

Representaciones sociales en torno a la inclusión educativa: análisis de narrativas de participantes en equipos psicopedagógicos

Social representations around educational inclusion: analysis of narratives of participants in psycho-pedagogical teams

 Talía Chávez Palencia¹

 Tania Rodríguez Salazar²

Resumen: Presentamos resultados de un estudio de representaciones sociales sobre inclusión/exclusión educativa en participantes de equipos psicopedagógicos en Jalisco, México, a partir del análisis dramático de historias de inclusión escolar generadas en una dinámica grupal. Observamos la hegemonía de un esquema de representación médico-clínico, que se superpone, al de intervención escolar; que la inclusión es un logro colectivo, supone cualidades morales de diversos actores, capacitación y la intervención especializada.

Palabras clave: Inclusión educativa, representación social, narrativa, exclusión educativa, psicopedagogía.

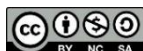
Abstract: We present the results of a study on social representations around educational inclusion/exclusion in participants of psychopedagogical teams in Jalisco, Mexico from the dramatic analysis of stories of school inclusion generated in writing during a group dynamic. The results show the hegemony of a medical-clinical representation scheme, which is overlap on a school intervention scheme. Inclusion is an achievement that involves the participation of various actors, their moral qualities to accept differences, the training of teachers and the intervention of psychopedagogical teams.

Keywords: Educational inclusion, social representation, narrative, educational inclusion, psychopedagogy.

Recepción: 12 de noviembre de 2021

Aceptación: 20 de junio de 2022

Forma de citar: Chávez, T. y Rodríguez, T. (2022). Representaciones sociales en torno a la inclusión educativa: análisis de narrativas de participantes en equipos psicopedagógicos. Voces de la educación 7(13), pp. 3-35.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

¹ Email: talia.chavez3343@alumnos.udg.mx

² Universidad de Guadalajara, email: tania.rs70@gmail.com

Representaciones sociales en torno a la inclusión educativa: análisis de narrativas de participantes en equipos psicopedagógicos

Introducción

Este artículo analiza las representaciones sociales de un grupo de actores educativos que se especializan en la atención psicopedagógica de escuelas de educación básica en el estado de Jalisco, y que están en constante contacto con las problemáticas y las demandas escolares con respecto a la inclusión educativa.

En México la inclusión educativa se formalizó muy recientemente con la propuesta de reforma educativa del 2013³ y se avanzó con la consideración de la inclusión y la equidad como uno de los cinco ejes transversales para lograr una educación de calidad en 2016. Estas propuestas fueron acompañadas de capacitaciones docentes, se plantearon los clubes en el sistema de educación básica para flexibilizar el currículo a partir de actividades que les interesaran a los alumnos y se incorporó la temática en los exámenes de promoción. No obstante, los balances y diagnósticos no han sido alentadores. Se ha encontrado que entre lo dispuesto en estas políticas educativas y lo que ocurre en el ámbito de las escuelas hay una brecha muy grande. Las investigaciones realizadas sobre el proceso de inclusión escolar en México concluyen que las autoridades educativas hacen una propuesta de integración educativa muy alejada de la propuesta inclusiva (García Cedillo, 2018). Desde otra perspectiva, Morga Rodríguez (2017) concluyó que la meta inclusiva de no dejar a un estudiante fuera del sistema inclusivo se vislumbraba para el 2016 en México como imposible. No obstante, todos estos esfuerzos, la educación inclusiva sigue siendo una propuesta que si bien tiene mayor presencia en los documentos públicos que rigen las políticas educativas, su comprensión y aplicación en los entornos escolares concretos está lejos de ser una realidad.

El estudio que aquí presentamos intenta comprender las representaciones de un grupo de actores educativos claves en la atención de problemas de inclusión en la educación básica,

³ Fue planteada en el sexenio de Enrique Peña Nieto a partir del “Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 en el que las Metas II y III plantean construir un México incluyente y con educación de calidad para todos” (Secretaría (DOF.gob.mx, 2019) de Educación Pública, 2013, p.7)

para calibrar la impronta de estas políticas y de otras fuentes socioculturales, que podrían tener más peso, en la forma en que se comprende la inclusión educativa en grupos de actores concretos que actúan en los contextos escolares del país (en este caso, en el estado de Jalisco). Creemos que conocer las apropiaciones de sentido común, de ciertos aspectos de las políticas públicas y de conocimientos especializados más o menos dispersos, es una tarea necesaria para reforzar los procesos de formación o capacitación y de intervención en asuntos de inclusión educativa.

La inclusión educativa puede ser un objeto de representaciones sociales en el grupo investigado, justamente porque han estado expuestos a la política educativa inclusiva, a ejercicios formativos y de difusión, además que enfrentan en las aulas casos especiales que pueden activar discusiones y posicionamientos de inclusión/exclusión con otros actores educativos. Por otra parte, hay discusiones públicas y mediáticas que circulan socialmente sobre los grupos vulnerables, comúnmente excluidos de los contextos escolares y de otras oportunidades, que hacen visibles estas problemáticas en una escala más amplia. La inclusión educativa no es un tema candente en términos de la sociedad en general, pero si es un tema importante en grupos interdisciplinarios y especializados en los contextos escolares que enfrentan demandas cotidianas de alumnos, padres, profesores y directivos.

Nos interesa reconstruir la significación de sentido común que se manifiestan en sus concepciones sobre los fenómenos de inclusión y exclusión educativa. Estudiar las representaciones sociales de un grupo de profesionistas es relevante toda vez nos permite descubrir sus conocimientos tácitos, además de los explícitos, y las implicaciones que estos tienen sobre el manejo de las situaciones en las que intervienen.

Para cumplir este objetivo, utilizamos una metodología proyectiva basada en la composición de historias de inclusión en un grupo de especialistas en la atención psicopedagógica. Estas historias fueron elaboradas durante una dinámica de grupo, y fueron analizadas bajo un enfoque dramático para identificar cómo el grupo de profesores representa actores, actos, escenarios, propósitos, y medios para la inclusión, así como obstáculos y resultados. El grupo de profesionistas, que escribieron estas historias está compuesto por equipos de cuatro especialistas médico, trabajador social, psicólogo y pedagogo pertenecientes a la secretaría

de educación estatal, los cuales atienden al llamado de escuelas con diversas problemáticas como adaptación escolar, conflictos, acoso escolar, entre otros.

Antecedentes

La teoría de las representaciones sociales tiene una tradición amplia en el campo de la investigación educativa (Cuevas y Mireles, 2016). La inclusión educativa ha sido abordada con este enfoque, principalmente en estudios cualitativos o mixtos en Latinoamérica y cuantitativos en Europa. En el primer grupo, los estudios de representaciones sociales han tomado como objeto de representación la inclusión educativa y su repercusión en las prácticas en profesores de educación básica (Garnique, 20011), en docentes normalistas (Gutiérrez Reséndiz, 2017), así como la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior (Isaacs y Mansillas, 2014) y la política educacional inclusiva (Alfaro-Urrutia, 2017). En el segundo grupo, Linton, Germundsson, Heimann, y Danermark (2016) compararon las representaciones sociales de la inclusión de estudiantes con diagnóstico de asperger entre distintos actores educativos, mientras que Sabo, Vancíková, Vaníková, y Šukolová analizaron (2018) las representaciones sociales de la escuela inclusiva. Estos estudios apuestan por el enfoque de las representaciones sociales para analizar la manera en la que actores claves conciben la inclusión educativa y profundizar acerca de las actitudes, información e interpretación que le dan a este objeto, con el fin de poder hacer propuestas futuras que puedan partir de sus propios significados, para modificar las prácticas escolares, desde una perspectiva más inclusiva.

Entre algunos de sus hallazgos encontramos que las representaciones de los profesores marcan tensiones entre una actitud positiva hacia la inclusión, pero al mismo tiempo, una crítica a su implementación por no privilegiar el aprendizaje (Gutiérrez, 2017), o en su caso, se cuestiona que el interés que manifiestan no sea genuino, toda vez que no tienden a investigar más de la información que les proveen sobre inclusión en las escuelas (Garnique, 2011). También se ha observado la disociación entre la necesidad de generar procesos inclusivos y la experiencia, misma que no es suficiente para respaldar acciones inclusivas (Isaacs y Mansillas, 2014) y que las representaciones sociales de las diferencias en el contexto educativo consideran dos modelos, uno basado en el derecho a la educación y, otro, centrado en la necesidad de una educación en materia de identidad y conducta (Alfaro-Urrutia, 2017).

La inclusión educativa ha sido representada, en actores educativos suecos, reconociendo barreras sociales y de organización hacia los alumnos con espectro autista y asumiendo la importancia de generar una cultura y práctica basada en valores inclusivos (Linton et al. 2016). Finalmente, en Eslovaquia, la escuela inclusiva tiende a ser representada como un principio natural de la satisfacción de las necesidades de los niños, aunque la idea está parcialmente deformada por la legislación desalineada; de modo que el acto educativo está integrado por el concepto de segregación de grupos específicos de niños, lo que podría explicar el énfasis en la integración en la práctica (Sabo et al. 2018).

Representaciones sociales, experiencias y narrativas

Las representaciones sociales⁴ remiten al pensamiento de sentido común que se desarrolla en grupos específicos a través de la experiencia y la comunicación, interpersonal y mediática. Una premisa clave del enfoque es que: “Cuando se estudia el sentido común, se estudia algo que vincula sociedad o individuos a su cultura, su lenguaje y su mundo familiar” (Moscovici S., 1998, p. 237). En este sentido estudiar la representación de un objeto, en este caso la inclusión educativa, supone descifrar qué piensa (contenidos, esquemas, imágenes) un grupo social sobre dicho objeto, cómo lo piensan, construyen y utilizan (procesos cognitivos y comunicativos) y por qué el grupo en cuestión lo piensa de esa manera (funciones prácticas, comunicativas y relaciones con contextos socioculturales) (Gaffié, 2005). Las representaciones sociales han sido definidas como:

Una red de conceptos e imágenes interactuantes cuyos contenidos evolucionan continuamente a través del tiempo y el espacio. (...) Y sus características sociales están determinadas por las interacciones entre individuos y/o grupos, y el efecto que tienen unos sobre otros como una función de vinculación que los mantiene unidos (Moscovici, 1988, p. 220).

⁴ El concepto de representaciones y la teoría de las representaciones se ha discutido empírica y teóricamente desde hace más de cinco décadas. Se trata de un enfoque prolífico que ha expandido su influencia de la psicología social a otras ciencias sociales. Una discusión sobre los distintos enfoques se encuentra en Jodelet (2002).

Esta definición destaca que las representaciones sociales suponen significados interdependientes, dinámicos, cambiantes en función de interacciones personales y grupales. Sin embargo, en la discusión reciente, se plantea que no solo los contenidos que conforman una representación están organizados en redes, sino también conjuntos de representaciones sociales. Esto significa una nueva forma de comprender las representaciones en sus interrelaciones o redes con las representaciones de otros objetos, contrariamente a lo que ha sido lo usual en los estudios de representaciones autónomas (Roussiau y Valence, 2013).

Los desarrollos recientes de la teoría muestran que los conocimientos de sentido común se desarrollan considerando diversos lugares de anclaje y dinámicas variadas que contribuyen a su formación, su estructura, su funcionamiento o sus efectos” (Jodelet, 2006, p. 235). Una de las fuentes importantes en los procesos de formación de las representaciones sociales es la experiencia (Jodelet, 2006). La experiencia (como distinta de la dimensión de vivencia que es más emocional y menos reflexiva), contempla una “... dimensión cognitiva ... que favorece una experimentación del mundo y sobre el mundo que converge con la construcción de la realidad según las categorías o las formas que son socialmente producidas.” (Jodelet, 2006, p. 249). Las experiencias se narran con recursos socioculturales y las narraciones confieren sentido a las vivencias.

Metodología: construcción de historias y análisis dramático.

Las estrategias metodológicas a partir de narrativas reconocen que son vehículos de significación y de acción en la vida cotidiana. En el estudio que aquí se reporta, consideramos narrativas o historias generadas en el marco de una solicitud de composición de una historia de inclusión escolar en una dinámica de grupo. Suponemos que estas narrativas configuran y ordenan significados provenientes de fuentes escolares y socioculturales más amplias. Cualquier historia que contamos en nuestras interacciones cotidianas sobre lo que hacemos y hacen otros, independientemente de que se trate de historias localizadas en un lugar y un tiempo, están dialógicamente conectadas con estructuras culturales más amplias (ver Bruner, 1988). De aquí su utilidad para indagar representaciones sociales.

Asumimos, en concordancia con Laszló, (1997), que las metodologías narrativas pueden ser aplicadas al estudio de cómo los grupos sociales configuran significados sobre un objeto de

representación social. Esta aproximación incluye las metas y los resultados de la acción, así como anticipaciones y evaluaciones de los resultados (ver también, Rodríguez, 2002).

La metodología contempló la invitación a un grupo amplio de especialistas que brindan atención psicopedagógica en escuelas de educación básica a participar en la construcción de una historia de inclusión educativa, real o imaginaria, de forma escrita. Solicitar a los participantes en la investigación que contaran historias (narraciones o relatos) fue una manera de explorar el discurso ordinario sobre la inclusión, los vocabularios que usan para denominar, explicar las acciones asociadas con el tema, los agentes involucrados y las cualidades que se les atribuyen, así como identificar explicaciones sobre lo que favorece, entorpece o hace imposible la inclusión.

De este ejercicio de campo, se obtuvieron un total de 50 historias, de las cuales 40 fueron nominadas por los narradores como reales. Estas historias fueron de extensión variable, contando la más breve con 62 palabras, la más larga con 523 y un promedio de 154. Este corpus fue codificado sistemáticamente con el apoyo del programa Atlas ti, bajo un modelo de análisis dramático.

El análisis dramático

Para el análisis de las narrativas hemos seguido la perspectiva del dramatismo de Kenneth Burke tal y como la presenta en su artículo “Dramatismo” (1974 [1968]) de la Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales⁵ y en la interpretación y discusión presentada por Overington (1977) en un artículo sobre Burke y el método dramático.

Esta propuesta de análisis nos acerca a las representaciones sociales en la medida en que resulta una ruta viable para conocer cómo las personas explican las acciones (a sí mismas y a otros), qué influencias socioculturales marcan estas explicaciones y cómo se articulan con motivaciones y justificaciones. El supuesto teórico es que los motivos de los hablantes se pueden identificar por la forma en que se configura la explicación sobre un actor que realiza

⁵ Este artículo es considerado por Overington (1977) como la principal síntesis, hecha por el mismo Kenneth Burke, sobre el dramatismo como un método pertinente para el análisis sociológico.

un acto en un escenario con determinados medios y fines. Estas explicaciones son narrativas, y como ha expuesto Burke, estas suelen tener cinco elementos intrínsecos:

Para que haya un acto tiene que haber un agente. Asimismo, tiene que haber una escena o escenario en el que actúe el agente. Para actuar en una escena, el agente debe emplear unos medios determinados. Y sólo se podrá hablar de un acto, en el pleno sentido de la palabra, si encierra un propósito” (Burke, 1974 [1968] p.180)).

La péntada constituye un modelo analítico para descubrir la consistencia entre expectativas culturales con escenas, actos y agentes relacionados (Overington, p. 143). Se trata de analizar cómo un aspecto de la péntada es afectado por los otros y cuales relaciones entre sus elementos cobran más relevancia en el relato a analizar.

Los resultados de investigación identificaron dos grandes escenas en el conjunto de las historias, las escenas de descubrimiento, diagnóstico y tratamiento y las de intervención propiamente educativa. Estas escenas fueron usadas para la exposición de los hallazgos, subrayando los actores relevantes, las cualidades que les atribuyen, las acciones que realizan, los medios que utilizan y los resultados que obtienen.

Las escenas de descubrimiento, diagnóstico y tratamiento: los alumnos diferentes

El aula es el escenario de descubrimiento de un caso que requiere intervención para la inclusión. Ahí los profesores son personajes claves en la identificación de “alumnos con conductas diferentes” que están insertos en problemáticas. En esta narración, por ejemplo, un niño es clasificado en dicha categoría, “reportado a los padres” y canalizado para un diagnóstico:

Había una vez un niño llamado Andrés, que asistía a primer grado de primaria. Cuando inició el ciclo, su maestro observó que Andrés presentaba conductas diferentes a las de sus compañeros, así que lo reportó a sus padres para que ellos pudieran tomar acciones. Sus padres iniciaron un proceso de diagnóstico y el resultado fue espectro autista, la maestra trabajó el resto del ciclo escolar quejándose por la condición de Andrés (historia 32, mujer, pedagoga).

Las problemáticas que se abordaron en las historias estuvieron enfocadas principalmente a situaciones de acceso, permanencia o adaptación escolar. Los alumnos fueron protagonizados en un 68% con los que presentaban alguna discapacidad, principalmente intelectual y motriz, el 12% con asperger o espectro autista, 10% con trastorno de déficit de atención e hiperactividad y con 10% problemáticas como identificación de género, diversidad cultural, problemas familiares, rebeldía ante las normas y la autoridad o de convivencia en el aula.

Los actores típicos susceptibles de inclusión son alumnos con alguna discapacidad intelectual o motora. La mayor parte de las historias comienzan con la especificación del caso a partir de un diagnóstico. Las siguientes frases extraídas de algunas historias así lo muestran: “... manifestó síndrome de Down, eso lo hacía diferente a todos, al ingresar a la escuela no lo aceptaban por ser diferente” (historia 11); “...Francisco de siete años con discapacidad visual, que cursa el segundo grado de primaria en una escuela regular...(historia 38); “...Se trata de un alumno de tercer grado de primaria con diagnóstico de TDAH por parte de paido psiquiatra...” (historia 31).

En 38 de las historias, los alumnos se describieron a partir de características que les generan cierta identidad, como la edad, el diagnóstico y el año que cursan, y en una parte de estas, también se les otorga un nombre propio. En lo general, los narradores presentan a los alumnos diferentes, sin describir sus problemáticas o los entornos sociales en los que están inmersos. Esta escasa elaboración de los alumnos como sujetos de la inclusión deja entrever que son representados más como casos a diagnosticar y a derivar a atención especializada, que como sujetos con necesidades de ser escuchados y comprendidos.

La objetivación, en la teoría de las representaciones sociales, refiere a los procesos de esquematización y materialización de las ideas que transforman algo abstracto en algo tangible (Jodelet, 1986). En este caso, la inclusión educativa se simplifica y concreta en la imagen de un niño con discapacidad en el aula, y en términos de infraestructura, en las rampas para la silla de ruedas, como veremos más adelante. Podemos afirmar que la discapacidad es uno de los componentes del núcleo figurativo de la representación social de la inclusión educativa. Tiene un fuerte *valor simbólico* por la forma naturalizada en que la discapacidad estructura el pensamiento común sobre la inclusión; un *valor asociativo* por estar directamente vinculada con la tipificación de los casos, los procesos de identificación,

diagnóstico e intervención médica y escolar; y un *valor expresivo* en tanto es el tema prototípico en las historias de nuestro corpus.⁶ Probablemente porque históricamente la inclusión educativa comenzó a desarrollarse en la educación especial, aunque actualmente abarca una multiplicidad de dimensiones y procesos que impidan el acceso, aprendizaje y participación de los alumnos y otros actores escolares.

La hegemonía de los médicos

Los hallazgos precedentes ponen de manifiesto que el marco dominante de interpretación de la inclusión es el clínico, principalmente médico y psicológico. De hecho, algunos relatos fueron construidos bajo el género de historias clínicas, en las que, a manera de un listado, se explicitan aspectos o cualidades del protagonista (quien padece la exclusión) para sustentar un diagnóstico. Como vimos antes, en las historias se observa una tendencia marcada a narrar a los alumnos y sus problemas de manera despersonalizada. En la historia 1 se ponen de manifiesto estos aspectos:

Alumno con problemas, madre lo cambia, es rechazado por profesor y director, muchos malentendidos con madre. El alumno necesita medicamento, madre no quiere medicarlo y profesores sólo justifican desinterés y rechazo culpando al medicamento.
(Historia 1, sin final)

En esta historia 1 se puede apreciar una redacción de expediente médico; en la que no se aclaran los problemas del alumno ni los malentendidos con la madre. Lo que se destaca son juicios contra la madre (por no medicarlo) y a los profesores (por desinterés y rechazo). Esta historia apunta de manera muy breve que la inclusión suele desatar conflictos entre actores educativos y familiares.

Por otra parte, el medicamento/tratamiento se convierte en el agente decisivo de la inclusión que, junto con el diagnóstico, la historia clínica y la patología configuran un esquema dominante de representar la inclusión desde los campos médico y psicológico.

⁶ Sobre los valores simbólico, asociativo y expresivo como características de la centralidad de elementos de una representación social, ver Abric (2001).

En las historias con esquema clínico, los agentes excluidos son niños que padecen patologías y cuya atención debe ser médica o psicológica, más que escolar. El predominio de esta visión invisibiliza el entorno y sólo se observa el posible diagnóstico, representado como el objetivo principal, aunado a un tratamiento farmacéutico, y en el menor de los casos, a intervenciones psicopedagógicas.

En diversas historias se pusieron de manifiesto las representaciones de la actuación profesional, en las que, a pesar de sus diferencias, se enfatiza que el problema es inherente a los alumnos en cuestión y que la solución está en el diagnóstico médico y el tratamiento psiquiátrico, más que en estrategias pedagógicas, de reforzamientos de vínculos con profesores o pares, o de mediación en torno a las relaciones escolares. Otra historia ilustrativa es la siguiente:

Brayan y sus padres del estrés y acoso por parte de dirección y maestra deciden solicitar apoyo en direcciones regionales de servicios educativos DRSE por lo que se diagnostica con niño con trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) se canaliza al centro integral de salud mental (CISAME) y da seguimiento a petición de padres se cambia a Escuela B en coordinación con el equipo de intervención interdisciplinario psicopedagógico (EIIP) Tlaquepaque. En escuela B el menor con tratamiento médico y psicológico es uno de los más inteligentes de la Escuela B y no ha faltado a dicha escuela y ha concursado en concurso de matemáticas nacional representando con orgullo a escuela B (historia 25, mujer, trabajadora social).

En esta historia puede observarse que el problema relacional entre alumno, maestra y directora es un hilo suelto en el relato, cuya resolución es solo aparente, pues implica “un cambio de escuela” en coordinación con un equipo de intervención psicopedagógico. El problema del alumno se concibe como una cuestión inherente a sí mismo por su problema psiquiátrico y su necesidad de “tratamiento médico y psicológico”. El contenido de esta historia, por otra parte, muestra lo que Moscovici (1998) denominó polifasia cognitiva⁷: la

⁷ De acuerdo con Moscovici (1998: 241) “... justo como el lenguaje es polisémico, entonces el conocimiento es polifásico. Esto significa en primer lugar que las personas están habilitadas para usar diferentes modos de pensamiento y diferentes representaciones acordes con un grupo particular de pertenencia, el contexto en que

coexistencia de atribuciones casi mágicas, o fantásticas, con médicas: si hay diagnóstico y tratamiento el alumno recupera su inteligencia, su asistencia escolar, destaca en matemáticas y logra la aceptación de sus pares. Esta historia revela la gran fuerza simbólica que se le atribuye al diagnóstico y al tratamiento en la resolución de problemas para la inclusión.

La impronta de un marco de referencia médico tiene efectos simbólicos claros: los actores educativos adquieren certezas sobre explicaciones y procedimientos a partir del diagnóstico, sin la necesidad de escuchar o investigar a profundidad cada una de las situaciones.

En resumen, podemos observar que la inclusión educativa se representa como una solución a problemas con alumnos diferentes, en la que la participación clave es la de los médicos que hacen el diagnóstico y proscriben un tratamiento. Curiosamente, en estas historias, el diagnóstico y el tratamiento son representados con atributos científicos, pero también mágicos. Pareciera que estos dos elementos (diagnóstico y tratamiento) por sí mismo se conciben como capaces de resolver problemas relacionales, de aceptación o integración en los grupos, o de desempeño académico. En este sentido, el ethos médico occidental se impone como el solucionador inmediato, casi mágico, de problemas de inclusión en las escuelas, si bien en las historias aparecen también otros actores realizando acciones para la inclusión, tales como los equipos psicopedagógicos, los profesores y las madres de familia. Los médicos serían los profesionales a los que se les concede total autoridad para la atención de la inclusión, en detrimento de otra clase de intervenciones.

Hacia el reconocimiento de otras formas de exclusión/inclusión educativa

Marginalmente, en las historias analizadas se observaron otras formas de exclusión/inclusión educativa, que no son consideradas en el espectro de casos o situaciones que amerita una intervención por necesidades educativas especiales del alumno, como la identidad de género,

se está en ese momento (Moscovici, 1998: 241). En este sentido, esta polifasia remite a la coexistencia de diversas formas de pensamiento con respecto a un mismo objeto en un mismo grupo social.

la condición indígena, o asuntos más cotidianos de la interacción en el aula. Las siguientes historias (18 y 17) ilustran algunos de estos casos:

(...) he encontrado muchas historias de inclusión, creo que contaré una que me llamó mucho la atención sobre todo por el trabajo de la directora del plantel, ya que por su esfuerzo y valor pudo cambiar la historia de este muchacho. Este joven adolescente siempre sintió la inquietud de no pertenecer al cuerpo que tiene, así que al notarlo la directora se acercó a él y a su mamá, siendo así se dio cuenta de los problemas por depresión que presentaba el menor, poco a poco lo apoyó y platicaron la decisión con la madre la cual lo apoyó, aunque con un poco de tristeza. Ha sido un proceso difícil pero el joven ya va vestido de mujer, los compañeros lo respetan porque la directora ha estado muy involucrada en el proceso de acompañamiento en la escuela. Debido a esto el muchacho ha logrado establecer una identidad de género, siendo incluido en la sociedad educativa sin problema (historia 18, mujer, médico).

... Erick, un niño muy feliz que vivía con mamá, papá y 2 hermanitos: En una comunidad indígena de la sierra de Guerrero. (...) Cuando Erick tenía tres años, un día mamá y papá decidieron cambiar de domicilio y de la bella sierra de Guerrero se cambiaron a vivir a una localidad, muy lejos... llamada Mascota en un estado llamado Jalisco. La vida del niño cambió por completo, ahora vive en una pequeña ciudad, con gente que nunca había visto y un lenguaje extraño... pasaron los meses y un día mamá llevó a Erick a un lugar lleno de niños (...) había ingresado al “preescolar”. (...) La maestra Lili comenzó a observar que Erick casi no hablaba, no tenía amigos, no jugaba ni realizaba los trabajos en clase. Los niños y niñas de salón de Erick, no se juntaban con él porque decían que era un ¡Chincagua! ¡Que era sucio y tenía piojos! (...) La maestra Lili y la directora del plantel supieron que existía un Equipo en su DRSE. ¡Ellos podrían ayudarnos! Pensaron y así comenzó un lazo de trabajo entre el EIIP y el Jardín de niños. Para un 14 de febrero día del Amor y la amistad la maestra Lili y el EIIP diseñaron una actividad de comunicación y lenguaje donde aprenderíamos a decir amigo (a) – Amor en diversos idiomas y dialectos. Cuando Erick escuchó por parte de la maestra Lili hablar en su dialecto, sonrió y repitió efusivamente las palabras... Todos los niños y las niñas del aula voltearon

sorprendidos y llenos de curiosidad al escuchar que Erick hablaba “otro idioma” ¡Wow! (...) A partir de ahí en ese momento Erick comenzó a relacionarse, hablando tanto en español como en su dialecto. Dentro del salón de clase se iniciaron actividades socioculturales diversas. A la par en una reunión de padres de familia también se hicieron acciones de sensibilización en la diversidad cultural. Erick empezó hacer amigos y amigas terminó su preescolar y comenzó la educación primaria, con habilidades sociales propicias para su desarrollo (historia 17, mujer, psicóloga).

Este tipo de historias fueron excepcionales (9 de 50), en contraste con las típicas de casos de alumnos con necesidades educativas especiales. En ellas, los narradores presentan más detalles sobre los sujetos de inclusión, como experiencias específicas asociadas con la convivencia escolar, la migración, la identificación de género, el entorno familiar, entre otros. La descripción de las situaciones que viven se hace explícita, y se aportan más elementos relacionales y emocionales para describir las problemáticas de estos alumnos. Sin embargo, son casos que ocupan un lugar periférico en la representación social del grupo investigado. En la resolución de estas historias, convergen autoridades, profesores, equipos psicopedagógicos, compañeros de clase, y directivos.

Curiosamente, solamente en casos muy excepcionales, las historias versaron sobre situaciones de exclusión/inclusión de carácter escolar más cotidianas como aquellas que se relacionan con el desempeño académico, deportes, diferencias religiosas, entre otras.

Estos datos, nos permiten afirmar que la representación social de la inclusión educativa (y su paulatina transformación) no es independiente de otras formas de inclusión social. Algunos avances recientes en la teoría de representaciones sociales suponen que las representaciones tienden a no ser autónomas sino a estar relacionadas jerárquicamente con otras conformando redes de representaciones (ver Roussiau y Valence, 2013). En este aspecto, podemos observar que los tres sujetos implicados en las historias de inclusión educativa son justamente aquellos que destacan en discursos sobre la inclusión social: personas con capacidades diferentes, indígenas y diversas sexualmente. De acuerdo con esto, podemos afirmar que la representación social de la inclusión no es autónoma, sino que está inserta en redes de representaciones sociales sobre los “otros” y la inclusión social más amplia.

Los resultados de esta sección nos muestran que la inclusión educativa tiende a ser representada como un asunto exclusivo de alumnos que se comportan “diferente”, minimizando implícitamente situaciones de exclusión que suelen experimentar los profesores y otros actores educativos. Es importante destacar que esta asociación fuerte entre discapacidad e inclusión no permite visualizar otras formas de exclusión más cotidianas que surgen en las aulas vinculadas con otras diferencias, como las religiosas, familiares, en el desempeño académico, deportivo o el comportamiento en las aulas.

El escenario de la intervención educativa: actores colectivos, individuales y medios/instrumentos

Las escenas de intervención educativa (dentro de las historias obtenidas) para la inclusión ocurren principalmente en el contexto escolar, con la participación de directivos, profesores, equipos psicopedagógicos y las madres de familia. En estas escenas aparecen referidos actores institucionales e individuales que instrumentan medios o estrategias para la inclusión.

Los directores, gestores y obstáculos de la inclusión

Es interesante que los narradores sólo reconocieron a quienes están al frente de las escuelas, los directores; no fueron citados personajes en la posición de supervisores o similares. Los directivos aparecieron como personajes en 10 de 50 historias. En dos de las historias la figura de dirección es la que obstaculiza los procesos de inclusión: en una por “influencias”, lo cual genera que no se pueda hacer nada para mejorar la situación de un alumno discriminado por sus problemas conductuales, y en la otra historia sólo es planteado que el alumno es rechazado por el director y la docente.

En cambio, en el resto de las historias que los nombran, el directivo es quien pide ayuda a los especialistas o gestiona recursos:

En una escuela que me tocó trabajar había un niño y su comportamiento era difícil - decía la maestra-; no sabía qué hacer con el niño, tenía seis años, se salía del salón de clases caminaba por todo el salón y además en el patio de la escuela nadie lo podía detener, su mirada era vaga no fijaba la vista en algún punto caminaba como si no tuviera vista con las manos hacia adelante, si alguna persona lo quería tocar o detener,

gritaba, pero si a el niño le llamaba la atención algo, en eso si se quedaba quieto; a lo que la directora del plantel optó por tenerlo cerca de ella prestándole la computadora para lograr su atención, porque en el salón de clases la maestra no podía controlarlo, además tuvo un accidente en el aula; sus compañeros quisieron impedirle que se saliera del salón y al cerrar la puerta se machucó los dedos, eso fue lo que detonó que la directora tomara decisión de atención al niño y habló con la mamá para solicitar su consentimiento para atención especializada (Historia 45, hombre, psicólogo).

En esta historia, la directora aparece como un personaje de apoyo a la docente, como quien actúa una solución de aislamiento del aula, para darle una atención personalizada al niño. La directora es representada como quien asumió la responsabilidad de garantizar la seguridad del alumno y de atender su caso, aunque la historia no detalla en qué consistió dicha atención. Por otra parte, en la historia 18 que citamos antes como un ejemplo de otras formas de inclusión, se narra el problema de identidad de género, se atribuye un papel destacado a la directora del plantel. Dicho relato construye a la directora como la protagonista de la resolución inclusiva del caso. No obstante, en este caso, también se expresa polifasia cognitiva (Moscovici, 1998). Cuando se reconoce la actuación de una autoridad unipersonal, construida como un caso ejemplar, el desenlace materializa una fantasía: la voluntad de una directora en una escuela mágicamente soluciona problemas de estereotipos y discriminación.

En los otros casos, como hemos visto, su intervención suele ser indirecta y más bien reactiva, que propositiva. De acuerdo con las narrativas del grupo investigado, los directores no son personajes que actúen iniciativas de inclusión por cuenta propia, sino más bien coadyuvan en la resolución de los casos, con la gestión de asesorías, intervenciones o cambios en la infraestructura.

Los profesores, la capacitación y su intervención limitada

En las historias analizadas se revela que la inclusión es concebida como el resultado de acciones de diversos actores individuales y colectivos. Los narradores incluyeron a los profesores en múltiples relatos. En algunos casos, los profesores aparecen como protagonistas de la inclusión o la integración, favoreciendo acciones de aceptación del alumno, recibiendo asesoría, documentándose, capacitándose o formándose en cursos para

aprender qué hacer con los alumnos, o en su caso, derivando a los alumnos con especialistas o cooperando con los padres. Desde estas historias, los profesores son representados como agentes en busca de guías externas para actuar frente a cada caso de inclusión; casi, en el sentido, de buscar el instructivo que los llevará a solucionar la situación. En este sentido, se puede aventurar que la formación previa y la experiencia de los profesores no son considerados factores claves para la inclusión. La inclusión siempre requerirá una formación adicional particularizada a cada caso, como se puede entrever en este relato:

Felipe es un niño débil visual una vez terminado la primaria se incorpora a educación secundaria, los maestros al principio sentían temor al no saber cómo iban a trabajar con el menor, poco a poco se fueron adaptando incluso los compañeros de grupo del menor lo protegían y lo ayudaban en lo que él necesitaba, gran parte del avance del menor se debe a la actitud de la madre de familia que en todo momento está apoyando al menor y buscando programas y apoyos que favorezcan el desarrollo del niño. Actualmente el niño se encuentra en el CODE en equipo de voleibol (Historia 21, mujer, trabajadora social).

En esta historia se le da más peso a la madre de familia en su búsqueda de “programas y apoyos” que a los maestros. El papel asignado a estos últimos los muestra como profesionistas temerosos y con pocos recursos para enfrentar la situación. En conjunto con otras historias que hemos mostrado, los profesores son personajes que parecen absortos en un discurso capacitante que manifiesta la necesidad de tener clases sobre ciertas necesidades educativas especiales o discapacidades para saber cómo intervenir. El requerimiento de capacitación, el otorgar valor a la documentación frente a los casos, muestra que este es un aspecto que se considera indispensable para la intervención.

Los relatos reflejan diferenciaciones entre profesores. Los docentes que aceptan al alumno diferente se documentan y acceden a información, se contrastan con los profesores con prejuicios o incompetencia. En la siguiente historia (32) se acentúan las diferencias que pueden generar las distintas actitudes de los profesores frente a un “alumno diferente” que ha sido diagnosticado con un trastorno. En esta historia el final inclusivo lo realizan los profesores de otra escuela que expresan cualidades morales y apertura a conocer más sobre cada caso.

[Andrés, un niño diagnosticado con “espectro autista” que era sujeto de quejas por la maestra] Cuando se promovió a 2° la maestra se declaró incompetente y dijo que no podía trabajar con un niño así. Ante esta situación los padres sacaron a Andrés de la escuela y lo tuvieron en casa durante ese ciclo escolar. Mientras tanto Andrés asistía a terapia y en su centro de apoyo le sugirieron otra escuela en la que actualmente está asistiendo y sus maestras lo apoyan, lo aceptan y se documentan para actualizarse (historia 32, mujer, pedagoga).

En algunos casos, los profesores fueron representado mostrando interés por la inclusión, con atribuciones de actitudes de aceptación, apoyo y disposición para la actualización favorables en la inclusión, que contrastan con la incompetencia y el rechazo.

Los equipos psicopedagógicos y las intervenciones de inclusión educativa

Los EIIP's (Equipos interdisciplinarios de intervención psicopedagógica) que pertenecen a la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ), y que actúan en la asesoría y supervisión de escuelas, de los que forman parte los participantes que elaboraron las historias, fueron referidos en una tercera parte de las historias analizadas. Otros actores institucionales aparecen en menor medida, como las USAER (Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular) conformadas por equipos interdisciplinarios (psicólogo, especialistas en lenguaje y trabajadores sociales) que pertenecen a la Dirección de educación especial a nivel federal y estatal.

Si bien la discapacidad y la intervención médica para el diagnóstico y el tratamiento farmacológico son componentes nucleares de la representación de la inclusión educativa, también encontramos, que, en las historias, ocupan un lugar importante las escenas de intervención educativa. En las historias que contemplan estas escenas, se evocan experiencias de la inclusión desde lo escolar y lo educativo: se narran participaciones de equipos psicopedagógicos, en algunas, actuando observaciones, diálogos, asesorías, planes, e intervenciones, y en otras, en un papel más pasivo, casi como espectadores de la resolución médica. En lo general, los equipos de intervención psicopedagógica tienden a representarse a sí mismos en las historias que crearon. Sin embargo, sobresalen en un papel subordinado

al de los médicos, en los que sus saberes son implícitamente valorados como de menor eficacia o de carácter complementario en la inclusión educativa.

En el corpus obtenido, encontramos solo una historia que se contrapone a esta tendencia:

En una escuela con un caso de espectro autista, la maestra no sabía cómo tratar al niño, el cual iba en cuarto, pero para ella era difícil por los cambios de humor del menor, la insistencia de los padres por exigirle lo mismo que a los niños etc. La terapeuta le daba recomendaciones, pero la maestra decía que no le eran funcionales, por lo que se le sugirió comenzó a conocer los intereses del niño y habló su lenguaje en cuanto a sus gustos y a partir de los pokémones que era su caricatura favorita, la maestra ha logrado tener su atención y participación activa (Historia 26, mujer, psicóloga).

Esta historia tiene otro enfoque, ya que, en las otras historias obtenidas, regularmente los integrantes de los equipos psicopedagógicos quedan como espectadores de la situación: son referidos en la función de derivar a los alumnos a especialistas en psiquiatría o psicología. No obstante, en algunas escenas e historias también, si bien en una proporción menor, aparecen actuando una intervención directa en la escuela con los docentes. Cabe destacar que en estas escenas se expresa otra perspectiva: el problema de la inclusión también se vincula al ambiente escolar y las acciones de intervención procuran conocer en realidad a los alumnos, mejorar las relaciones con ellos, así como atender sus necesidades pedagógicas.

De esta manera los equipos de intervención aparecen alentando otro tipo de vínculo y de relación, más allá de un dispositivo⁸ de atención médico.

En algunas historias, no obstante, la intervención de los equipos psicopedagógicos aparece recomendando cambios de escuela como medida para resolución inclusiva (representada a través de casos de alumnos diferentes o que presentan “problemas”). En las historias que tienen este componente se señala un final inclusivo a partir de una medida de aislamiento de

⁸ Es importante aclarar que el término dispositivo se retoma a partir del planteamiento de Foucault “es un sistema de relaciones, que articula líneas de fuerza argumentativas (y formas prácticas o funciones) frente a una situación histórica dada” (Lutereau y Kripper, 2013, pág. 8).

un entorno escolar y su canalización a otro. Esto denota que en algunas historias “el entorno escolar” es clave: puede hacer la diferencia para que un alumno sea o no incluido en la escuela y en las dinámicas dentro del aula. De manera particular, en la historia 19 se muestra el papel positivo que se le atribuye a la medida de cambiar de escuela:

[En una reunión con un equipo de intervención psicopedagógica] Resulta que el caso que se expuso era de un alumno de 3ºA T/M el cual presentaba problemas de aprendizaje como algunas conductas distintas (...) como también que le costaba trabajo caminar. El equipo se pone en marcha, realizaron visita escolar y orientación a la directora como maestra de grupo, se les platica acerca de la inclusión como algunas formas de adecuar sus planeaciones. Las maestras nos mencionaron conocer el tema, como algunas estrategias que habían realizado, pero la escuela no contaba con la infraestructura adecuada ni el apoyo que el niño requiere. Ese mismo día se presentó la madre de familia, llevaba estudios que se le habían realizado al alumno y el diagnóstico que tenía el cual era autismo con algunos problemas para caminar. Se trata de apoyar a la maestra para que el alumno trabajara un poco pero no se tuvieron los objetivos esperados por lo que un día se le hace una canalización a una escuela que se encontraba cerca, pero esta escuela era de educación especial por la que la mamá aceptó y le gustó la forma de trabajar de la escuela, pasa tiempo y la mamá se presenta muy felizmente con el equipo dándoles las gracias y mencionando todo lo que su hijo ha avanzado y lo contenta que está. Las maestras del CAM⁹ lo dieron de alta para que la señora si quería meterlo a una escuela regular (...). La madre no quiso por lo que se siguió quedando el niño ahí. Felizmente hoy en día el alumno es más autosuficiente como de igual manera ha avanzado más en cuestión de sus aprendizajes (historia 19, mujer, trabajadora social).

En esta historia, las escuelas especializadas en educación especial son una solución temporal que a la larga podría conducir a la inclusión en una escuela regular. En la otra escuela se

⁹ Centro de Atención Múltiple, perteneciente a la dirección de educación especial.

alcanzan los logros de integración, mayores aprendizajes escolares y autosuficiencia, así como la felicidad de la madre.

Contra la lógica individualizante de las escenas de diagnóstico y tratamiento, en las historias que narran una intervención escolar, con la participación de equipos psicopedagógicos, podemos observar una representación de la inclusión como un logro colectivo, en el que la intervención de diversos agentes es necesaria, para alcanzar un resultado favorable. Una historia ilustrativa es la siguiente:

En x escuela la directora tiene una sobrina con necesidades especiales, entonces comienza su estudio de educación primaria la niña en esa escuela regular, en los años posteriores y hoy en día la maestra tiene varios alumnos con necesidades diversas en su institución se ayuda con monitores para llevar a cabo su labor. Es realmente satisfactorio como los alumnos de toda la escuela ayudan a esos niños y lo consientes que están de las necesidades de otros y la forma de tratarlos como uno más de ellos (Historia 46, mujer, pedagoga).

Esta narrativa remite a una construcción sociohistórica de la educación inclusiva en la que la incorporación de monitores en la escuela fue una condición para atender alumnos con necesidades educativas especiales o discapacidad, sobre todo, en escuelas privadas en México¹⁰. Otra situación interesante es la manera en la que rápidamente se desarrolla la historia como una historia con final inclusivo. En esta, y en otras historias, no se representan las resistencias de la comunidad educativa o las creencias culturales como obstáculos posibles a la inclusión.

En conjunto, las historias tienden a mostrar que la inclusión se concibe como un logro colectivo a partir de la participación de diversos actores educativos y familiares. Estas frases entresacadas de algunas historias refuerzan esta interpretación: “Con el apoyo de su madre, amigos y familiares empezó a adaptarse” (34). “Sus amigos y compañeros lo ayudan, lo apoyan, incluso lo protegen... Su madre lo apoya y le interesa que el niño se incluya en la

¹⁰ Los monitores se encargan de traducirle el mundo a los alumnos. Esta forma de trabajo no se ha implementado en las escuelas públicas porque regularmente son costeadas por los padres de estos alumnos.

escuela” (20), “Todo esto no se hubiera logrado sin el apoyo de la familia y los maestros” (3).

De igual manera, se puede observar que los medios/instrumentos que sobresalen en las escenas de intervención escolar, son de dos tipos: a) actitudinales o de carácter moral y b) instrumentales o profesionales. Los primeros consisten en la performatividad de actitudes y acciones positivas hacia el alumno diferente, tales como apoyar, ayudar, amar, aceptar, descubrir sus habilidades, respetar, tolerar, acompañar, adaptarse, mostrar interés, asociadas con familiares, pero también con miembros de equipos especializados, profesores y compañeros. Y en los segundos, las historias subrayaron estrategias psicopedagógicas tales como “el diseño de actividades de comunicación y lenguaje del EIIP” (17), “planear estrategias de orientación... y al final se hizo una técnica de ponte en mis zapatos” (16), “recomendaciones por parte de la EIIP [para] la inclusión de tolerancia y respeto” (14), “orientación y asesoría para adecuar planeaciones”. “dinámicas de empatía y autoestima” (29), entre otros. Estas estrategias, asociadas con los especialistas y profesores, pero en algunos casos, también con las madres de familia, quienes serían uno de los motores más fuertes para la inclusión, como veremos enseguida.

Las madres, los motores de la inclusión educativa

Con respecto a actores fuera del contexto escolar, sobresalen las madres de los alumnos sujetos de exclusión/inclusión. Son ellas la voz de los afectados (alumnos) y quienes desde posiciones subordinadas performan discursos y acciones propias. Estas madres en ocasiones personifican a los villanos en las historias de inclusión, pero en otros casos, personifican a los héroes. En los relatos, cuando las madres aceptan la autoridad médica son consideradas aliadas de la inclusión, pero cuando se oponen, suelen ser presionadas por profesores y directivos para ajustarse a la misma.

En otro grupo de historias, la madre es el actor que realiza las acciones que conducen a la inclusión de sus hijos (solo en una historia son mencionados los padres en plural) y su papel está totalmente polarizado, o puede ser tanto la que con sus acciones logra la inclusión (p.ej. capacitando en lenguaje de señas a profesores y compañeros) o puede ser quien está paralizando un tratamiento. Su intervención fue destacada en 15 historias en las que se

muestran sus preocupaciones, iniciativas, sacrificios, insistencias, autocapacitación y la capacitación de otros, como favorecedoras de la inclusión. No obstante, en algunas historias su papel se restringe a llevar a su hijo/hija para “valoración” y atender las sugerencias de profesores y médicos. El siguiente relato es ilustrativo:

Había una vez una niña de 10 años que le gustaba ir a la escuela, pero cada día regresaba a casa muy triste porque todo lo que aprendía se le olvidaba. Su mamá y la maestra hablaron, pero no podían lograr que la niña aprendiera. La niña empezó a enfermarse y faltar a la escuela, pero el verdadero motivo es que ella no quería acudir por sentirse menos que sus compañeros y la mamá empezó a echar culpas a la escuela y la maestra a la inasistencia de la niña y la niña seguía sin aprender. Para dar solución la directora del colegio decidió pedir ayuda al EIIP, el cual acudió y valoró a la pequeña. Se realizó la valoración y se encontró que la niña presentaba desfase en su edad mental y cronológica se dieron sugerencias a madre, maestra y se inició el trabajo en conjunto. La madre llevo a su hija con el neurólogo y los compañeros empezaron a trabajar la convivencia con ella y la niña nuevamente acudía diariamente feliz a la escuela (Historia 27, mujer, médico).

En esta historia, la madre y la maestra tienen un lugar importante en el desenlace favorable a la inclusión, aunque destaca principalmente la progenitora, porque parece que a partir de que asiste con un especialista, entonces la niña recupera la felicidad en el ambiente escolar y la convivencia.

En otras narrativas, las madres de familia aparecen protagonizando iniciativas y condiciones para la inclusión de manera directa. En la siguiente la madre es representada como un agente de cambio:

Había una vez un niño que tenía una discapacidad (sordo y mudo); la mamá desde que nació se preocupó por llevarlo a todos los lugares para que pudieran apoyar a su hijo. Cuando el menor tenía cinco años la mamá se preocupó porque tenía que llevarlo a la escuela ella quería que aprendiera y fuera un niño “normal” lo inscribió y el menor cursó preescolar con mucha dificultad ya que las maestras no estaban capacitadas para apoyar en su discapacidad sin embargo la mamá ya asistía a cursos de lenguaje de

señas tenía tiempo llevándolo así que ella se fue a la escuela a enseñarles a los maestros y a los niños para que pudieran comunicarse con él así paso el preescolar y en primaria fue igual (Historia 22, mujer, pedagoga).

En esta historia se puede apreciar como el éxito de la inclusión radica en el interés de la madre por aprender lengua de señas mexicana y de tener el tiempo y la disposición de enseñar al resto de los maestros.

La inclusión se representa como una consecuencia de acciones y actitudes de los padres. En especial, las madres se representan como los principales motores de la inclusión. Esto se plasma en el relato 49:

Ingresa al Centro de Atención Múltiple (CAM) #49 un niño llamado Juan Carlos el cual presenta trisomía 21 o síndrome de Down. Era llevado a la escuela por su mamá quien tenía todas las fuerzas y entusiasmo por que su hijo lograra muchas cosas como leer o escribir, sumar o restar. Él logró terminar su nivel de primaria, posteriormente ingresa a nivel de secundaria donde se le solicita a los maestros del nivel se apoyara en realizar adecuaciones curriculares y la forma de evaluar al joven, por iniciativa de sus padres ingresa a colegio nacional de educación profesional técnica (CONALEP) terminando una carrera técnica, actualmente se encuentra laborando en la empresa familiar (Historia 49, mujer, médico).

Las resoluciones favorables a la inclusión suelen provenir de las acciones y actitudes de médicos y especialistas del campo educativo y social, pero también de la incorporación de los padres, y en específico, de la madre como el agente responsable de seguir las indicaciones expertas y mantener el “entusiasmo”. Son impulsoras de acciones propias y de las intervenciones de directivos y profesores. Ellas son quienes presentan iniciativas, impulsan la capacitación de profesores y alumnos, amparadas en la meta de que sus hijos estudien, sean aceptados y logren “normalidad”.

La inclusión educativa es posible, pero enfrenta obstáculos

Las tramas y resoluciones de las historias compuestas por los participantes de la investigación conciben que la inclusión escolar es posible. Los finales de la mayor parte de las historias

fueron inclusivos, es decir, se logró resarcir la condición de exclusión a partir de la intervención de diversos actores. Del total de historias obtenidas, predominaron los finales inclusivos (38), frente a las que señalan que la exclusión se sigue replicando en los sistemas educativos (5) y las que no tuvieron un final específico (7).

Con estos datos, podemos inferir que para los participantes de esta investigación la inclusión educativa es algo posible o factible. Los finales inclusivos predominan reconociendo la importancia de las acciones o intervenciones de actores claves para la resolución favorable de situaciones particulares principalmente de integración, falta de aceptación, problemas de conducta o conflictos entre actores educativos, bajo desempeño escolar, o una combinación de estas situaciones. En estas historias convergen factores como el acceso a un diagnóstico, tratamiento, así como la participación/cooperación entre especialistas, profesores, alumnos y padres de familia, y el contar con infraestructura adecuada. En la siguiente historia mostramos otro ejemplo de historia con final inclusivo:

Felipe es un niño débil visual. Una vez terminado la primaria se incorpora a educación secundaria, los maestros al principio sentían temor al no saber cómo iban a trabajar con el menor, poco a poco se fueron adaptando incluso los compañeros de grupo del menor lo protegían y lo ayudaban en lo que él necesitaba, gran parte del avance del menor se debe a la actitud de la madre de familia que en todo momento está apoyando al menor y buscando programas y apoyos que favorezcan el desarrollo del niño. Actualmente el niño se encuentra en el CODE en equipo de voleibol (historia 21, mujer, trabajadora social).

En las historias de inclusión, sobresale también que uno de los medios para atender la inclusión es la inversión en infraestructura, como podemos observar en las siguientes frases provenientes de las mismas: “Escuela que estuvo dispuesta a modificar y adecuar sus instalaciones y personal” (33), “Escuela adaptó aulas y colocó rampas” (4), “La directora gestionó la manera que el plantel pudiera contar con rampas” (37). “El niño es integrado a la escuela regular donde la escuela contaba con rampas (46)”. El énfasis en las rampas, como una cuestión básica de infraestructura para la inclusión, muestra el valor simbólico que tiene la discapacidad motora en la representación de la inclusión. Ser inclusivos se objetiva, al menos, en términos de infraestructura, en las rampas para sillas de ruedas o andaderas. Llama

la atención que en las historias no hay alusiones a otras clases de mejoras estructurales en las escuelas. Pareciera que, si hay rampas, la infraestructura escolar es suficiente.

En las historias con finales de exclusión, el énfasis se otorga a factores contextuales o del escenario escolar que impiden u obstaculizan las medidas inclusivas, más que a las acciones, propósitos o medios de la inclusión. Se destacan la corrupción de autoridades que impiden los cambios en las dinámicas escolares, la existencia de intereses individuales que se anteponen a los colectivos, o en su caso, la prevalencia de actitudes discriminatorias de los alumnos que hacen que los esfuerzos de docentes y padres de familia para la inclusión no fructifiquen. La política educativa no fue evocada prácticamente en ninguno de los relatos. En este sentido, los finales exclusivos expresan implícitamente dudas o escepticismo frente a la inclusión, aduciendo problemas de infraestructura o del sistema escolar. Algunos ejemplos de estos finales son:

... Esteban es un niño con diagnóstico de Trastorno del Desarrollo Neurológico con Deficiencia Intelectual severa. Llegó a su nueva escuela donde no hay ni siquiera rampas de acceso para que se pueda mover la silla de ruedas y donde hay grupos de entre 20 y 30 niños aproximadamente. Esta historia para mí tiene un final triste pues, aunque creo cien por ciento y más en la inclusión educativa creo que la infraestructura y los recursos económicos y humanos de nuestro país en este momento no están a la altura de cubrir las necesidades que estos niños y niñas tienen. Para mí lo ideal sería tener listo todo lo que necesitaran y entonces integrarlos para que reciban una educación de calidad y calidez (historia 12, mujer, pedagoga).

Se trata de un alumno (...) con diagnóstico de TDAH por parte de paido psiquiatra, discriminado por sus compañeros de grupo y docente por los signos inherentes del trastorno y por su condición socioeconómica. Ingresamos al plantel para trabajar el caso, la solicitud de la directora era sólo para dar seguimiento y estrategias (no sabemos si ignoraba o hacia caso omiso de la discriminación). Todo marchaba bien en las entrevistas con la madre de familia hasta que ésta menciona que el niño es tratado de “tonto”, “burro” y “pobre” por sus compañeros de grupo y constantemente recibía quejas y críticas de parte de la docente de grupo. Ingreso (...) para hacer

observación áulica y al momento se detecta que efectivamente el niño es violentado, abordo a la docente para comentar sobre la dinámica, esta se niega a dialogar y en pocas palabras aduce que ella es experta en TDAH y que no va a aceptar sugerencias; enseguida somos llamados a dirección y la encargada se pone de parte de la docente agregando que el trabajo del EIIP tiene poco impacto en su plantel y manifestando varias quejas. Le solicito hacerles llegar por escrito al delegado (DRSE) y nunca llegó. Esta directora tiene excelente relación con el secretario de educación anterior por lo que se hizo lo que le vino en gana usando esta relación como protección. Al parecer el niño continúa en el plantel con los mismos tratos y nos niegan ingresar. ¿Por qué los “altos mandos” permiten esto? No hemos insistido por temer a represalias (historia 15, médico).

No obstante, en las historias con finales inclusivos y exclusivos, observamos que hay tensiones (que podemos considerar obstáculos) en los personajes que intervienen para resolver casos susceptibles de inclusión educativa. Estos suelen localizarse en el ámbito de las disposiciones o cualidades personales como la falta de compromiso, aceptación al otro, el temor hacia la diferencia; aunque también en aspectos profesionales como falta de interés, falta de capacitación, falta de apoyo de autoridades, o carencia de un ambiente escolar o institucional propicio para la inclusión.

Los obstáculos para la inclusión están representados principalmente a través de actitudes de los personajes claves: las madres que no cooperan o sobreprotegen a sus hijos, los profesores que muestran desinterés, apatía, inseguridad o falta de capacitación, y en otros actores en general, es la falta de aceptación de la diferencia (otros alumnos/compañeros, profesores, directivos), en algunos casos, acompañada de burlas y humillaciones. Otros aspectos que entorpecen la inclusión, atribuibles a madres y profesores, son omisiones en la administración de medicamentos o en la derivación de los casos para su atención especializada. Por otra parte, en las historias aparecen otros obstáculos para la inclusión que son de corte material, como infraestructura y recursos económicos y humanos. En estos se destacan las carencias de rampas para traslados de alumnos con discapacidad motora. También se alude a problemas de carácter institucional, como que “la escuela no brinda apoyo” o que los casos no son derivados a las instancias correspondientes.

Conclusiones

Los hallazgos de este estudio apuntan a que la inclusión escolar es representada bajo esquemas jerarquizados de intervención, donde la participación de grupos psicopedagógicos está supeditada a la de los médicos. Se representa como algo posible, como un logro colectivo que implica actitudes positivas, capacitación, estrategias y enfrentar obstáculos. Entre los procesos cognitivos y comunicacionales que configuran la representación destacan la naturalización de la discapacidad como el tema prototípico de la inclusión, la materialización en la atención de un alumno que se comporta diferente en la escuela y en las rampas en las escuelas; la polifasia cognitiva que permite la asociación de medios especializados (tratamiento o diagnóstico, principalmente) con resultados mágicos y la interrelación entre la representación de la inclusión educativa con otras formas de inclusión social.

En lo general, podemos observar que la inclusión se representa en la lógica de problema-solución. El problema que desata la necesidad de una intervención para la inclusión se concibe como inherente, propio, del sujeto de exclusión (en este caso, del alumno), más que un problema de relaciones en el entorno escolar o de intervenciones poco eficientes por parte de profesores y equipos asesores. En las historias analizadas, la inclusión se concibe únicamente como una solución propuesta para los alumnos en las escuelas. Esto implica que no se interpreta como una situación que podría referirse a todos los actores educativos. Además, la meta de la inclusión en las historias tiende a ser más la aceptación, que la participación de quienes están expuestos a la exclusión.

La inclusión escolar que se muestra en las historias es representada como un logro de especialistas y padres de familia. Entre estos, destacan los médicos que casi mágicamente con un diagnóstico y tratamiento resuelven la situación problemática, aunque en algunas historias también se subraya el acompañamiento y la intervención de equipos escolares, profesores y directivos, y, sobre todo, de las madres de familia. El esquema de representación dominante es el clínico-médico (referido en la mayor parte de las historias), en el que la atención de los casos problemáticos mantiene una secuencia de identificación, derivación, diagnóstico, tratamiento, resolución. En contraste, el esquema de intervención escolar generó un menor número de escenas. En este, la secuencia es identificación, asesoría, capacitación, planeación, implementación colaborativa y resolución. Aquí los profesores, directores,

asesores psicopedagógicos, y los padres de familia se desempeñan con valores o actitudes de aceptación, empatía, muestran capacidades para la inclusión o buscan actualizarse, mientras los padres de familia la impulsan con entusiasmo e iniciativas propias. La inclusión se representa enfrentando obstáculos de actitud, acción u omisión de actores claves, conflictos entre actores educativos y familiares, así como aquellas provenientes de condiciones escolares (p.ej. de infraestructura) más amplias que resultan desfavorables. En la representación de los medios para la inclusión se privilegian cualidades morales (aceptación, toleración, empatía) de quienes intervienen para lograrla, más que cualidades instrumentales (técnicas o profesionales) o cognitivas (conocimientos especializados), así como cooperación entre actores educativos y familiares. Paradójicamente, mientras las historias revelan una representación de los problemas de exclusión como inherentes a los alumnos que se comportan diferente, la cooperación entre actores educativos y los padres de familia es implícitamente considerada como uno de los factores más relevantes en la resolución favorable a la inclusión.

Referencias bibliográficas

- Abric, Jean-Claude (2001), “A structural approach to social representations”, en Kay Deaux y Gina Philogène (Eds.), *Representations of the social*, Oxford, Blackwell, pp.17-43.
- Alfaro-Urrutia, Jorge Eduardo (2017), “Representaciones que subyacen a la política educacional inclusiva en Chile”, *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, núm. 75, pp.87-105
- Burke, Kenneth (1974), “Dramatismo”, en David L. Sills (Dir.), *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*, Madrid, Aguilar, pp. 180-185.
- Bruner, Jerome (1988), *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, México, Gedisa.
- Cuevas Cajiga, Yazmín y Mireles Vargas, Olivia (2016), “Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología”, *Perfiles Educativos*, Vol. XXXVIII, núm.153, pp.65-83.
- García Cedillo, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 49-62.
- Gaffié, Bernard (2005), “Confrontations des Représentations Sociales et construction de la réalité”, conferencia presentada en la Universidad de Toulouse, Toulouse, 19 de mayo de 2004, en: http://www.geirso.uqam.ca/jirso/Vol2_Aout05/06Gaffie.pdf.
- Garnique Castro, Felicita (2011), “Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar”, *Perfiles Educativos*, Vol. XXXIV, núm.137, pp.99-118.
- Gutiérrez Reséndiz, Guillermina (2017), “Representaciones sociales de la inclusión educativa: el caso de los docentes de la Escuela Normal de Especialización (ENE)” ponencia presentada en el “XXXI Congreso ALAS URUGUAY 2017”, Montevideo, 3 al 8 de diciembre de 2017, pp.1-17.

- Isaacs Bornand, Mary-Ann y Mansillas Chinguay, Luis (2014) “Representaciones sociales sobre inclusión de personas con discapacidad en Educación Superior”, *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol.13, núm. 26, pp.117-130.
- Jodelet, Denise (1986), “La representación social: fenómeno, concepto y teoría”, en Serge Moscovici (ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social* Barcelona, Paidós, pp. 469-494.
- Jodelet, Denise (2002), “Les Représentations Sociales dans le champ de la culture”, *Social Science Information*, vol.41, núm.1, pp.111-133.
- Jodelet, Denise (2006), “Place de l'expérience vécue dans les processus de formation des représentations sociales”, en Valérie Hass, *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*, Rennes, Les Presses universitaires de Rennes, pp. 235-255.
- Laszló, Janos (1997), “Narrative organization of Social Representations”, *Papers on Social Representations*, vol.6, núm.2, pp.155-172.
- Linton, Ann-Charlotte, Germundsson, Per, Heimann, Mikael, y Danermark, Berth (2016) “School Staff's Social Representation of Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder (Asperger)”, *Journal of Education & Social Policy*, vol.3, núm.5, pp.82-95.
- Lutereau, Luciano y Kripper, Agustín (2013), *Deseo. poder y diferencia. Foucault y el psicoanálisis*, Buenos Aires, Letra Viva.
- Morga Rodríguez, L. E. (2017). La educación inclusiva en México una asignatura reprobada. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 17-24.
- Moscovici, Serge (1988), “Notes towards a description of social representations”, *European Journal of Social Psychology*, vol.18, pp.211-250.
- Moscovici, Serge (1998), “Ideas and their development”, en Gerard Duveen (ed.), *Social representations. Explorations in social psychology*, Nueva York, University Press.

- Overington, Michael (1977), “Kenneth Burke and the Method of Dramatism”, *Theory and Society*, vol.4, núm.1, pp.131-156.
- Rodríguez Salazar, Tania (2002), “Representar para actuar, representar para pensar”, en Del Palacio, Celia (coord.), *Comunicación, cultura y política*, Guadalajara, CUCSH-UdeG, pp. 25-38.
- Roussiau, Nicolas, y Valence, Aline (2013), “Interdependencia y transformación de las representaciones sociales en redes”, *CES Psicología*, vol.6, núm.1, pp.60-76.
- Sabo, Robert, Vancíková, Katarina, Vaníková, Terézia, y Šukolová, Denisa (2018), “Social Representations of Inclusive School from the Point of View of Slovak Education Actors”, *The New Educational Review*, vol. 54, núm. 4, pp.247-257.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

Acerca de los autores

Talía Chávez Palencia, doctorante en educación por la Universidad de Guadalajara con la investigación referente a los significados de docentes y directivos sobre el fenómeno de inclusión y exclusión educativa. Maestra en Estudios Psicoanalíticos Freudianos en Espacio Psicoanalítico y licenciada en psicología por la UNIVA. Docente en un diplomado en ITESO de Nutrición Pediátrica, así como en el curso de Diversificación en los ambientes educativos en Inclusión en Marcha. Ponente en diversos congresos, así como una publicación del artículo: *Análisis del fenómeno del TDAH en la Dirección de Psicopedagogía de la Secretaría de Educación Jalisco. Los intentos de hacer visible la subjetividad en los ambientes escolares* (2014)

Tania Rodríguez Salazar, doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Guadalajara, México. Es profesora e investigadora del Departamento de Estudios de la Comunicación Social de la misma universidad y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel II. Es autora de los libros *Las razones del matrimonio* (2001), *Vidas deseables. Cartografías de deseos y valores en jóvenes* (2009), *El amor y la pareja: nuevas rutas en las representaciones y prácticas juveniles* (2017) y coordinadora de los libros colectivos *Representaciones sociales. Teoría e investigación* (2007), entre otros. Sus líneas de investigación son sobre representaciones sociales, sociología de las emociones, teoría cultural, amor, relaciones de pareja y mediaciones tecnológicas, dentro de las cuales ha publicado una diversidad de artículos y capítulos de libro.