecto a que la naturaleza de los imaginarios sociales es intangible y, por tanto, el acceso a este solo es posible a través de lo que los hace visibles, que son las representaciones simbólicas.

En consideración a lo anterior, para acceder a los imaginarios sociales es necesario en primer lugar, reconocer el esquema de acuerdos sociales en el marco del cual se mueven las *prácticas pedagógicas inclusivas*, tomadas como referencia; en segundo lugar, acceder a los ethos de fondo, mediado por la lógica de coordenadas sociales.

Los ethos de fondo son considerados en este trabajo como los imaginarios sociales, los cuales son la base desde donde las instituciones sociales, en este caso la escuela por medio de los profesores que conforman equipos de aula, generan sus acuerdos funcionales respecto a la educación inclusiva, visibilizadas indirectamente desde sus coordenadas sociales.

Lo que define la movilidad de una coordenada es su peso social que los actores sociales le otorgan a partir de las categorías que la configuran, es decir, una coordenada definida desde los imaginarios sociales instituidos tendrá su visibilidad y peso social desde las formas de ser/hacer por sobre las formas decir/representar correspondiente a los imaginarios sociales radical/instituyente. Por tanto, cualquier desplazamiento del peso social en estas dimensiones implica una movilidad de la coordenada.

En los términos antes mencionados, la movilidad de los imaginarios sociales sobre educación inclusiva expresa, de forma preliminar, la fuerza de los imaginarios instituidos hacia una educación que reproduce una epistemología monocultural (Molina, 2001), caracterizada por la hegemonía de un currículum rígido y normalizado en donde los estudiantes son clasificados y atendidos según su diagnóstico clínico por medio de interacciones profesionales desarticuladas, jerárquicas y competitivas, lo que dificulta el trabajo y aprendizaje colaborativo entre los profesores que conforman los equipos de aula.

Sin embargo, a pesar de este escenario aparentemente estático de las realidades de inclusión educativa, en su interior se están generando movilidades o ebulliciones que desequilibran esta tendencia hacia imaginarios radical/instituyentes. Estas alteraciones hacia las transformaciones y creaciones propias del ser humano generan desplazamientos importantes en algunas categorías como la reflexión docente y nuevas maneras de connotar al otro, tanto hacia el profesional con el cual se forma equipo de aula, como hacia los propios estudiantes, aperturas hacia la construcción recíproca a partir del diálogo participativo de todos los integrantes de la comunidad educativa más allá de lo que la normativa institucionalizada e instituida indique respecto a los procesos de inclusión educativa.

## REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2004). *El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio?* Recuperado en <http://www.educarchile.cl>
- Baeza, M. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Santiago de Chile: RIL editores.
- Baeza, M. (2008). *Mundo real, mundo imaginario social*. Santiago de Chile: RIL editores.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad. Décimo séptima reimpresión*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativa [Versión electrónica], *Cinta de moebio*, 23. Recuperado el 1º de noviembre de 2014, de <http://www2.facso.udechile.cl/publicaciones/moebio/23/carcamo.htm>
- Cassirer, E. (1998). *Filosofía de las formas simbólicas, Tomo III*. México DF.: Fondo de cultura económica.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad. Vol.1. Marxismo y teoría revolucionaria*. Barcelona: Tus Quets Editores.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*, vol. 1. Barcelona: Tusquets.
- Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente. *Zona Erógena*, 35, 1-9.
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Buenos Aires: Eudeba.
- Castoriadis, C. (2005). *Los dominios del hombre*. Barcelona: Gedisa.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Ibáñez, N. (2010). El contexto interaccional y la diversidad en la escuela. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 36(1), 275 – 286.
- Iñiguez, L. (2006). *Análisis del discurso: Manual para las ciencias sociales*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Matus Cánovas, C. & Haye Molina, A. (2015). Normalcy and difference in schools: Social research project design from the political-epistemological dilemma. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 41(especial), 135-146. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300009>
- Ministerio de Educación. (2009). *Decreto Supremo 170 de 2009 que fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiados de las subvenciones para educación especial*. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/201005031126500.DEC200900170.pdf>.

- Ministerio de Educación. (2013). *Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201310081640100.orientacionesPIE2013.pdf>
- Ministerio de Educación. (2015). *Decreto 83 Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y básica*.
- Molina, F. (2001). *Sociología de la educación intercultural: Vías alternativas de educación y debate*. Universidad Lleida. Buenos Aires/México: Grupo Editorial Lumen Humanistas.
- Murcia, N. (2006). *Vida Universitaria: un estudio desde los imaginarios de maestros y alumnos*. Recuperado el 03 de octubre de 2016, de [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde\\_umz/20100201034418/TESISNAPOLEONMURCIA.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde_umz/20100201034418/TESISNAPOLEONMURCIA.pdf)
- Murcia, P. & Jaramillo, L. (2008). *Investigación Cualitativa: La Complementariedad*. Armenia: Editorial Kinesis.
- Murcia, N. (2011). *Imaginarios Sociales. Preludios para realizar estudios sobre Universidad*. Madrid. Eae editores.
- Murcia, N. (2012). La escuela como imaginario social. Apuntes para una escuela dinámica. *Magisterio*, 6(12), 53-70
- Murcia, N., Jaramillo, D. & Mazenett, E. (2014). La formación de maestros: Trazos desde las fronteras de lo imaginario. Manizales. Centro editorial Universidad Católica de Manizales.
- Ossa, C. (2014). Integración escolar: ¿cambio para el alumno o cambio para la escuela? *REXE Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(25), 153-164.
- Pintos, J. (2004). Inclusión – exclusión. Los imaginarios sociales de un proceso de construcción social. *SEMATA, Ciencias Sociales y Humanidades*, 16, 17-52.
- Ricoeur, P. (2006). *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica. Argentina.
- Ríos, T. (2013). *La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social*. Colombia: Universidad de Manizales.
- Ríos, T. (2015). Narración, dialogicidad y acto de escucha en la escuela: Hacia una pedagogía comunitaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 16-46.
- Rojas, R. (2015). ¿Integración escolar? Una aproximación hermenéutica desde la experiencia vivida. Límite. *Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 10(33), 36-46.

Searle, J. R. (1971). *La construcción de la realidad social*. Buenos Aires: Paidós básica.

Schutz, A. (2008). *El problema de la realidad social*. 2ª. Ed. 2ª. Reimp. Buenos Aires: Amorrortu.

Susinos, T. & Rodríguez, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, (25.1), 15-30.

Wodak, R. & Meyer, M. (2003). *Métodos del análisis crítico el discurso*. Barcelona, España: Gedisa.