



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD XOCHIMILCO
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

**Infancias libres de etiquetas:
Sujetados a estigmas de la discapacidad intelectual leve**

TRABAJO TERMINAL
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
LICENCIADOS EN PSICOLOGÍA
PRESENTAN:

Hernández Arrieta Estefany Guadalupe

Jiménez Gutiérrez Ernesto

Martínez Rico Ana María

ASESORES:

Martha Araceli Zanabria Salcedo
Juan Federico Zúñiga Ramírez

LECTORES:
Ortiz Tepale Armando

Índice

Agradecimientos.....	4
Resumen	6
Introducción.....	7
Planteamiento del problema.....	17
Objetivo general:.....	18
Objetivos específicos:	18
Justificación.....	19
Metodología	21
Marco Teórico.....	28
Capítulo I - El poder de señalar: El niño “discapacitado”	28
I.I – La etiqueta social del diagnóstico.....	28
I.II – Estigma, discriminación y violencia simbólica.....	33
I.III – Biopoder (dispositivo de discapacidad) y sus políticas.....	37
Marco histórico	41
Capítulo II – Pensar porqué lo pienso: resignificando la discapacidad intelectual.....	41
II.I – La discapacidad intelectual a través de la historia	41
II.II – Contextualizando la discapacidad.....	49
Análisis teórico de las intervenciones.....	57
Capítulo III - ¿Nosotros también? Otra mirada a la inclusión.....	57
a. Diagnóstico y estigma	58
b. Inclusión Escolar	65
c. Socialización.....	72
d. Familia	81
Reflexiones finales.....	85
Bibliografía	89
Anexos.....	98
Entrevista a profesor de 3º	98
Entrevista a profesora de 6º	107
Entrevista a profesora de UDEEI	116
Entrevista a mamá de “J”.....	133
Entrevista a mamá de “D”	138
Entrevista II a mamá de “D”	145
Descripciones de las intervenciones con el grupo de 3º	153
Descripciones de las intervenciones con el grupo de 6º	166

Guion teatral de los niños de 3° año.....	180
Guion teatral de los niños de 6° año.....	186

Índice de cuadros

Cuadro No. 1 – Planeación de actividades para 3° y 6°	25
Cuadro No. 2 – Nivel de desempeño en la vida adulta según la gravedad de la discapacidad intelectual	29
Cuadro No. 3 – Rasgos de la Discapacidad Intelectual.....	30
Cuadro No. 4 – Inteligencias múltiples en el aula (Howard Gardner)	51

Índice de gráficos

Gráfico No. 1 – Comparativa de población total y población con discapacidad en los Estados Unidos Mexicanos, 2020.....	8
Gráfico No. 2 – Rezago educativo a 3 a 15 años, 2014	10

Agradecimientos

Quiero agradecer a la Universidad Autónoma Metropolitana por darme la oportunidad de construir mi formación académica bajo la tutela de excelentes docentes quienes me han brindado conocimiento e inspiración para hacer posible este sueño, en especial a la Dra. Martha Araceli Zanabria Salcedo, al Dr. Juan Federico Zúñiga Ramírez y al Mtro. Armando Ortiz Tepale quienes con su experiencia, conocimiento y motivación ayudaron al desarrollo de la presente investigación. Eterno amor y gratitud a mi familia por su cariño, apoyo y confianza, las herramientas que me brindaron fueron de vital importancia para no detenerme antes las adversidades, siempre serán mi motivación. A mis futuros colegas con quienes compartí momentos inolvidables dentro y fuera del aula, en especial a mi equipo de investigación a quien respeto y admiró, fue un honor coincidir en aquella meta que nos incitaba a seguir adelante.

Ana María Martínez Rico

Después de una larga trayectoria, los pilares que sostienen mi educación recaen en los excelentes docentes y la formación que los avalan. En lo personal mis agradecimientos van dirigidos a mi familia por su apoyo económico, moral y afectivo, a mi equipo de investigación por la confianza para colaborar en el desarrollo de cada una de las páginas que conforman esta investigación. A mis profesores de toda la carrera, en especial a la Dra. Martha Araceli Zanabria Salcedo, al Dr. Juan Federico Zúñiga Ramírez y al Mtro. Armando Ortiz Tepale por su compromiso al impartir clases, las exigencias y continuas evaluaciones para reforzar los conocimientos, forjando un carácter ético y profesional para ejercer con orgullo y respeto la carrera de psicología.

Estefany Guadalupe Hernández Arrieta

Agradezco a la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco y en general a todos los profesores que guiaron mi formación académica, especialmente a la Dra. Martha Araceli Zanabria Salcedo, Mtro. Armando Ortiz Tepale y Dr. Juan Federico Ramírez Zúñiga, quienes me compartieron sus conocimientos, orientándome en el final de esta travesía, llamada vida universitaria.

A mis padres y hermanos por todo el amor y apoyo que me brindaron, me enseñaron la perseverancia y fortaleza ante las dificultades que se presentaban a lo largo de mi formación académica, por ello y más, les estaré eternamente agradecido.

Por último, pero no menos importante a mis compañeras y compañeros con quienes compartí buenas y malas experiencias, en especial a Ana María Martínez Rico y Estefany Guadalupe Hernández Arrieta, gracias por su compromiso constante y el apoyo brindado, fue para mí esencial para dar cierre a esta etapa de nuestras vidas, con cariño y respeto las recordaré en lo por venir.

Ernesto Jiménez Gutiérrez

Resumen

La presente investigación de corte cualitativo abordó los efectos del etiquetado peyorativo impuesto por la sociedad, en la producción de subjetividad de dos niñas de nivel primaria, diagnosticadas con discapacidad intelectual leve. El contexto en el que se desarrolló el análisis, sustentado teóricamente, se llevó a cabo con la ayuda de intervenciones realizadas con alumnos de una escuela primaria pública en la CDMX ubicada en la Alcandía Álvaro Obregón turno vespertino, los grupos involucrados en las sesiones fueron de 3º y 6º grado. Dentro del marco teórico se encuentran temas que abren una discusión, retomando conceptos como: discapacidad intelectual leve, diagnóstico, etiquetas, estigma, violencia simbólica, biopoder, inclusión educativa, entre otros referentes, que hacen posible pensar en la deconstrucción de las etiquetas sociales atribuidas a las personas con discapacidad intelectual leve. La recopilación de discursos que dieron noción del entorno escolar fue posible gracias a las entrevistas semiestructuradas realizadas a profesores encargados del grado, una maestra en Educación Especial y madres de familia de las dos niñas etiquetadas con discapacidad intelectual. Dicho trabajo de campo se categorizó en ejes de análisis: diagnóstico y sus estigmas, inclusión educativa, socialización (maestros y compañeros) y familia; que permitieron visualizar el panorama de la problemática social planteada ante la presente investigación.

Palabras clave: discapacidad intelectual leve, etiqueta social, estigmas, inclusión escolar.

Introducción

Las niñas y los niños con diagnóstico de discapacidad intelectual leve que viven en la Ciudad de México enfrentan muchas complicaciones en su vida cotidiana, como se ve reflejado en el entorno familiar, social (entre pares) y educativo. El presente proyecto terminal retomó conceptos clave como: estigma, discapacidad intelectual leve, discriminación, violencia simbólica, inclusión escolar, entre otros, que fueron indispensables para comprender la perspectiva del planteamiento del problema social que se investigó.

Para iniciar es importante definir la discapacidad intelectual (DI), en concreto, según Xiaoyan Ke & Jing Liu (2017) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) conciben la discapacidad intelectual como dificultades que se presentan en el aprendizaje durante el desarrollo, afectando el nivel de inteligencia manifestada en las habilidades cognitivas, sociales, motoras y de lenguaje. De igual manera Xiaoyan Ke & Jing Liu mencionan que la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) define la DI como limitaciones en la conducta adaptativa, expresadas en el proceso conceptual y de las prácticas sociales. No sólo las instituciones médicas establecen los parámetros para definir la discapacidad intelectual, en conjunto las Leyes Federales mexicanas postulan su propia concepción para facilitar su implementación, de acuerdo con los estatutos que les compete, bajo esta perspectiva presentan el siguiente concepto:

“Discapacidad Intelectual. Se caracteriza por limitaciones significativas tanto en la estructura del pensamiento razonado, como en la conducta adaptativa de la persona, y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir su inclusión plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás [...]” (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2016: 55)

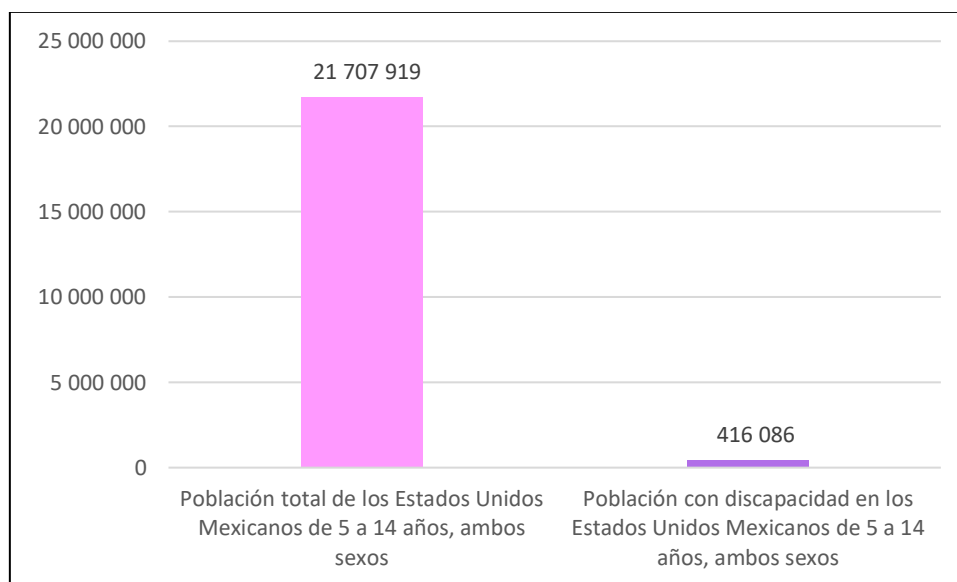
Por otra parte, cuando se menciona la discapacidad intelectual leve (DIL) nos referimos a los niveles de gravedad, es decir, la forma en la que se diagnostica la discapacidad intelectual varía según la gravedad en la que se presenta, para fines productivos de la investigación se delimitó a trabajar con el grado leve, el cual consiste según la OMS en el parámetro del coeficiente intelectual (CI) con un rango de 50 - 70 (Xiaoyan Ke & Jing Liu, 2017).

Dicho lo anterior, Delia Scilleta (2006) aporta una crítica a la clasificación de enfermedades, encasilladas en un diagnóstico que engloba las características que presentan niñas y niños, posicionándolos con sintomatologías similares a las de alguna discapacidad. Así mismo, hace hincapié en la gran variedad de enfermedades que buscan encajar con los padecimientos que puedan asemejarse, sin tener asertividad total del diagnóstico, para ello fue importante conocer los impactos que puede originar la etiqueta atribuida por la sociedad, basada en formaciones discursivas comúnmente atribuidas de manera errónea a la discapacidad intelectual leve.

“[...] sin tener en cuenta el contexto económico, cultural, histórico, ni los ideales sociales. Empobrecimiento de la teoría que redunde en beneficio de laboratorios que ofrecen medicamentos a niños, padres y maestros, para seguir todos adaptados a las exigencias actuales.” (Scilleta,2006: 270)

Consideramos relevante proporcionar los índices de población con alguna discapacidad en México, lo cual permite tener noción de esta población, dicha información se refleja en el siguiente gráfico 1.1:

Gráfico No. 1 – Comparativa de población total y población con discapacidad en los Estados Unidos Mexicanos, 2020



Fuente: Elaboración propia con datos de INEGI (2020). Censo de Población y Vivienda 2020.

Como se ve en el Gráfico 1, de acuerdo con las cifras estimadas por INEGI en 2020, el 2% de la población de 5 a 14 años son 414 mil 086 personas con discapacidad y representa un porcentaje mínimo de la población total que es 21 millones 707 mil 919 personas de 5 a 14 años. Es importante señalar que no existen datos concretos y actuales que refieran al número de personas con discapacidad intelectual en México, haciendo notar el sesgo que representan para las instituciones gubernamentales y socioculturales, reflejado en la siguiente cita que muestra datos inciertos y antiguos sobre la población con DI:

“En México, de acuerdo con la Secretaría de Desarrollo Social y con datos del INEGI, existen entre 1-2 millones de personas que viven con discapacidad intelectual. La discapacidad intelectual puede ser considerada como la cenicienta de las cenicientas en México y países de ingresos medios o bajos, porque está ausente en la agenda de políticas públicas, tanto social como de salud.” (Dirección General Adjunta de Estudios, Legislación y Políticas Públicas, 2009: 14)

Ahora bien, las personas que son diagnosticadas con discapacidad intelectual leve son etiquetadas por la sociedad como “anormales”, lo cual tiene grandes implicaciones puesto que, como menciona Georges Canguilhem (1986) salen de la “normatividad social” (basado en el discurso médico de la anomalía en el desarrollo) e implica un juicio de valor sobre un tipo ideal de salud esperado.

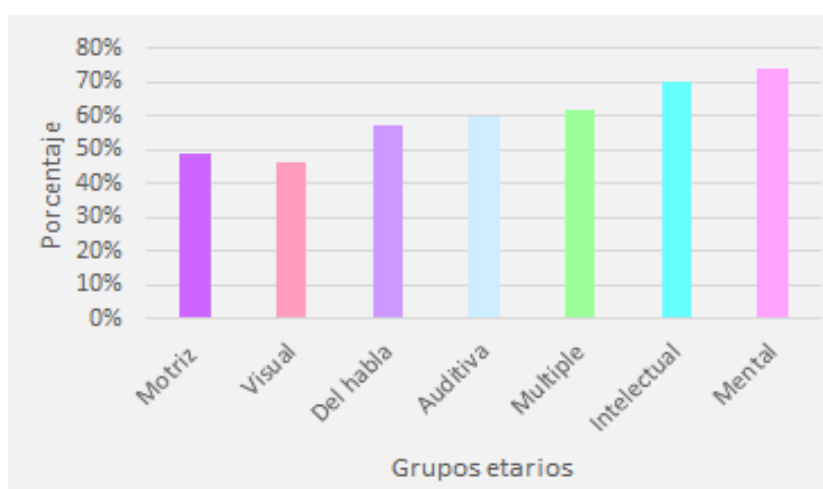
Durante el desarrollo de la investigación se pudo notar que las etiquetas son causantes de desvalorización por la condición de los sujetos con discapacidad intelectual leve teóricamente esta problemática es planteada por Erving Goffman (2006) el cual considera que la asignación de etiquetas genera estigmas. Los estigmas son definidos como estereotipos y prejuicios de lo desconocido, extraño, ajeno e incluso penoso, en el caso de las personas con DIL, se suelen usar palabras que denotan menosprecio e incluso algunas suelen ser altisonantes, por consiguiente:

“El término estigma será utilizado pues, para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador; pero lo que en realidad se necesita es un lenguaje de relaciones, no de atributos. Un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor puede confirmar la normalidad de otro y, por consiguiente, no es ni honroso ni ignominioso en sí mismo.” (Goffman, 2006: 13)

La imposición del estigma causa malestar en los sujetos con discapacidad intelectual y por ende evita una plena inclusión en el entorno familiar, social (entre pares) y

escolar. En el entorno escolar se puede ver como consecuencia el rezago educativo que presentan las personas con discapacidad, para ser más específicos, según datos de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL, 2016) y la Dirección General de Análisis y Prospectiva (DGAP) perteneciente a una rama de la Secretaría de Bienestar del Gobierno de México, consideran que la población de 3 a 15 años con discapacidad presentan un rezago educativo, en particular la discapacidad intelectual y mental tienen mayores índices de rezago educativo en comparación con otras discapacidades, tal y como se ve en el gráfico no.2:

Gráfico No. 2 – Rezago educativo a 3 a 15 años, 2014



Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Desarrollo social (SEDESOL). “Diagnóstico sobre la situación de las personas con discapacidad en México”, mayo, 2016.

Es pertinente cuestionarnos la razón del rezago educativo, ¿será que, en el entorno escolar y familiar, vemos y tratamos a las niñas y niños con discapacidad intelectual leve (DIL) de la misma manera que al resto de sus semejantes? o ¿tendemos a excluirlos propiciando un rezago educativo? Incluso debemos preguntarnos si los docentes están capacitados para incluirlos en las aulas, tomando en cuenta los posibles escenarios en los que se pudiera involucrar la o el niño con discapacidad intelectual leve en los cuales requiera apoyo para actividades escolares. Sin duda alguna, estas son algunas de las interrogantes que incitan a pensar los impactos que tiene el etiquetado social en la infancia.

Lo anterior puede ser interpretado como el resultado de una violencia simbólica entendida por Pierre Bourdieu y Passeron (2014) desde las bases de Michel Foucault, en la cual se consolida una estructura impuesta sobre las personas con discapacidad

intelectual leve basados en el uso de la palabra, que no deja indicio como la violencia física, sin embargo, se ve reflejada en el discurso de los sujetos, la cual se desarrolla desde la teoría de la reproducción que tiene por objetivo repetir el discurso que se emplea en las relaciones sociales, esta práctica es llevada por la Acción Pedagógica (todo aquello que se puede enseñar o emplear en el proceso de educación a otra persona) mediante la reproducción de significados socioculturales que son impuestos a los sujetos.

Durante la presente investigación se comprobó que existe un rezago educativo la falta de seguimiento académico por parte de los centros educativos, se encuentra permeado por estigmas que la sociedad ha atribuido a los sujetos con discapacidad intelectual, presentándose limitantes en el proceso educativo, la escasez de adaptabilidades y el olvido del sector poblacional. Dicho proceso se ejerce por medio de acciones simbólicas que están entrelazadas por medio de la palabra de los sujetos, un discurso de poder impregnado en estos actores sociales que con el paso de los años se ha normalizado y por ende causa una invisibilidad de la discriminación que sufre este sector de la población. Dicha situación se describe a profundidad en la estructura de este trabajo.

La estructura de esta investigación es abordada en tres capítulos, en el primero se encuentra la contextualización del término discapacidad intelectual desde un enfoque de biopoder entendido desde las etiquetas sociales. El capítulo dos hace un recorrido histórico sobre las modificaciones que ha presentado el concepto de discapacidad intelectual, donde se plantea la resignificación de dicho término. Por último, se presenta un análisis discursivo de los sujetos participantes durante el desarrollo de la presente investigación.

Para comprender un poco sobre lo abordado en los siguientes capítulos es primordial tener noción del discurso de poder desde la visión de Michel Foucault el cual plantea una noción sobre el poder que atraviesa a todos los sujetos, que se encuentran inmersos en una estructura que guía su participación en la sociedad, para él no existe un concepto, sin embargo, hace referencia a una estrategia que dominará la verdad empleada en la sociedad y que será instituida en los sujetos, realizada con ayuda de un dispositivo de control, "Dispositivo que al intercalar saber-poder-verdad revelan cómo los discursos jurídicos, médicos, religiosos y políticos los cuales se traducen en

hábitos o autorizaciones para ejercer el poder no caen sobre los cuerpos, sino sobre las poblaciones.” (Cano & Augusto, 2009: 1073).

La noción anterior es utilizada por Foucault (2006) para referirse al biopoder, el cual consiste en un conjunto de mecanismos que posee la especie humana y que son atribuidos a rasgos biológicos que pretenden ser regulados desde una postura política de poder, haciendo una aproximación a los actores sociales con los cuales se colaboró en esta investigación, (personas con discapacidad intelectual leve), se puede entender el diagnóstico desde el planteamiento antes mencionado que representa un discurso de saber-poder en la búsqueda de anomalías en el desarrollo de los sujetos, haciéndola visible en los discursos y los conocimientos que esta genera sobre la construcción subjetiva de las personas con DIL.

Contextualizando el caso de niñas y niños con DIL, Foucault (2006) entiende a las sociedades disciplinarias aquellas que tienen como objetivo, brindar el apoyo en el entorno escolar y en ocasiones está guiado por estrategias educativas como la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) o Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), las cuales conforman el amparo que busca la regulación de los conocimientos guiándose por los estándares normalizados del aprendizaje esperado. Es importante cuestionar si se cumple el objetivo de estos organismos educativos tomando en cuenta el gran número de estudiantes con Discapacidad Intelectual que presentan un rezago educativo.

Dicho lo anterior, desde la postura de Michel Foucault (2006) existe una relación de “saber-poder” en las sociedades modernas, en tanto sociedades disciplinarias, siendo esta una práctica que controla lo que le es impuesto al sujeto, el cual es visto como incrédulo, en síntesis, esta relación saber-poder se refiere a la estrategia implementada por medio de dispositivos utilizados para institucionalizar la “verdad” dominante del poder. La verdad vista como aquella interpretación del poder que tiene la capacidad de suprimir otras interpretaciones, de modo que la suya sea instaurada como verdad absoluta, sujetando la subjetividad de los individuos que son repetidores del discurso del otro dominante.

Acercas de la verdad absoluta, esta puede cambiar bruscamente la concepción de la persona diagnosticada a través del discurso médico-científico (diagnóstico) como creador de parámetros y de sentido colectivo que se da gracias a la transmisión del

mismo. Desde lo dicho en la serie de videos de Feinmann (2012) se retoman ideas postuladas por Michel Foucault, se relaciona con la construcción del discurso de discapacidad el cual está elaborado no por una persona, sino por un sistema que regula la transmisión de conocimientos legitimados a través de lo científico, que moldea las estructuras subjetivas de las personas como repetidoras de la verdad, verdad que es instituida desde un discurso dominante y empleado en su constitución como sujetos, de esta manera las personas que padecen alguna anomalía biológica son estigmatizadas y señaladas por la sociedad, debido a la errónea y prejuiciosa interpretación de esta condición (discapacidad intelectual).

Por otra parte, las instituciones en conjunto con sus discursos legitimados, crean un dispositivo de discapacidad planteado por Alejandro Contino (2013), el cual considera que dicho dispositivo comienza en la formación de categorías estandarizadas, que son asignadas a personas que presentan una anomalía biológica saliendo del estándar de salud, se le otorga un diagnóstico en el cual se ve necesario un tratamiento y rehabilitación con el fin de obtener un óptimo funcionamiento, teniendo el poder para hacer creer a las personas que son enfermas y por ende se vean influenciadas a buscar una cura para ser “normales”. De esta manera se transmite el discurso, debido a que pocas veces se pone en tela de juicio la palabra del especialista, nos dejamos guiar por la experiencia y los años de conocimiento que a este le respaldan. Es importante tomar en cuenta que la medicina, tienen influencia y credibilidad sobre los conocimientos por ser considerada una ciencia exacta y que estas moldean nuestras creencias acerca de lo sano y enfermo, según Contino (2013) es preciso pensar la discapacidad como dispositivo que inicia a partir de la construcción política de la normalidad, generando una delimitación social de la discapacidad y clasificando sus posibles variaciones.

Al mencionar el dispositivo de discapacidad se tuvo la oportunidad de abordar las implicaciones subjetivas que viven las y los niños de nivel primaria que son diagnosticados con discapacidad intelectual leve, de modo que las instituciones médicas los señalan como aquellos que salen de la norma, así mismo, la sociedad adopta el pensamiento de encasillar a los sujetos diagnosticados, de modo que su manera de mirarlos y tratarlos está permeada por estas ideas preconcebidas que se tienen respecto a la discapacidad intelectual leve, estigmatizando al sujeto y marcando una exclusión indirecta.

Ahora bien, como medida política para acabar con esta exclusión, se crean leyes y normas con la finalidad de proteger y garantizar los derechos de las personas con discapacidad como lo es la Convención de los derechos de las personas con discapacidad (CDPD) y la Ley General para las personas con discapacidad, donde se menciona el derecho a una educación especializada sin condiciones, que sea impartida por especialistas capaces de apoyar al alumno en su aprendizaje en un entorno empático dentro del salón de clase, en resumen, una inclusión escolar.

Simultáneamente, es importante crear conciencia del impacto que tiene el estigma en el entorno familiar, social y escolar, a través de un análisis de la etiqueta que se genera sobre el diagnóstico y al concepto de discapacidad intelectual leve, instituido en el discurso de poder, de este modo consideramos que impide una inclusión y sólo se implementa la integración social, donde en muchos casos sigue existiendo una diferenciación coaccionada que tiende a ponerle etiqueta a niñas y niños, causando repercusiones en la forma que los demás y ellos mismos se conciben e igualmente en la forma en la que son tratados por la sociedad.

El primer contacto que tienen los niños es el entorno familiar, donde también se puede llevar a un trato diferenciado por la situación de un hijo con DIL, en comparación con hermanos o incluso la sobreprotección por parte de los padres o tutores, agudizando la diferencia que estos presentan. En el entorno educativo, esta diferenciación se incrementa en la niñas y niños que ingresan a escuelas públicas, donde se lleva a cabo la interacción con compañeros, y el profesor puede marcar la diferencia al momento de realizar dinámicas grupales, pues se tiende a limitar y sobreproteger el infante con discapacidad, excluyendo de actividades que se creen difíciles de realizar en conjunto.

Podemos considerar lo dicho hasta aquí como primordial para visualizar las etiquetas que impone la sociedad a aquellas personas diagnosticadas con discapacidad intelectual leve, incurriendo en el uso de palabras que desvalorizan al sujeto y que erróneamente se atribuyen al concepto institucionalizado.

Es importante mencionar que el concepto de discapacidad intelectual que hoy en día conocemos ha cambiado a lo largo de la historia, cuyo origen se remonta a los años 1300 D.C aproximadamente, donde en primer lugar se usaban términos como “idiota”, “imbécil”, “lunático”, entre otros, como lo aborda Verdugo (1994) donde explica la

forma en la que las personas eran vistas como incapaces de manejarse en la sociedad, siendo aislados por la dificultad que presentaban los médicos al intentar dar el origen del malestar, en consecuencia durante esta época, dicho sector fue olvidado por muchos años.

Por otra parte, es importante mencionar que las aportaciones que involucran a la comunidad con discapacidad intelectual deben considerar la colaboración e implicación de los sujetos, de modo que son ellos los que se deben identificar con dichos términos, tal como lo mencionan “nada sobre nosotros sin nosotros” (Consigna utilizada para la creación de políticas públicas). Como mencionan Sofía de los Milagros Alí y Roxana Lilian Blanco (2014) los cambios de concepciones no están ligados a criterios terminológicos sino al estigma, el cual es necesario eliminar. Por otra parte, actualmente se presenta la misma problemática, el estigma impuesto en el concepto de discapacidad intelectual leve impide la comprensión del término, generando actitudes discriminatorias.

Por lo anterior, surge un planteamiento que invita reflexionar la necesidad de replantear la perspectiva de concebir la discapacidad, deconstruyendo esa mirada basada en un saber-poder propio de la modernidad, que ubica a la discapacidad como una condición anormal, entendiendo la deconstrucción según ideas de Martin Heidegger y Jacques Derrida retomadas por Peter Krieger (2004) como “El término mismo, el “deconstructivismo”, es un invento de Derrida derivado de la “destrucción” que Martin Heidegger definió como técnica del pensamiento filosófico con el fin de revisar profundamente las terminologías establecidas en las humanidades” (p. 183), por ejemplo, existen otras perspectivas sobre cómo comprender la discapacidad en tanto diversidad funcional.

Diversos autores abordan el término diversidad funcional aportando una noción sobre la visibilidad de una exclusión, pero que a diferencia de “discapacidad”, tiene la intención de aplicar una inclusión donde se lleve un desarrollo, libre de elegir quién ser y vivir con dignidad, sin limitaciones sociales y no ser discriminado por tener distintas capacidades. En específico el término de diversidad funcional pretende dar un nuevo sentido a la multiplicidad de funciones que una persona puede desarrollar, además se pone a discusión el término de inteligencia, retomando algunos autores que hablan de dicho tema.

Planteamiento del problema

En algunas ocasiones el diagnóstico médico es interpretado de manera errónea y exagerada por la sociedad, puesto que las relaciones que involucran a personas con discapacidad intelectual leve están permeadas de estigmas sociales atribuidos a su condición generando etiquetas que repercuten en la construcción de su subjetividad, influyendo en cómo ellos se ven a sí mismos. Es así que la forma en la que los infantes con DIL perciben un trato guiado por el estigma atribuido a su condición.

Con base en lo expuesto anteriormente, en esta investigación se intentó hacer visible que el concepto de discapacidad intelectual leve se encuentra permeado por estigmas sociales, debido a la falta de conocimiento que presenta el entorno social en cuanto al tema, lo cual genera una etiqueta sustentada por prejuicios, incitando la discriminación y exclusión de personas que presenten dicha discapacidad. Es indispensable considerar la construcción de nuevos significantes que permitan la plena inclusión de niñas, niños y adultos etiquetados por la sociedad a causa de la atribución de un diagnóstico referente a la discapacidad intelectual leve, haciendo notar la exclusión y diferenciación que hay en el entorno escolar.

Es importante cuestionar las conductas que se presentan ante la interacción con personas diagnosticadas con discapacidad intelectual leve ¿Cuál es la reacción que tiene la sociedad al interactuar con un niño que presenta una DIL? ¿Existe un trato diferente a aquellos que presentan una discapacidad intelectual? ¿Se considera que la discapacidad intelectual leve requiere ser dependiente de otros? En la cotidianidad, las personas con discapacidad presentan oportunidades limitadas debido a una alta discriminación:

“En México viven alrededor de 7.1 millones de personas con alguna discapacidad, lo que representa aproximadamente al 6% de la población total. Pese a los esfuerzos realizados, de orden nacional e internacional, en erradicar la discriminación este grupo continúa siendo uno de los más rezagados y vulnerables en términos sociales y económicos.” (El Economista, García, 2019: s. p.)

Para las instituciones gubernamentales las personas con discapacidad representan grupos de minorías sin voz, por lo que se les han llamado vulnerables, aunque actualmente se les dice poblaciones vulneradas en sus derechos ¿qué pasaría si uno de nuestros seres queridos fuera diagnosticado con discapacidad intelectual leve?

En consecuencia, nos surgió la siguiente interrogante abordada en esta investigación: *¿Cuáles son los efectos del etiquetado peyorativo impuesto por la sociedad, efecto posterior al diagnóstico de discapacidad intelectual leve en la producción de subjetividad de dos niñas a nivel primaria, así como en su inclusión escolar?*

Objetivo general:

Identificar la forma en la que el diagnóstico de las ciencias médicas, expresado a partir de etiquetas propias de la sociedad, impacta en la producción de la subjetividad de dos niñas de nivel primaria diagnosticadas con discapacidad intelectual leve, así como en su inclusión escolar.

Objetivos específicos:

Analizar desde una visión de biopoder el etiquetado social que se atribuye a la discapacidad intelectual leve en tanto dispositivo de clasificación, generador de discriminación (violencia simbólica) y exclusión escolar.

Elaborar un material audiovisual para docentes y compañeros de clase, que permita la difusión de la inclusión escolar, con el objetivo de reflexionar sobre el respeto, diversidad, discriminación, el estigma y la exclusión escolar.

Justificación

El interés de esta investigación surgió de la inquietud por la implementación de etiquetas en la vida cotidiana de las niñas y los niños de nivel primaria diagnosticados con discapacidad intelectual leve, dicha importancia recae en la normalización de un lenguaje peyorativo que genera una desvalorización hacia estos sujetos en formación, siendo discriminados y victimizados.

En ocasiones, como ya se mencionó con anterioridad, los diagnósticos pueden llegar a interpretarse de manera errónea y exagerada por la sociedad, derivando en una etiqueta generadora de estigma, el cual influye en la subjetividad de niñas y niños, por ende, es relevante para este estudio.

El interés que se tuvo ante estos sujetos fue guiado por los procesos simbólicos que se presentan en esta etapa para el desarrollo de los individuos, es por ello que nos interesó conocer las experiencias de niñas y niños etiquetados por discursos sociales, donde dichas vivencias se pueden ver reflejadas al ser adultos, por ello la relevancia de esta investigación se centró en identificar los aspectos subjetivos que podrían ser prevenidos y concientizar su efecto en las relaciones sociales.

Consideramos importante repensar las concepciones de vulnerabilidad que caracteriza a las personas con discapacidad intelectual leve y como consecuencia, tienden a ser causa de desvalorización frente a la sociedad, poniendo en riesgo su óptimo desarrollo, siendo la sociedad quien implanta limitaciones para los sujetos con discapacidad. Son las instituciones médicas quienes diagnostican, sin embargo, es la propia sociedad quien concibe y trata a las personas con discapacidad de forma excluyente, estructurando un discurso basado en la violencia simbólica, involucrada en la formación de la subjetividad de niñas y niños, haciendo que estos se asuman como anormales, acepten las limitaciones y exclusiones que se les otorga en el ámbito familiar, social, escolar, entre otros, afectando la autoestima de estos.

La implicación que tuvimos sobre la problemática de la presente investigación estuvo ligada, por un lado, a previas experiencias en actividades escolares, específicamente en instituciones públicas, notando un trato que desvaloriza y excluyente. Dichos comportamientos marcaron una diferencia con respecto a nosotros y a los compañeros que presentaban alguna discapacidad. Buscamos aportar en el sentido

de romper los estereotipos que se han ido normalizando en la vida cotidiana y los discursos que han acompañado nuestro proceso de subjetivación, donde en algún momento de la infancia fuimos partícipes de esta violencia simbólica propiciada por la dinámica escolar que marcaba el aislamiento de niñas y niños con DIL.

Como futuros psicólogos la implicación se presentó ante la importancia que tiene la sensibilización y humanización de la sociedad con respecto a las niñas y niños diagnosticados con discapacidad intelectual leve, dentro de la familia, escuela, y en el entorno social donde interactúa el infante; que permita visibilizar la discriminación, exclusión, el estigma y violencia que pudiese perjudicar el pleno desarrollo de las niñas y niños. Así pues, nos fue fundamental una concientización del papel que tiene la psicología educativa en el apoyo de las y los niños en cuanto a su formación como sujetos.

Por todo lo anterior, fue pertinente la realización de esta investigación, de modo que los resultados obtenidos fueron de gran ayuda para comprender el fenómeno social de la construcción de subjetividad de dos niñas con discapacidad intelectual leve, así como visibilizar la falta de conocimiento sobre los conceptos aunados a la discapacidad, siendo la sociedad creadora de etiquetas que dan origen a estigmas, discriminación y exclusión que son actores primarios en la interacción de todo sujeto en construcción.

Metodología

La realización de esta investigación fue de corte cualitativo, la cual nos permitió comprender el fenómeno social de la DIL con ayuda de las narraciones discursivas de sujetos que colaboraron en este trabajo: padres, tutores, profesores y compañeros de clase, de alumnas de 3° y 6° de una escuela primaria pública de la CDMX en la Alcandía Álvaro Obregón turno vespertino, con un diagnóstico de discapacidad intelectual leve.

La presente investigación cualitativa consistió en la comprensión de los fenómenos sociales y de datos descriptivos, desde la perspectiva de cada uno de los participantes. Fue importante considerar que nuestros supuestos teóricos fueron guía para la realización de este proyecto, por ende, basados en los derechos humanos, estuvieron libres de prejuicios y con mayor razón, al tratarse de un fenómeno social que ha sido caracterizado por preconcepciones y estigmas, como es el caso de la discapacidad. Para entender lo que es el corte cualitativo, recurrimos al autor Fernando Gonzáles Rey (2006) el cual menciona que:

“La Epistemología Cualitativa trata de subvertir ese principio y convertir la producción del sujeto, el complejo tejido informacional que este produce por diferentes caminos, en el material privilegiado para construir el conocimiento [...]” (p. 13)

Fue necesario abordar el tema desde el aspecto cualitativo sobre el carácter social, debido a la relevancia que tuvo conocer y comprender las experiencias de nuestros entrevistados, en este caso los maestros a cargo del grupo y la madres de familia, permitiendo una amplia comprensión del entorno de niñas con discapacidad intelectual leve, como lo mencionan Taylor y Bogdan (1994) “La frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable.” (p.20), agilizando la escucha de nuestros colaboradores como actores sociales discursivos.

La entrevista abierta semiestructurada permitió obtener un panorama más amplio con respecto a todo aquello que no se ve a simple vista en la vida de las personas con discapacidad intelectual leve y las personas que los rodean. La narrativa discursiva que obtuvimos de las entrevistas brindó la visión de la perspectiva que tienen los actores sociales que rodean a las niñas con DIL, en cuanto a sus ideas, formas de

sentir, valoraciones y pensamientos contruidos socialmente. De acuerdo con Díaz (1991) “La entrevista psicológica abierta semiestructurada constituye un espacio en el que se busca la producción específica de la subjetividad y de la dimensión social de la misma.” (p. 171).

Con respecto a las reflexiones expuestas por el autor José Fernando Patiño Torres en colaboración con Fernando González Rey (2015), plantean estudiar al sujeto en su relación compleja discursiva, debido a la construcción subjetiva de los actores sociales como determinantes de sus reflexiones y concepciones, dando pauta a proponer el significado de discapacidad repensado en términos más propios al contexto actual.

El contexto en el que se realizó esta investigación obligó a desarrollar las entrevistas abiertas semiestructuradas por medio de la plataforma virtual Meet, así mismo, las entrevistas tuvieron una duración de 30 a 60 minutos aproximadamente. Los participantes involucrados en el desarrollo de las entrevistas fueron: los profesores de los grupos con los que se realizaron las intervenciones, una especialista involucrada en el Área de Educación Especial y las madres de las dos niñas señaladas con DIL. Cabe mencionar que la entrevista realizada a la especialista que abordó el tema de “Educación Especial” y sus derivadas, no pertenece a la escuela donde se realizaron las intervenciones, pues en ese momento dicha Escuela Primaria no contaba con personal de UDEEI.

En conjunto con las entrevistas se realizaron diversas actividades siguiendo la planeación de los campos formativos que sugiere la Secretaría de Educación Pública en los cuales se abordan enfoques como: lenguaje y comunicación, exploración y conocimiento del mundo, desarrollo físico y salud, desarrollo personal y social, por último, apreciación artística. Con base en estos campos formativos se realizó la planeación de actividades que tomaron en cuenta las necesidades de la investigación y los lineamientos determinados por los directivos de la escuela participante. Haciendo énfasis en el acuerdo que se estableció desde el primer contacto con la institución, el cual hacía referencia a evitar el trabajo individual con las niñas señaladas en condición de DIL, en cuanto a las entrevistas aplicadas a las madres se presentó la limitante de nombrar directamente el diagnostico de sus hijas, por lo cual sólo se abordó sutilmente.

A manera de cumplir con el objetivo de la creación de un material audiovisual para la difusión entre la comunidad docente y alumnado, con el propósito de fomentar la inclusión social que invitó a reflexionar sobre el respeto y la diversidad, así como visibilizar temas como la discriminación, el estigma y la exclusión escolar de niñas y niños con DIL.

Como se mencionó anteriormente durante las intervenciones con los grupos de 3° y 6° de primaria, se plantearon actividades de acuerdo con las áreas de trabajo propuestas por la Secretaría de Educación Pública, dichas actividades y objetivos se ven desarrollan en el siguiente cuadro no. 1:

Planeación de actividades para 3° y 6°

Sesión	Área	Actividades	Objetivo	
1°	Desarrollo Físico y Salud.	Presentación del grupo Pausas activas Cortometraje "Float" (intercambio de ideas)	Analizar por medio de la reproducción de un cortometraje los discursos relacionados a la diversidad funcional, que inciten la participación de las y los niños con relación al tema.	Se realizó una breve presentación y todos participaron. Después de la actividad activa donde buscamos reconocer la diversidad, en la sesión, se transmitió el cortometraje y se hicieron comentarios sobre este. Al final se realizó un dibujo sobre el tema.
2°	Desarrollo Personal y Social.	Línea del tiempo	Descubrir el desarrollo psicosocial y biológico de las y los niños del grupo, con la finalidad de explorar el desarrollo de las niñas con DIL permitiendo con esta actividad, ilustrar su historia de vida, añadiendo los planes y metas que tiene a futuro.	Trabajamos con ayuda de los padres, cada grupo era crear un bosquejo de su línea del tiempo. La dinámica fue ilustrar con dibujos los momentos importantes o significativos de su vida para visualizarse en 5, 10 o 15 años.
3°	Exploración del Mundo.	Creación de un cuento	Compartir ante los grupos una historia que implique trabajar con conceptos como discapacidad, etiquetas, estigma, discriminación, entre otros, que han sido abordados en sesiones pasadas, una historia que posteriormente se adaptará para ser representada como obra teatral, todo el grupo colaboro en ella.	Se mostró un video previo a la sesión con escenas que incitaban a la diversidad, esta historia teatral donde se retoman temas de las sesiones pasadas, se presentó con los grupos con la finalidad de que ellos tomaran el rol de los personajes del cuento, de tal manera que se representara la historia.
4°	Lenguaje y Comunicación.	Amigo secreto (cartas a compañeros)	Identificar las relaciones sociales que se establecen en el salón de clases (virtual), con la finalidad de conocer si existe o no, un vínculo entre pares.	Consistió en que cada niño escribió una carta a un destinatario y remitente fue el profesor. Se entregó de dos semanas, en donde se usaron los grupos de 3° y 6° como filtros, donde, la comunicación se basó en elecciones de temas que se abordaron en sus cartas.

5°	Elección del grupo.	Elección del grupo.	Diseñar una propuesta donde las y los niños elijan una sesión, sondeando las opciones y llegando a la elección de una actividad, sin necesidad de implicar relevancia teórica en el desarrollo de la investigación, permitiendo abrir un espacio de escucha para ellos.	Se expuso a votación a los participantes, en el caso de los que no preparó trufas (dulces de leche) se llevó a cabo la actividad de “compartir preocupaciones y expectativas”. La actividad de karaoke no se llevó a cabo por no haberse permitido.
6°	Lenguaje y Comunicación.	Revelación amigo secreto (cartas a compañeros) Carta compromiso	Demostrar por medio de cartas anónimas, si en los grupos podía darse una socialización sin filtros ni barreras que limita la interacción entre pares. La reacción de los niños al enterarse de quién es el compañero con el que estuvieron escribiéndose es el producto de esta sesión que brindará material para trabajar la socialización. Crear una carta compromiso donde los alumnos narren el compromiso hacia los temas abordados durante las sesiones.	En la penúltima actividad se llevó a cabo intercambiando cartas, se observó la reacción de los niños al leer las cartas. Por otra parte, se realizó una carta compromiso con el grupo donde se comprometió cada alumno a no comprometer a los demás. Igualmente, se comprometió a no comprometer a los demás en una situación, condición o gusto.
7°	Expresión y apreciación Artística.	Representación teatral.	Producir una reflexión grupal con ayuda de un video elaborado con el material de la tercera sesión, propiciando la participación en el grupo basada en los temas previamente abordados.	Se presentó ante el grupo una reflexión en el cuento que se realizó. Se buscó una sensibilización por ser o tener diferentes roles. Se llevó a cabo una breve intervención realizada.

Cuadro No. 1 – Planeación de actividades para 3° y 6°.

Las actividades realizadas en las sesiones planteadas con anterioridad, como lo son el dibujo, el cuento y la representación teatral con títeres, fueron planteadas bajo los fundamentos teóricos de Vigotsky (2009) donde el dibujo es visto como un aspecto destacado del desarrollo artístico del infante en su edad temprana, puesto que el infante dibuja lo que conocen de las cosas, tomando peculiaridades de estos de forma que representa y transmite lo que sabe, no lo que ve. Algunos de los dibujos realizados en las sesiones están expuestos en el apartado de anexos, de igual manera, el cuento que se elaboró en una de las intervenciones con los grupos.

Una actividad donde la imaginación está implícita fue la creación del cuento, interpretándolo desde un aspecto teórico como un material en el funcionamiento de la experiencia humana, es así como se dará la fantasía, una fase que no corresponde al mundo real del individuo, siendo un plano imaginario donde se desarrollará el cuento. Dicha vinculación es el resultado de fenómenos reales y experiencias humanas, esta construcción ayuda a la creación del cuento, tal como se llevó a cabo en las sesiones realizadas con los grupos de primaria, con ayuda de situaciones hipotéticas relacionadas a la diversidad y exclusión, los niños tomaron las decisiones de los personajes, dando como resultados cuentos con similitudes.

La expresión literaria y la representación teatral son primordiales para la expresión artística (Vigotsky, 2009), debido a que el drama está basado en aquellas acciones que realizan las y los niños, lo cual en este caso se ve reflejado en la participación de los grupos para la creación del cuento, donde se ve plasmada su experiencia y sentir en relación con la diversidad e igualdad. En la representación teatral con marionetas, se deja de lado el libreto establecido por los adultos y se brinda se la oportunidad de plasmar teatralmente el discurso de las y los niños de cada grupo. La obra de teatro fue grabada previamente y almacenada en una plataforma digital lo cual permitirá su accesibilidad para el público en general, la liga de acceso digital del video elaborado de dicho cuento será adjuntado en los anexos de esta investigación.

Durante el desarrollo de las sesiones con los grupos de la primaria, como retribución a la escuela se entregó una presentación, esta contenía los resultados de las intervenciones con los grupos. Se hizo una recapitulación de los campos formativos desarrollados, los participantes que colaborarían en las actividades y algunos resultados que se obtuvieron de las sesiones.

Posterior a las entrevistas e intervenciones se generaron categorías de análisis abordadas en el tercer capítulo de este trabajo, posteriormente la codificaron por colores de temas selectos fueron determinantes para el desarrollo analítico del material narrativo obtenido, manteniendo el anonimato de las y los participantes, dichas categorías son clasificadas de la siguiente manera:

- a) Diagnóstico y sus estigmas.
- b) Inclusión educativa.
- c) Socialización (maestros y compañeros)
- d) Familia.

Marco Teórico

Capítulo I - El poder de señalar: El niño “discapacitado”.

1.1 – La etiqueta social del diagnóstico

En el entorno cotidiano encontramos lineamientos impuestos por el discurso de salud, dejándonos llevar por la opinión médica y psicológica que estas tienen sobre nuestros perceptibles padecimientos, debido a que ellos hablan desde la experiencia y los años de conocimiento que a estos les respaldan, por otro lado, existen personas que se toman atribuciones como si fueran “especialistas” que, sin conocimiento, diagnostican de una manera deliberada. Hay que considerar que las ciencias de la salud construyen interpretaciones del discurso empleado sobre lo que es un desarrollo óptimo, por ejemplo, en las escuelas se necesitan de especialistas que ayuden a la detección de condiciones que presenten barreras en el aprendizaje, como es el caso de las maestras de UDEEI (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva), sin embargo, los profesores suelen orientarse por experiencias previas que señalan algunas anomalías del desarrollo, etiquetando a las niñas y niños como “discapacitados”, sin tomar en cuenta el contexto en el que se desenvuelve el infante. Como resultado, los estudiantes son tratados de forma diferente, lo cual hace resaltar conductas discriminatorias y de exclusión, en suma, esto es causado por la interpretación errónea de la sociedad, en cuanto al diagnóstico.

Con relación a lo anterior, es importante retomar las estructuras simbólicas del significado cultural acerca del concepto de discapacidad y discapacidad intelectual leve, que diversas instituciones construyeron e instauraron en el diagnóstico y que:

“Se trata del contenido de la vinculación entre lo psíquico y lo social, de una “movilización afectiva” en la que el actor articula sus necesidades personales de realización y las pulsiones psíquicas que éstas conllevan, con los condicionantes y construcciones socioculturales del contexto en que se desenvuelve.” (Matamoros, 2003: 163)

En definitiva, las condiciones socioculturales en las que se desarrollan los sujetos, como se menciona en la cita anterior, son formantes de estructuras simbólicas que dan sentido al ámbito social. Nos es pertinente abordar el sentido teórico que se le da

a la discapacidad intelectual desde el discurso médico de instituciones que se encargan de diagnosticar a las y los sujetos creando un significado colectivo.

La discapacidad intelectual según Xiaoyan Ke & Jing Liu (2017) se presenta como dificultades en el aprendizaje durante el desarrollo, esto afecta el nivel de inteligencia establecido por estándares, demostradas en las habilidades cognitivas, sociales, motoras y de lenguaje. Mencionan que la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) define la discapacidad intelectual como limitaciones en la conducta adaptativa expresadas en el proceso conceptual y de las prácticas sociales.

Ahora bien, la forma en la que se diagnostica la discapacidad intelectual varía según la gravedad en que se presenta, el enfoque de esta investigación se centra en el grado leve, el cual consiste en un parámetro del coeficiente intelectual (CI) con un rango de 50 - 70 según la siguiente tabla que muestra las clasificaciones psiquiátricas:

Cuadro No. 2 – Nivel de desempeño en la vida adulta según la gravedad de la discapacidad intelectual

Gravedad	Rango CI	Nivel de desempeño adulto
Leve	50 - 70	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetización + • Comportamiento adaptativo ++ • Lenguaje adecuado ++ • Trabajo semi - calificado +
Moderada	35 - 50	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetización +/- • Comportamiento adaptativo + • Lenguaje doméstico + • Trabajo no calificado con o sin supervisión +
Grave	20 - 35	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamiento adaptativo con asistencia + • Lenguaje mínimo + • Tareas domésticas con asistencia +
Profunda	Menos de 20	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje +/- • Comportamiento adaptativo +/-
Nota: +/- parcialmente logrado, + logrado, ++ logrado definitivamente		

Fuente: Elaboración propia con base a Xiaoyan Ke & Jing Liu (2017). Discapacidad intelectual (Irrázaval M, Martín A, Prieto-Tagle F, Fuertes O. trad.). En Rey JM (Ed), Manual de Salud Mental Infantil y Adolescente de la IACAPAP. Ginebra: Asociación Internacional de Psiquiatría del Niño y el Adolescente y Profesiones Afines 2017.

Es importante mencionar, algunos cuadros clínicos que entran en la definición de discapacidad intelectual, en particular cada caso tiene su nivel de gravedad: como el

Síndrome de Down, el Síndrome X Frágil, Fenilcetonuria, Hipotiroidismo Congénito, Síndrome de Prader-Willi, Síndrome de Angelman, Galactosemia y Síndrome Alcohólico Fetal.

Recalcando que la discapacidad intelectual leve no cuenta con una cura, solamente se introduce a un tratamiento para poder desarrollar habilidades como el lenguaje, aprendizaje y sociabilidad, tratando de integrar al sujeto a la norma.

En cuanto a la infancia, Xiaoyan Ke & Jing Liu (2017) mencionan que las y los niños que presentan esta discapacidad se desarrollan de manera distinta a sus semejantes, no obstante, son capaces comunicarse y aprender habilidades básicas, por el contrario, según el discurso médico estos requieren de algún apoyo para que lleguen a desarrollar las aptitudes escolares estandarizadas según el 3º o 6º grado de nivel primaria. Es así que, se espera obtener un grado de autonomía en las labores domésticas y el cuidado de sí mismo, consiguiendo trabajos que no implican mucha responsabilidad.

Cuadro No. 3 – Rasgos de la Discapacidad Intelectual.

<u>Los problemas de conducta (síntomas conductuales)</u>	<u>Dificultades sensoriales</u>
<ul style="list-style-type: none"> ● <u>Inquietud (están continuamente moviéndose)</u> ● <u>Baja concentración</u> ● <u>Impulsividad</u> ● <u>Rabietas</u> ● <u>Llantos</u> ● <u>Conductas disruptivas: agresión, conductas autolesivas, balanceo repetitivo.</u> 	<p data-bbox="842 1196 1316 1249"><u>Un 5% - 10% de los niños con DI tienen problemas visuales y auditivos.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● <u>En ocasiones requieren prótesis auditivas.</u> ● <u>Gafas</u> ● <u>Intervención quirúrgica de cataratas.</u> ● <u>Pueden presentar otras discapacidades.</u> <ul style="list-style-type: none"> · <u>Parálisis cerebral</u> · <u>Problemas de lenguaje</u> · <u>Síntomas del espectro del autismo</u>

Fuente: Elaboración propia con base en Xiaoyan Ke & Jing Liu (2017). Discapacidad intelectual (Irrázaval M, Martín A, Prieto-Tagle F, Fuertes O. trad.). En Rey JM (Ed), Manual de Salud Mental Infantil y Adolescente de la IACAPAP. Ginebra: Asociación Internacional de Psiquiatría del Niño y el Adolescente y Profesionales Afines 2017.

No sólo el discurso médico se encarga de definir el concepto “discapacidad intelectual”, como se mencionó anteriormente en México, el área jurídica presenta el Artículo 2º donde se abordan algunos conceptos relacionados con los derechos de personas con discapacidad, en la clasificación de este aparece la intelectual, donde señala:

” Discapacidad Intelectual. Se caracteriza por limitaciones significativas tanto en la estructura del pensamiento razonado, como en la conducta adaptativa de la persona, y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir su inclusión plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás...” (Artículo 2º, Fracción V, retomado en Reglamento de la Ley General para la inclusión de personas con discapacidad, 2016: 55)

Como ya se mencionó, diversas instituciones por medio del discurso generan las concepciones legitimadas de lo que es la DI y la forma en la que se diagnostica de acuerdo con la gravedad, es así como consideramos importante entender el proceso de interpretación del concepto “discapacidad intelectual” y cómo es que la sociedad genera etiquetas para nombrar y dar sentido a la misma.

Las instituciones son las encargadas de clasificar las enfermedades, basándose en materiales como los son los manuales, herramientas estadísticas, test proyectivos, u otros, por ejemplo, el DSM-5 podemos encontrar diversos padecimientos correspondientes a una condición. Por el contrario, cuando el “diagnóstico” lo presenta una persona fuera del entorno médico, suele generalizar las sintomatologías, saliendo de los estándares de lo patológico conjuntando en una clasificación parecida que cubre la mayoría de las características que se presentan en el sujeto y por ende estaríamos hablando de un reduccionismo en el diagnóstico emitido por padres, profesores o sujetos de la sociedad que ignoran el proceso teórico del diagnóstico médico, sin tomar en cuenta el contexto del sujeto etiquetado socialmente. Por su parte Scilleta, Delia (2006) considera que la clasificación de enfermedades es poco precisa y clara, debido a los síntomas y características que se presentan en el cuerpo del “enfermo”, dejando como única opción un diagnóstico unidireccional, provocando que en algunas ocasiones se cometa el error de agrupar a las personas con padecimientos similares, atribuyendo una enfermedad errónea.

Con relación a lo anterior, “La sociedad establece los medios para categorizar a las personas y el complemento de atributos que se perciben como corrientes y naturales

en los miembros de cada una de esas categorías.” (Goffman, 2006:11), es por ello que se crean instituciones médicas que se encargan de diagnosticar, como resultado de este, la sociedad genera etiquetas a los sujetos “normales” y “anormales” como una forma de clasificación para las personas, que proporcionan una explicación de la mente y el cuerpo humano, su comportamiento establece parámetros de lo sano y lo enfermo. Así mismo, Scilleta (2006) menciona que la normalidad será la encargada de describir lo esperado en la sociedad, relacionándolo como un parámetro para definir la anormalidad, con base a rendimientos y conductas socioculturales.

Es importante aclarar a qué nos referimos con las etiquetas de “normal” y “anormal”, en este caso, se tomará como referencia a Georges Canguilhem (1986), quien menciona lo “normal” como norma reguladora que adquiere un valor ideal de perfección normativa, la cual califica o aprecia el estándar social, es así como se presenta lo anormal, siendo un juicio de valor que expresa una discriminación a quienes no están dentro del ideal esperado (norma). El autor hace hincapié en diferenciar lo anormal y anomalía, mencionando que se tienden a confundir; en primer lugar “la anomalía considerada en general es un concepto puramente empírico o descriptivo, es una desviación estadística.” (p.98), por otra parte, lo anormal como ya se mencionó, es un juicio de valor impuesto en la sociedad, cuya norma es un ideal a alcanzar del cuerpo y mente del humano “saludable”, que en el caso de lo anormal no es lo deseable, por lo tanto, debe ser corregido, evitado o excluido.

“En resumen: pensamos que es muy instructivo meditar acerca del sentido que la palabra “normal” adquiere en medicina, y que la equivocidad del concepto... La vida misma, y no el juicio médico, convierte a lo normal biológico en un concepto de valor y no en un concepto estadístico de realidad” (Canguilhem, 1986:.96).

Consideramos que la etiqueta de “anormal” suele confundirse con “anomalía”, por consiguiente, ocasiona una exclusión basada en un juicio de valor, nombrando al otro como diferente y por ende enfermo. Retomando lo mencionado por Canguilhem (1986) la anomalía en ocasiones es ignorada pues carece de expresión en los valores vitales de la medicina, en el lenguaje científico la anomalía puede tomarse como algo diferente a lo considerado como normal y para ello es necesario que el sujeto aparezca ante sí mismo o ante otro sujeto como un anormal, siendo un concepto discriminatorio.

En suma, en el campo de la medicina la anomalía está empleada como una desviación estadística, sin embargo, esta construcción fue deformada por una alteración normativa, el cambio de visión que se le da a las personas con alguna anomalía se piensa como acreedor de una deformidad perjudicial o incompatible a la vida, siendo guiado por un juicio valorativo y no como un hecho estadístico, con relación al juicio de valor está presente el estigma, el cual será trabajado en el siguiente apartado.

1.11 – Estigma, discriminación y violencia simbólica

¿Qué pasa cuando conocemos a alguien más? Día a día interactuamos con otras personas, en algunas ocasiones se tienen ideas preconcebidas de lo que puede pasar en su vida, muchas veces nos dejamos guiar por los estereotipos derivados de un juicio de valor, por ejemplo, cuando vemos a una persona en silla de ruedas, se tiene la intención de auxiliarlo puesto que en algún momento se le considera vulnerable. Todas estas ideas preconcebidas son englobadas en el concepto estigma, aquellas diferencias son “etiquetas negativas” que salen del ideal normativo. Por ende:

“El término estigma será utilizado pues, para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador; pero lo que en realidad se necesita es un lenguaje de relaciones, no de atributos. Un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor puede confirmar la normalidad de otro y, por consiguiente, no es ni honroso ni ignominioso en sí mismo.” (Goffman, 2006:13)

De acuerdo con Goffman (2006) las relaciones sociales que viven las personas estigmatizadas constantemente están cargadas de cierto nivel de incomodidad, la categorización impide verlos de manera plena, alterando su identidad social y los encasilla en estas ideas que creemos tener respecto al tema, ideas claramente erróneas que causando malestar en la persona estigmatizada.

Por otra parte, el estigma no sólo afecta la manera en la que se mira a la persona con DI, sino también en la forma de ser tratados, puesto que al interactuar con “otros”, se hacen notar aquellas cuestiones que los diferencian, lo cual impide una plena correlación. Este malestar social se presenta cuando el sujeto “normal” adopta ciertas actitudes benevolentes, que tiene como objetivo mejorar la interacción con la persona estigmatizada, sin embargo, el resultado es contrario al esperado puesto que se genera una incomodidad en la interacción. Retomando el ejemplo anterior, donde se

quiere auxiliar de manera extremista a la persona en silla de ruedas, causado por el hecho de pensar que no es capaz de realizar ciertas actividades, constantemente es subestimado al creerlo vulnerable o débil, ocasionando una idea preconcebida que impide la interacción libre de prejuicios generados por el estigma de la persona con discapacidad. De igual manera, el sujeto presenta autodemandas al enfrentarse a las exigencias estandarizadas de la sociedad. "Es probable que la presencia inmediata de los normales refuerce esta disociación entre las autodemandas y el yo, pero, de hecho, el individuo también puede llegar a odiarse y denigrarse a sí mismo cuando está solo frente a un espejo:" (Goffman, 2006: 18).

El estigma es atribuido a todas aquellas personas que salen de los estándares sociales, estas actitudes empleadas pueden ser catalogadas respecto a una clase social, apariencia física, nivel académico, trabajos, entre otros aspectos que son determinantes para otorgarles una posición que los hace sentir diferentes a los demás.

"Puede también percibir que se ha debilitado el habitual esquema que permite interpretar los acontecimientos cotidianos. Siente que sus logros menos importantes son considerados como signos de sus admirables y extraordinarias aptitudes." (Goffman, 2006: 26)

La persona estigmatizada tiende a adoptar ideas negativas que la sociedad le atribuye, al punto de llegar a sentir incomodidad o desprecio de sí mismo, lo cual incita a que el sujeto quiera cambiar aquello que lo hace distinto a los demás, en caso de no poder cambiarlo suelen exigirse cierto esfuerzo para compensar esa sensación de falta de pertenencia. Simultáneamente, Goffman añade la idea de pensar que las personas con discapacidad son propensas a ser subestimadas ante las acciones que llevan a cabo cotidianamente.

El estigma conlleva a una discriminación debido a las creencias erróneas que se tiene de las personas con discapacidad intelectual leve, por consiguiente, la sociedad ejerce una violencia simbólica hacia los sujetos antes mencionados. En particular, durante la infancia esta violencia puede presentar un cúmulo de desventajas:

"Los niños y niñas con discapacidad tienen mayor riesgo de sufrir violencia por una variedad de razones, que van desde prejuicios culturales fuertemente arraigados, hasta las mayores exigencias emocionales, físicas, económicas y sociales que la

discapacidad del niño o niña puede generar a su familia.” (United Nations Secretary-General's Study on Violence citado en Pinheiro, 2006: 66-67)

La discapacidad y la discriminación son conceptos asociados, desafortunadamente es imposible tener noción de uno sin concebir la repercusión negativa que esta condición genera, la correlación que tienen se forja con base a la violencia simbólica, dicha conexión emplea discursos que ponen a los sujetos en una posición vulnerable. La sociedad es la que interpreta el discurso médico, empleando definiciones donde se hacen notar palabras como déficit e idiota, en el caso de la discapacidad intelectual anteriormente denominada “retraso mental”, resaltando una desvalorización hacia las personas con alguna discapacidad, lo cual se aborda específicamente en el siguiente capítulo.

La violencia simbólica es un término entendido desde la lógica de Pierre Bourdieu y J. Claude Passeron (2004), que como su nombre lo indica, es una estructura que no podemos ver, como la violencia física que deja indicios de lo que pasó, como moretones o heridas. El concepto de violencia simbólica es una forma de ejercer control sobre una persona a través del poder que la sociedad le otorga a las palabras y acciones que repercute en la construcción de subjetividad. “Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda [...]” (Bourdieu & Passeron, 2004: 229).

La violencia simbólica se observa en las relaciones de personas que poseen DIL, pues la sociedad mediante su discurso los posiciona como incapaces, lo que suscita autodemandas al identificarse como “discapacitados”, queriendo así tener un desarrollo lo más “normal” posible. De otra manera este discurso empleado en la sociedad hace que las personas con discapacidad intelectual leve sean discriminadas y excluidas de lugares públicos o actividades grupales, negando un pleno desarrollo, afectando su inclusión. Tal es el caso de las escuelas públicas donde se supone que existe una inclusión educativa de niños con discapacidad intelectual leve, que fue una discusión abordada en el tercer capítulo de este trabajo.

Por otro lado, es importante aclarar los conceptos de integración e inclusión para señalar la diferencia entre estos, puesto que se creen similares y pueden ser

empleados como sinónimos, no obstante, existe una gran brecha en el significado de estos dos conceptos, el término de inclusión lo entendemos como:

“[...] un modelo de comunicación inclusiva fomentaría la capacidad de expresión, comprensión y participación de todos los sujetos y públicos que interactúan en un proceso de comunicación, así como la garantía de unas mínimas condiciones de igualdad entre los mismos, propiciando su accesibilidad de medios y mensajes y su integración simbólica en los contenidos y representaciones.” (de Andrés del Campo & González, 2012: 10)

Ahora bien, la integración según lo dicho por Susana de André del Campo y Rodrigo González Martín (2012) es comprendida como una forma de expresión que invisibiliza, teniendo como único objetivo juntar a los sujetos, incorpora dentro de una totalidad (grupo) condicionado por el discurso social donde no se hace notar la diferenciación en cuanto a la integración, se incorpora ocultando los rasgos diferenciados de las personas, en este caso con discapacidad intelectual leve.

La imposición que se lleva a cabo en la SEP, entendiendo a esta como una superestructura que, a través de los procesos educativos, intenta llevar una inclusión en las escuelas que fungen como estructuras, donde se emplean estrategias educativas llevadas al proceso de enseñanza-aprendizaje de las y los niños, así mismo las formas en las que estos se relacionan con sus compañeras y compañeros con discapacidad intelectual leve. Sin embargo, sus esfuerzos son poco eficientes, el grupo sigue excluyendo y en consecuencia promueve la discriminación que sufren estos sujetos en las escuelas. En particular, podemos pensar en los salones de clases cuando se requiere hacer una actividad en equipo, los compañeros al ver que el docente tiene un trato diferente a las y los niños que tienen alguna discapacidad, marcan una diferencia en la dinámica escolar al realizar actividades grupales, haciendo evidente una exclusión que se tiene naturalizada en la mayoría de personas, por el discurso de violencia simbólica, el cual es depositado en los compañeros que poseen discapacidad intelectual leve.

"Sucede también que si una persona de bajo nivel intelectual se mete en algún aprieto, la dificultad se atribuye, más o menos automáticamente, a un «defecto mental», mientras que si una persona de «inteligencia normal» se encuentra en una dificultad parecida el hecho no se considera sintomático de nada en particular." (Goffman, 2006: 27)

En suma, como afirma Bourdieu y Passeron (2004) “Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural.” (p.230), entendemos la “Acción Pedagógica” como un proceso de enseñanza, donde cualquier persona con mayor conocimiento transmite a un sujeto en construcción (en este caso las y los niños) dando como resultado la preservación del saber cultural dominante, que se hablará en el siguiente apartado.

I.III – Biopoder (dispositivo de discapacidad) y sus políticas

“[...] la situación actual de las personas con discapacidad es particularmente desfavorable [...]” (Contino, 2013: 176)

La violencia simbólica se ejerce en la imposición de concepciones culturales como lo es el significado de discapacidad, debido a que es la sociedad y sus instituciones quienes moldean la forma de relacionarse con personas poseedoras de alguna discapacidad, como afirma Hugo Suárez (2003) una distinción que genera una formación de sentido con base a las confrontaciones presentes en la vida de los individuos expuestos a parámetros creados, regulando la existencia de personas con discapacidad. Además, dicha regulación se da mediante lo que Foucault postula como biopoder, para él es:

“[...] el conjunto de mecanismos por medio de los cuales aquellos que, en la especie humana, constituye sus rasgos biológicos fundamentales podrá ser parte de una política, una estrategia política, una estrategia general de poder” (Foucault, 2006: 15)

Es decir, por medio de políticas que se presentan en forma de leyes y normas, se gestionan cuerpos individuales y poblaciones. Es importante hacer la aclaración de la noción que tiene Foucault sobre lo que es el poder, el cual no es una persona que busca el control total con alguna ideología política, sino toda una estructura sociopolítica que busca el control a través de dispositivos políticos sobre una población, siendo el poder un sistema dinámico de relaciones de biopoder.

Ahora bien, abordemos uno de los ejes centrales para entender a la discapacidad como un dispositivo visto desde la lógica de Foucault, con anterioridad en el primer apartado de este capítulo se abordó una discusión sobre normatividad, anormal, anomalía, sano y enfermo, que darán pauta para hablar de dichos conceptos y su implicación en esta investigación.

Planteamos la noción de dispositivo de discapacidad, abordado por Alejandro Contino (2013) quien hace referencia al proceso de clasificación de los sujetos como normales o anormales al momento de la construcción de alteridad (aparecen ante otro como sujetos normales o no), puesto que lo anormal deviene de subdivisiones que marcan la gravedad de la enfermedad y que por ello requieren rehabilitación para lograr una cercanía a la normalidad idealizada por la sociedad.

Dichas subdivisiones marcan una discriminación y exclusión debido al estigma, entre más grave es una discapacidad más dependencia y cuidados requieren de los demás, esto genera una idea de no ser autosuficientes, generando un estigma sobre la codependencia de personas con discapacidad intelectual leve. Así mismo, el dispositivo de discapacidad naturaliza la manera de concebir a las personas “discapacitadas” con las ideas construidas por la sociedad de lo que creen que es la esta condición.

Contino (2013) pone a pensar la discapacidad como un dispositivo que inicia a partir de la construcción política de la normalidad, generando una delimitación social de la discapacidad y clasificando sus posibles variaciones, dando como resultado una “[...] naturalización de la existencia de la discapacidad como una indudable condición individual, que afecta trágica, aleatoria y accidentalmente a algunos [...]” (p.181).

Como violencia simbólica “También se pueden emplear medicamentos, no como parte de un tratamiento médico sino para controlar el comportamiento de los niños y niñas y hacerlos más “sumisos”.” (Pinheiro, 2006:188). En cuanto a la rehabilitación y medicación empleada hacia los sujetos con discapacidad intelectual leve, suelen verse como “invasivos” para los cuerpos de los individuos como lo podemos ver en el argumento pasado, sin embargo, la rehabilitación juega un papel importante en el desarrollo psicosocial de las personas con DIL, el impulso se ve reflejado en su entorno.

Con relación a la transmisión del discurso, Michel Foucault trabaja en la metáfora “el poder es el pastor del hombre” expuesta en la serie de videos Feimann (2012), donde esta figura pastoral lo guía a través del lenguaje y sus instituciones en una relación de saber-poder, por ejemplo, un profesor transmite la ideología cultural que se emplea sobre la verdad impuesta de lo que es la discapacidad, el discurso de poder que transmite a sus alumnos, se les indica lo que es una persona con discapacidad

intelectual leve según la verdad colectiva, donde se emplea un control de cómo se debe tratar y enseñar dentro del aula a las y los compañeros poseedores de una discapacidad, reflejado en el proceso de subjetivación del grupo escolar, enfatizando las acciones de un trato diferente y por ende repitiendo las acciones presentes.

Es necesario aclarar a qué se refiere Foucault con “la verdad”, puesto que esta es la interpretación del poder, que al tener el dominio de los medios de comunicación impone su verdad, la cual muestra la discapacidad como un déficit, una limitante, de este modo el poder moldea la subjetividad del sujeto generando la creencia de lo que es la discapacidad intelectual leve. El poder es capaz de transmitir dicha visión, de modo que quede como una ideología dominante, garantizando seguridad a la sociedad regulando el saber, es así como conserva el discurso de poder.

“[...] se espera que el individuo sobrelleve la discapacidad mediante su propia adaptación a la sociedad; no se espera que la sociedad se adapte a él.”
(Borsay, 2006: 173, citado por Contino 2013)

Según diversos estudios de la Organización Mundial de la Salud y la Organización de las Naciones Unidas, las personas con discapacidad presentan una opresión o desvalorización a sí mismos y a sus derechos como seres humanos, considerándose expuestos a una situación de segregación, como indica Alejandro Contino (2013). Estas deficiencias en el sistema de relaciones de poder hacen notar el poco interés que se les brinda a estos sujetos, por lo cual no se sienten parte de la sociedad en la que están inmersos.

Es importante señalar que el biopoder se establece en la vida de las personas con discapacidad como una forma de control, hace notar el arraigo y desvalorización, siendo así que estas políticas de poder son lideradas por la violencia simbólica que se les ejerce a las personas con discapacidad, formulando la ideología de estar mal o fuera de la normalidad, empleando una construcción de la subjetividad colectiva.

La redacción de leyes y artículos se enfocan en las personas que padecen alguna discapacidad, están estructurados de forma que se ven como ideales, es decir, que los derechos y el pleno desarrollo de dichas personas tendrá una inclusión y un trato óptimo para su condición, sin embargo, los resultados y las estadísticas demuestran todo lo contrario y destacan una falta de implementación de leyes, incluso un desinterés por la actualización de los derechos.

Tal es el caso del Artículo 7° de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2016), en el cual se plantean algunos lineamientos que promueven medidas para ayudar al cumplimiento del desarrollo humano del sujeto con discapacidad, como lo son programas de salud, educativos, accesibilidad a lugares públicos, capacitaciones, apoyos económicos y servicios que favorezcan su inclusión social. La implementación de estas estas leyes es primordial para hacer valer los derechos de personas con discapacidad y disminuir la vulnerabilidad que la sociedad les ha otorgado, el cual puede ser mayor en la infancia.

Haciendo referencia específica a los sujetos de esta investigación, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2016), las y los niños mexicanos cuentan con una serie de programas de apoyo, que generen un espacio familiar, el cual les asegure interactuar en un entorno favorable, permitiendo su desarrollo, con apoyo de las propuestas de capacitación y orientación de quienes se encarguen del cuidado y atención como lo son padres y tutores.

Estas propuestas que se pensaron para el óptimo desarrollo de las y los niños, también se llevan a cabo en el entorno escolar, en particular esto se puede visualizar en el artículo 12° de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2016), el cual promueve el derecho a la educación para niñas y niños con discapacidad, así mismo, prohíbe el condicionamiento al acceso educativo en todos los niveles. De modo que impulsa la adaptabilidad de los modelos educativos y el material de trabajo según la discapacidad presentada, proporcionando becas de capacitación, así como profesores que intervengan en la inclusión educativa e incitar a los compañeros para otorgar apoyo y respeto a personas con discapacidad.

Es importante cuestionar la elaboración de leyes, debido a la falta de actualización en este ámbito, así como el incumplimiento de estas legislaciones, que denota la falta de regulaciones y compromiso que se tiene hacia esta población. Los artículos proponen cursos y talleres con la finalidad de involucrar al sujeto con la sociedad que los rodea, siendo una estrategia fallida.

Los talleres dirigidos a padres y tutores son carentes de información, puesto que se les da una breve explicación sobre la condición de sus hijas e hijos, haciendo más énfasis en la idea de que estos necesitan ayuda y atención especial, sin tomar en cuenta el proceso emocional por el cual los padres y la niña o el niño con DIL,

enfrentan durante la aceptación de la condición. “Orienta a la familia en cada una de las etapas que está viviendo, entiende y analiza la situación por la que atraviesan, y motiva su participación en tareas de mejora para el aula comunitaria y para la inclusión educativa.” (Valdespino & Lobera, 2010: 50).

Es importante de impartir talleres y asesoramientos a padres y tutores respecto a cómo brindar el apoyo para la construcción social de sus hijas e hijos con DIL, debido a que son los encargados de fomentar habilidades de autonomía en el infante. Sin embargo, la sociedad suele tener prejuicios sobre el funcionamiento de las personas con discapacidad, creando una cosmovisión errónea de ellos, siendo posicionados como dependientes e “ineficientes” para la vida.

“[...] las concepciones vigentes de la discapacidad, y que permitiría justificar tales estrategias... se trata de la idea de “déficit”, “disfunción”, “limitación”, “complicación”, o incluso, “diferencia” [...] está claro en qué casos tal categorización podría ser aplicada: siempre que exista alguna forma de déficit.” (Contino, 2013: 176).

Por consiguiente, las concepciones atribuidas al término de discapacidad están cargadas de palabras que desvalorizan y se encuentran fuera de contexto, es por ello que se consideró pertinente hacer una crítica al concepto empleado actualmente, el cual se puso a discusión en el siguiente capítulo.

Marco histórico

Capítulo II – Pensar porqué lo pienso: resignificando la discapacidad intelectual.

II.1 – La discapacidad intelectual a través de la historia

A lo largo de la historia el concepto de discapacidad intelectual ha sufrido muchas variantes, el origen de este se remonta a los años 1300 D.C, en esta época los términos que se utilizaban para referirse a las personas que presentaban anomalías en el desarrollo era: “idiota”, “cretino”, “imbécil”, “lunático”, entre otros, como lo aborda Verdugo (1994) donde explica la forma en la que las personas eran vistas como incapaces de manejarse en la sociedad, lo que devino a un asilamiento y segregación

por la sociedad, al considerarlos incongruentes para la lógica médica, puesto que no se le otorgaba un sentido y origen a la situación que presentaban.

La sociedad medieval consideraba a los sujetos con deficiencia mental como un castigo asociado a un pensamiento mágico, relacionado mayormente con la religión. El concepto ha sido rezagado por diversas limitantes debido a este pensamiento construido desde los años medievales, lo que implicó la creación de un discurso sustentado por creencias sociales, dejando de lado el enfoque médico. El pensamiento mágico - religioso estaba dirigido por personas conocedoras del origen de los padecimientos de la sociedad, donde sanadores (sacerdotes, chamanes, curanderas o brujos) atribuían las alteraciones mentales a posesiones demoníacas, castigos divinos o caprichos de la naturaleza, esta concepción se tuvo que enfrentar a la amplia y difundida creencia de las posesiones demoníacas o divinidades que incitaba a profetizar, hablar o comportarse extrañamente, a lo que Salaverry (2012) denominó como “enfermedad sagrada”.

“Las culturas más complejas atribuían la locura a los dioses, las más primitivas a los demonios o fuerzas naturales, pero no son diferencias esenciales, derivan del pensamiento primitivo, aquel que dio lugar a las trepanaciones craneales, practicadas desde hace más de 5000 años, con evidencias en casi todo el mundo y que aparentemente tenían como una de sus indicaciones el dejar salir los demonios que provocan las enfermedades mentales.” (Salaverry, 2012: 144)

A partir de que se concibe la discapacidad intelectual como un retraso mental. Wodrich citado en Verdugo (1994) identificó que dicho término estaba ligado a la incompetencia para cumplir aquellas demandas de la vida, con un fin elitista donde las clases económicas altas despojaron de bienes materiales a aquellos sujetos con una condición mental deficiente, “Así, en 1324 se promulgó la ley "King's Act" en la que a los denominados "idiotas" se les consideraba incapaces de manejar sus propios negocios, por lo que sus propiedades pasaban inmediatamente a la corona.” (Verdugo, 1994: 4).

Con relación a lo anterior, Salaverry (2012) menciona que a finales del siglo XVII hubo un cambio en la manera de concebir la salud mental, siendo el comienzo de nuevas teorías enfocadas en pensar el trastorno mental como un problema médico.

En 1818, Jean Étienne Dominique Esquirol plantea el término de “idiotas” haciendo la diferenciación entre demencia o confusión mental, por lo tanto, dicho concepto

despectivo lo define como un estado donde la inteligencia nunca pudo desarrollarse. Por el contrario, la demencia representaría una alteración en el desarrollo intelectual de la persona “incorregible”.

Un aspecto relacionado con la “deficiencia de inteligencia” (Verdugo, 1994) fueron las líneas de investigaciones, dedicadas a este sector poblacional, como factor principal, se puede notar la falta de interés, así como la escasez de estudios e investigaciones propiciando a las personas “idiotas” a sufrir una desvalorización como seres humanos, creyendo que su origen era a causa de una patología orgánica, sin embargo, no se tenía noción del origen de dicha condición, dejando el aspecto social invisibilizado.

En cuanto al término de “idiotas” se comenzó a implementar un concepto reemplazante denominado “retraso mental” propuesto por la neuróloga A.F. Tredgold, lo define como aquella persona que es imposible de llevar una vida adulta autónoma. Así mismo, esta nueva concepción consideraba que las personas que padecen una alteración de la mente podrían curarse, sin embargo, al referirse a los sujetos que nacían con retraso mental no tenían cura, puesto que nunca tuvieron mente (Verdugo, 1994).

Por otra parte, Tredgold consideró que las características del retraso mental, deviene de un desarrollo inconcluso, incapaz de ser educado, poseedor de un CI bajo, la imposibilidad de llevar una vida independiente y una adaptación compleja. Así como se presenta a continuación:

“[...] a) supone un desarrollo mental deficiente o incompleto que aparece a una edad temprana de la vida (antes de los 18 años); 2) la etiología puede residir en factores hereditarios o en deficiencias o lesiones pre, peri o postnatales; 3) la lesión se localiza fundamentalmente en el cerebro; 4) es básicamente incurable y sin posibilidad de mejoras sustanciales; y 5) la condición no experimenta grandes variaciones.”
(Verdugo, 1994: 6)

El avance conceptual de discapacidad intelectual presentado hasta este momento ha tenido grandes modificaciones a lo largo de la historia, puesto que dejó de ser vinculado con el término “idiotas”, sustituyéndose por el término retraso mental donde ya se utilizaban ciertos parámetros para su diagnóstico.

En cuanto a las personas con discapacidad intelectual, antes denominadas “idiotas”, comenzaron a ser observadas desde una perspectiva congénita señalando la

deficiencia de habilidad mental que se presentaba en el sujeto, tiempo después, en el siglo XX Alfred Binet consolida una herramienta de medición cognitiva (test) que ayuda a cuantificar la inteligencia mediante el término Coeficiente Intelectual (CI). Para ser precisos, en 1903 Binet en conjunto con su colega Théodore Simon se interesaron en estudiar los problemas o retrasos que presentaban los infantes de edad escolar para considerar si estos necesitaban una educación especial, puesto que en la época se realizaban variaciones de test de Galton, considerados por Binet como inadecuados porque clasificaban a personas con discapacidades auditivas o visuales como retrasados mentales. (Aiken citado en González, 2013: 51). Cabe señalar que Binet y Simon crearon pruebas que medían la inteligencia:

“Basándose en el sistema de clasificación existente, la comisión distinguió entre tres grados de inteligencia subnormal: el nivel más bajo era idiocy (idiocia), el término intermedio era imbecility (imbecilidad) y el nivel más alto era moronity (Aiken, 1996).”
(Aiken citado en González, 2013: 51)

Habría que añadir que las escalas para la medición de la inteligencia, en principios del siglo XX como se retoma en García (2016), fueron una etapa potencial para la imagen profesional de la psicología, aludiendo la importancia de los instrumentos de medición cognitiva (test), ampliando el conocimiento sobre el sector con “retraso mental” mostrando la importancia de este oficio en el campo de investigación.

Por otra parte, en el texto de Verdugo (1994) se retoma el término de Coeficiente Intelectual (CI) propuesto por Binet, donde señala los rasgos para identificar y delimitan la inteligencia de infantes con “retraso mental”, primeramente, el autor propuso un límite promedio al que deben de llegar los niños 83-67 CI, la clasificación comienza con el grado ligero va de 66-50 CI, el moderado 49 -33 CI, severo de 32-16 CI y finalmente el grado profundo que es 16 CI. Dado a la creación de herramientas para la cuantificación de la inteligencia, el campo científico tuvo una apertura en la ampliación del diagnóstico, referido a nombrar las condiciones en las que se presentaba el “retraso mental”, así mismo favoreció a la creación de una enseñanza especial y específica para las niñas y niños poseedoras de esta condición.

“[...] se toma conciencia de las múltiples causas y niveles de retraso, y gracias al desarrollo de los tests de inteligencia se unifica el criterio diagnóstico y se favorece la creación de aulas específicas para el retrasado mental.” (Verdugo, 1994: 5)

El funcionamiento intelectual categorizado con las medidas estándares establece que aquellas niñas y niños que se encuentran en un rango por debajo de la media eran diagnosticados con “retraso mental” también denominado “limitación intelectual”, en suma, esta condición es asociada al CI y a las alteraciones en el comportamiento adaptativo, por lo tanto “Tener retraso mental significaba tener una deficiencia y el lugar en el que se encontraba esa deficiencia era la mente.” (Wehmeyer, 2013: 8)

La importancia que se dio a las personas con discapacidad, según Irene Gil (2020), fue hasta principios del siglo XX que se le brinda asistencia a este sector, mediante la creación de centros de educación especial, sin embargo, el enfoque estaba relacionado a una categorización que señala la dependencia de la persona con discapacidad, por lo tanto, se encontraban actitudes de discriminación social y laboral en esas nuevas instituciones protectoras.

Es importante considerar que como menciona Irene Gil (2020), el interés hacia las personas con discapacidad aumenta después de la Segunda Guerra Mundial, donde se requirió asistencia para aquellas personas consideradas héroes, con una secuela de guerra que los convirtió en discapacitados, sin embargo, estos héroes nacionales presentaban un valor excepcional ante las demás personas con discapacidad por el discurso nacional que los definía. Es así, que comienzan a presentarse actitudes valorativas según la forma de adquirir o llegar a tener una condición incapacitante. En la segunda mitad del siglo XX surgieron grupos de presión formados por personas con discapacidad y sus familias, con la finalidad de defender sus derechos, de esta manera se visibilizaron ante la sociedad.

Recapitulando el enfoque de discapacidad intelectual según lo dicho por Verdugo (1994), antes denominado “retraso mental” este término tuvo permanencia por un largo periodo, a pesar del descontento que presentaban algunos profesionales, impidiendo la satisfacción individual a las necesidades de los sujetos con discapacidad, puesto que esta expresión denotaba una etiqueta estigmatizadora y un uso erróneo. La terminología ha presentado cambios históricos sobre los términos utilizados para referirse a la discapacidad intelectual, estas denominaciones se han caracterizado por el uso de palabras que desvalorizan al sujeto como lo fueron: imbecilidad, debilidad mental, minusvalía mental y subnormalidad mental, cada término da cuenta de la forma en la que la sociedad conceptúa el mundo y justifica el tipo de tratamiento.

Entrando al año de 1977 se realizó una modificación al manual de la AAMD (Asociación Americana sobre Deficiencia Mental) donde se señalaron los cuatro niveles de retraso, basados en los siguientes aspectos:

- “1. El retraso mental no constituye una enfermedad, síndrome o síntoma único, es un estado de discapacidad que se reconoce en el comportamiento del sujeto y cuyas causas son múltiples.
2. Sujetos con el mismo diagnóstico médico y el mismo nivel de inteligencia y comportamiento adaptativo pueden diferir ampliamente en sus habilidades, en los signos y estigmas asociados, y en una serie de características que no son tenidas en cuenta en las evaluaciones médicas y psicológicas utilizadas para construir las clasificaciones.
3. Es difícil ponerse de acuerdo en las dimensiones que distinguen el retraso mental del autismo, de los trastornos emocionales y de los trastornos de aprendizaje.”
(Verdugo, 1994: 8)

El cambio del término de retraso mental a discapacidad intelectual concluyó con la publicación de la novena edición del Manual de la AAMR en el año de 1992 donde se comenzó a percibir la condición de discapacidad intelectual desde un enfoque multifactorial, puesto que la DI tiene impacto en la vida de quien la posee, así como también de su familia.

“La principal aportación de aquella definición consistió en modificar el modo en que las personas (profesionales, familiares, investigadores [...]) conciben esa categoría diagnóstica, alejándose de identificarla exclusivamente como una característica del individuo para entenderla como un estado de funcionamiento de la persona.”
(Verdugo, 2012: 2)

Retomando lo mencionado en la cita anterior, la categoría diagnóstica es una característica que establece la sociedad a las personas con “retraso mental” (ahora conocido como discapacidad intelectual), refiriéndose a su funcionalidad dentro del mismo círculo social, siendo así, que este estigma se arrastró con el paso del tiempo, generando estereotipos discriminatorios y excluyentes.

La finalidad del cambio de la terminología como se menciona en Verdugo (2012) se originó al trato peyorativo que las personas con discapacidad intelectual padecían por parte de la sociedad, dirigiendo esta descripción de su condición a como se miran

ante las otras personas, sin tomarse en cuenta que el sujeto con DI es similar y a su vez diferente como cualquier otro en el mundo.

Si bien el cambio de concepción a discapacidad intelectual tardó algunos años en aceptarse, es importante considerar que las propuestas planteadas en la reformulación del concepto de retraso mental se tomaron en cuenta las definiciones que denotaban el reduccionismo hacia las personas con esta condición. Desde 1992, las primeras ideas de cambiar “retraso mental” por discapacidad intelectual se vieron manifestadas en todo el mundo, aunque fue hasta en 2002 que este concepto fue adaptado por la mayoría de los países en el mundo, por ejemplo, en Reino Unido que, sin apropiarse del término de discapacidad intelectual, tomaron otra denotación para dejar de usar conceptos que desvalorizan a los sujetos, además, optaron por utilizar el término de “*dificultades de aprendizaje*”. No obstante, “[...] el juicio clínico orientando cómo aplicarlo, y se relaciona el sistema propuesto con otros sistemas clasificatorios de interés (CIF, DSM-IV e ICD-10). No obstante, la propuesta hecha requiere de un análisis crítico en algunos aspectos.” (Verdugo, 2003: 4).

Enfatizando en el concepto innovador de discapacidad intelectual, Schalock (2007) hace referencia a las limitaciones presentes en el funcionamiento intelectual y adaptativo de comportamientos sociales y prácticas de interacción, que esperan ser detectadas antes de los 18 años. Este nuevo constructo social en cuanto al concepto institucionalizado es posible gracias al aumento de conocimientos en cuanto a esta condición, siendo el origen que visibiliza a los sujetos con dicha condición para hacer valer sus derechos en igualdad de condiciones.

Durante este cambio de percepción, asociaciones mundiales como la Organización Mundial de la Salud (OMS), Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), entre otras, se involucraron al proponer modificaciones respecto al sector con discapacidad, donde ahora los profesionales se centran en la funcionalidad humana y los factores contextuales que ayudan a crear parámetros para la creación de una terminología médica.

“Con el surgimiento del modelo médico, el foco de la definición cambió al complejo de síntomas y el síndrome clínico de la persona. Este enfoque no negó el criterio social pero evolucionó gradualmente hacia un modelo más médico que incluía un aumento en el papel de la organicidad, la heredabilidad y la patología y condujo a un llamamiento a la segregación [...]” (Devlieger *et al.* citados en Schalock, 2007: 9)

Sin embargo, a pesar del cambio de concepto, en la sociedad seguían presentes términos que desvalorizan e implican restricciones, por lo cual se incitó a repensar la terminología para la discapacidad intelectual. A partir de 2005 surgieron debates acerca de implementar un nuevo término denominado “diversidad funcional”, dicha perspectiva fue propuesta por Javier Romañach y Manuel Lobato en foros virtuales en España. Es así como diversos autores usaron “diversidad funcional” como sustituto de términos usados por médicos y que tenían connotación peyorativa de la situación del sujeto.

El concepto de diversidad funcional es un resultado de luchas continuas de personas con discapacidad, el objetivo de estas luchas se enfoca en la reivindicación a favor de los derechos humanos. El origen para la creación del concepto de “diversidad funcional” es directa del Movimiento de Vida Independiente (MVI), movimiento impulsado en la década de los 70'S difundida a su vez por Europa y América Latina. Sin embargo, como es de esperarse en los movimientos que intentan promover un cambio en las concepciones de significados, existen varias resistencias por parte de la sociedad al acoger el concepto y otros que no se identifican con esta nueva propuesta de cambio, específicamente la comunidad de personas con discapacidad. Tal es el caso del término “diversidad funcional” el cual podría ser considerado para suplir el concepto de “discapacidad” al no representar una etiqueta peyorativa, sin embargo, es importante señalar que esta nueva percepción hace referencia a la diversidad generalizando la multifuncionalidad que presentan los seres humanos, dejando de lado la clasificación y representación social que amerita una persona con “discapacidad”.

“Si bien no hay un concepto perfecto, uno que englobe presente y futuro sin caer en los vicios del pasado, no se puede olvidar que a reconstrucción conceptual debe llevar no solo a una mayor visualización de las personas y sus condiciones, sino que debe acercarlas al ideal de vida que quieren llevar dentro de sus colectivos.” (López, 2019: 39)

Retomando lo anterior, Wendy López Mainieri (2019) menciona que el concepto de discapacidad marca la ruptura de estereotipos sociales que invisibilizan el contexto de personas con discapacidad, es necesario avanzar más en el mejoramiento del mismo. Las nuevas concepciones que respondan a la realidad de las personas con discapacidad, en este caso intelectual leve, que los haga sentir incluidos e

identificados, donde se tome en cuenta la palabra de dichos sujetos para la elaboración de políticas, teorías, movimientos sociales, entre otras actividades. “Una palabra no es solo una palabra, no es solo la forma como se describe algo, es la manera como ese algo se crea.” (López, 2019: 39).

II.II – Contextualizando la discapacidad

Como se mencionó anteriormente, la inteligencia fue cuantificada a través de diversas pruebas psicométricas llamadas cotidianamente como test, que miden las capacidades cognitivas del sujeto, utilizando el término de Coeficiente Intelectual (CI), donde se busca cuantificar las capacidades que presenta el infante de edad escolar.

Es primordial tener en cuenta que existen diversas funcionalidades y capacidades cognitivas, las cuales son diferentes en cada persona. Así como en los seres humanos existe una pluralidad biológica, en el campo cognitivo las cosas no son diferentes, como se menciona a continuación “Se trata de una visión pluralista de la mente, que reconoce muchas facetas distintas de la cognición, que tiene en cuenta que las personas tienen diferentes potenciales cognitivos y que contrasta diversos estilos cognitivos.” (Gardner, 2015:15-16), sin embargo, la realidad que se vive cotidianamente está basada en la diferenciación, la cual es aceptada con el propósito de promover la inclusión en la sociedad. Lo que se visualiza desde la estructura social es que las instituciones educativas necesitan modificar la forma de enseñanza – aprendizaje en cuanto a la individualidad de este proceso con niñas y niños; atendiendo las necesidades que se presenten en un grupo y fomentando la accesibilidad en el campo educativo.

Por otra parte, retomando el concepto de “inteligencia” propuesto por Howard Gardner (1994) donde este menciona que depende del contexto cultural debido a lo denominado relevante e importante, según lo determinado por el ambiente cultural, señalando como sobresalientes aquellas capacidades que satisfagan las necesidades sociales y escolares. Un ejemplo claro de estos “ideales culturales” se ve reflejado en el entorno escolar, donde el alumnado busca obtener calificaciones sobresalientes y fomentan un ambiente competitivo (individualista) entre compañeros. “Después de todo, desde el punto de vista de la cultura, numerosos individuos nacen continuamente, cada uno de los cuales debe ser socializado de acuerdo con las normas, valores y prácticas que prevalecen.” (Gardner, 1994: 379)

Para Howard Gardner la inteligencia es un dilema contemporáneo y desde su perspectiva estableció regiones intelectuales en las que las personas se desarrollan potencialmente. Sin embargo, no existe una definición certera para nombrar la inteligencia, su propósito fue desvanecer las antiguas concepciones configurando una diversidad en capacidades.

Es importante señalar que para el desarrollo potencial de la inteligencia (sea lingüística, lógica matemática u otras) es necesario llevar a cabo un proceso educacional que permita la transmisión de conocimientos por medio de sistemas simbólicos, así como, tener en cuenta medios y modos de transmisión del conocimiento y un lugar donde se realice dicho proceso. Las clases de inteligencia e información son adecuadas para la transmisión de información, se encuentran inmersas en sistemas simbólicos que se configuran por medio de herramientas como el lenguaje, entre otras que ayudan e impulsan el aprendizaje. Estas estructuras difieren en el desarrollo de cada inteligencia, según cada área que se desea explotar o potencializar. Por ejemplo, en la sociedad los campos que se potencializan son aquellos que están ligados a campos con intereses capitalistas, buscando un beneficio que retribuya de alguna manera, para ello se les proporcionan apoyos como lo son sueldos o subsidios que reflejan una mayor inversión.

El desarrollo teórico planteado por Howard Gardner propone diversas inteligencias, realiza una breve descripción sobre estas “[...] comenzó a perder su misterio para convertirse en un concepto funcional que se desarrolla en la vida de las personas de muy diversas formas.” (Armstrong, 2017: 18) como se desglosa en las siguientes tablas:

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN EL AULA

HOWARD GARDNER

<p style="text-align: center;">L</p> <p style="text-align: center;">INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA.</p> <ul style="list-style-type: none">- Utilizar las palabras de manera eficaz, ya sea oralmente o por escrito.- La capacidad de manejar la sintaxis o la estructura del lenguaje.	<p style="text-align: center;">LM</p> <p style="text-align: center;">LÓGICO-MATEMÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none">-Capacidad de utilizar los números con eficacia y de razonar bien.- Incluyen: Categorización, clasificación, deducción, generalización, cálculo y prueba de hipótesis.	<p style="text-align: center;">E</p> <p style="text-align: center;">ESPACIAL</p> <ul style="list-style-type: none">- Capacidad de percibir el mundo visuoespacial de manera precisa y de llevar a cabo transformaciones basadas en esas percepciones.-Implica sensibilidad al color, las líneas, la forma, el espacio y las relaciones entre estos elementos. Incluye la capacidad de visualizar, de representar gráficamente ideas visuales o espaciales, y de orientarse correctamente en una matriz espacial.
---	--	---

Cuadro No. 4 – Inteligencias múltiples en el aula (Howard Gardner)

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN EL AULA

HOWARD GARDNER

M

MUSICAL

- Capacidad de percibir (como un aficionado a la música), discriminar (críticos musicales), transformar (compositores) y expresar (intérpretes) las formas musicales.
- Incluye la sensibilidad al ritmo, el tono o la melodía, y al timbre o color de una pieza musical.

I

INTERPERSONAL

- Capacidad de percibir y distinguir los estados anímicos, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas.
- La sensibilidad hacia las expresiones faciales, voces y gestos; la capacidad de distinguir entre numerosos tipos de señales interpersonales, y la de responder con eficacia y de modo pragmático a esas señales

I

INTRAPERSONAL

- Autoconocimiento y capacidad para actuar según ese conocimiento.
- incluye una imagen precisa de uno mismo, la conciencia de los estados de ánimo, intenciones, motivaciones, temperamentos y deseos interiores, la capacidad de autodisciplina, autocomprensión y autoestima.

Elaboración propia con datos del libro "Inteligencias Múltiples en el aula. Guía práctica para educadores" (2017) de

Como menciona Howard Gardner (1994) en su texto “Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples”, en este siglo se ha generado consciencia sobre la importancia del desarrollo potencial de la inteligencia y en específico el interés por comprender las razones de la efectividad o no de los diversos programas educacionales que se llevan a cabo. Organizaciones internacionales y nacionales se preocupan por brindar oportunidades educativas que permitan a los jóvenes, alcanzar el progreso y bienestar social. Por ejemplo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en su informe de 1972 se declara que: "el cerebro humano tiene un potencial no empleado muy grande que ciertas autoridades —en forma más o menos arbitraria— han fijado en 90%". La tarea de la educación: lograr este potencial no empleado." (UNESCO citado en Gardner, 1994: 418-419)

Actualmente en la sociedad, aquellos sujetos que no son considerados en el nivel estándar de inteligencia son etiquetados como personas con discapacidad intelectual, sin embargo, es importante retomar lo planteado por Gardner, donde se expone la importancia de la inteligencia según el área en la que se presente.

Por otro lado, Jean Piaget entiende la inteligencia como un proceso en el cual se desarrolla el conocimiento del sujeto, iniciando desde el nacimiento con movimientos o conductas que se irán complejizando, puesto que “El niño va pasando por una serie de estadios que se caracterizan por la utilización de distintas estructuras [...] que permiten al sujeto organizar su acción” (Delval, 1994: 54).

El desarrollo para Piaget (1985) se lleva a cabo mediante esquemas o estructuras previas, donde la niña o niño que interacción con su medio ambiente, se adapta y crea experiencias que reestructuran sus saberes, es decir, asimila y acomoda la nueva información, organizado por lo ya conocido, “[...] hace entrar lo nuevo en lo conocido y reduce así el universo a sus nociones propias de estructuración mediante la incorporación de la realidad exterior a unas formas debidas a la actividad del sujeto” (Piaget, 1985: 16-17). En resumen, para Piaget las funciones biológicas de organización y adaptación (asimilación y acomodación, considerados como indisolubles) se llevan mediante la práctica motriz en la realidad donde el proceso de inteligencia va en crecimiento, estableciéndose en cada una de las cuatro etapas postuladas, que son: 1) Etapa sensorio-motor (0 a 2 años), 2) Etapa preoperacional (2 a 7 años), 3) Etapa de las operaciones concretas (7 a 11 años) y 4) Etapa de las

operaciones formales (12 años en adelante). Por último, cabe señalar que en la teoría planteada por Piaget existen categorizaciones donde los conocimientos de los infantes crecían exponencialmente según la edad presentada.

Ahora bien, Vigotsky quien retomó algunas ideas de Piaget y las contextualizo en el campo de la psicología evolutiva (Carrera & Mazzarella, 2001), tomando en cuenta que la visión de Piaget era hacia la psicología genética, da pauta a generar un debate en ambas posiciones donde se intenta dar una explicación del desarrollo de los infantes, estos involucrados en muchos procesos de construcción, entre ellos la inteligencia que es explicado por ellos como procesos o estructuras que se compilan de diferente manera sin dejar de lado las determinantes sociales.

“La posición de Vigotsky presenta similitudes con la de Piaget, pero el autor ruso se interesa principalmente por los determinantes sociales del desarrollo, manteniendo el desarrollo del individuo es indisociable de la sociedad en la que vive, la cual le permite formas de conducta y de organización del conocimiento que el sujeto debe interiorizar” (Delval, 1994: 53).

Vigotsky utiliza algunos conceptos clave, donde se habla de dos niveles de desarrollo evolutivo: el primero es el nivel evolutivo real el cual se caracteriza por ser natural con las particularidades y principios de tipo biológico, que van madurando a lo largo del tiempo, siendo adquiridas para el funcionamiento y la supervivencia del sujeto en forma de funciones psicológicas elementales. El segundo, es denominado como nivel de desarrollo potencial, que tiene como principio una intervención instrumental, donde las personas nos relacionamos por medio de instrumentos con carga cultural como el lenguaje. Esta herramienta ayuda a los seres humanos, guía las relaciones en las que se ve inmerso y ayuda a entrar en la lógica social. (Carrera & Mazzarella, 2001).

En el orden de los procesos psicológicos superiores existe una descontextualización que generaliza los conocimientos, en la teoría Vigotskyana los procesos psicológicos elementales y superiores son necesarios para explicar el desarrollo del sujeto, un proceso unitario y global.

Para Vigotsky, la aproximación a las distintas formas en las que el niño puede adquirir capacidades es llamada zona de desarrollo, donde el desarrollo próximo tiene una dimensión de lo real, la cual hace referencia a lo que la persona puede realizar por sí misma, y una zona de desarrollo potencial, es decir, lo que la persona puede hacer y aprender mediante la ayuda de otro sujeto, en el orden de la realidad concreta.

Partiendo de este argumento se puede abrir una vertiente, la inteligencia de niñas y niños de edad escolar, el maestro media el papel como guía de conocimientos, de igual manera los padres son los primeros en ejercer esta función, sin embargo, para entrar al campo cultural es necesario que se integren en un grupo social más diversificado, en este caso la escuela.

“La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vigotsky citado en González *et. al.*, 2011: 533).

Es importante tener en cuenta que en la teoría Vigotskyana, el papel del lenguaje y el pensamiento en el desarrollo del niño son fundamentales, de modo que con ayuda de signos y conceptos que el niño va interiorizando en su vida cotidiana podrá establecer relaciones sociales, llegando a comunicarse con otras personas a través de la palabra.

Así mismo, Vigotsky plantea que el niño es educado por los adultos en la primera infancia y la manera de construir su forma de socialización constituirá su postura al interpretar los valores interiorizados. Sí el infante está presente en acciones consideradas como “buenas” repetirá esto como normativo en la sociedad y podría entenderlo de manera errónea, provocando que comience un criterio moral por su propia cuenta, cuestionando lo aprendido en casa o en otro entorno.

Lo visto hasta aquí, nos hace reflexionar acerca de las diversas teorías que tratan de dar explicación al desarrollo de las inteligencias, en el caso de la teoría Piagetiana, comprende a la inteligencia como un proceso adaptativo, sin embargo, enfocándonos en el caso de niñas y niños con DIL, el término de discapacidad intelectual se define como un problema en el aprendizaje con limitaciones en la conducta adaptativa. En resumen, podemos entender que el desarrollo de la inteligencia de infantes con discapacidad intelectual leve se da de manera diferente al desarrollo expuesto por Piaget, puesto que existen limitaciones en el proceso adaptativo (asimilación y acomodación) y de organización. No obstante, el autor considera necesario el proceso de asimilación y acomodación de los nuevos conocimientos con los ya obtenidos, sin embargo, no se puede consolidar la acomodación de dicho aprendizaje debido a que no hay estructuras base (conocimientos previos) que permitan interpretar la

incorporación y adquisición de nuevos conocimientos. De ahí surge la importancia de adecuar el aprendizaje, para que la niña o niño con DIL pueda adquirir los conocimientos base que facilite el entendimiento de nuevos aprendizajes por venir.

Tomando en cuenta lo anterior, la teoría de las inteligencias múltiples, planteada por Gardner podría representar un papel fundamental en el desarrollo escolar de niñas y niños con discapacidad intelectual leve, debido a que esta teoría funge como herramienta clave para transmitir conocimiento. No sólo se trata de llevar esta práctica escolar a las aulas donde existan alumnos con DIL, sin embargo, al ser un sector con diversas características cognitivas, presentan múltiples modos aprendizaje, lo cual incita al entorno educativo a adaptar sus estrategias pedagógicas, explotando recursos que involucren los sentidos, para un óptimo proceso de enseñanza. De este modo la inteligencia podría deslindarse de la mirada estándar que evalúa a través de exámenes o formularios delimitados que impiden la expresión de inteligencias múltiples.

Por otro lado, Vigotsky plantea que el aprendizaje activa una variedad de procesos mentales, referente a la interacción con otras personas, por ende, estos procesos son socio culturales e involucran al grupo social por el cual el niño se ve influenciado. Las formas de interacción social en las que el infante se ve inmerso convierten al aprendizaje en un proceso social, autorregulando su comportamiento, que por el contrario en Piaget es visto como un proceso adaptativo del sujeto guiado por varios procesos genéticos del desarrollo por los que pasa el infante. Por otro lado, en la teoría de Gardner, el individuo es visto como un ser funcional que potencializa las áreas de inteligencia en las cuales su habilidad se desarrolla de manera óptima, conjuntando grupos donde se compartan intereses.

La interpretación de los tres autores abordados anteriormente con relación a la inteligencia incita a cuestionar el etiquetado social que se atribuye a las personas con DIL que se ven involucrados por los estigmas sociales atribuidos a su condición. Contextualizando la presente investigación, se llevará a cabo en el siguiente capítulo un análisis que aborda ejes teóricos sustentados en el discurso de los sujetos participantes: alumnos, maestros, tutores y especialistas.

Análisis teórico de las intervenciones

Capítulo III - ¿Nosotros también? Otra mirada a la inclusión.

La estructura que se utilizó para este capítulo, fue guiada por los discursos hallados dentro de las intervenciones y entrevistas abiertas semiestructuradas de sujetos que están involucrados en el entorno de las dos niñas con DIL de una Escuela Pública de nivel Primaria, dando como resultado la obtención de datos descriptivos que a lo largo de este capítulo serán abordados a través de la mirada teórica de autores contextualizan las cuatro líneas de análisis que resultaron de la codificación; *Diagnóstico y estigma*: García (2015) “condición humana”, Xiaoyan Ke & Jing Liu (2017) “discapacidad intelectual”, Alfred Binet “creación de herramientas de medición”, Alejandro Contino (2013) “dispositivo de discapacidad”, Rodríguez (2020) “diversidad en el aula escolar”, Benítez (2021) “prototipo pedagógico”, Dirección General Adjunta de Estudios, Legislación y Políticas Públicas (2009) “sobrepotección de padres”, SEP (2010) “evaluación psicopedagógica”. *Inclusión escolar*: Clara Lourdes Meza (2015) “integración”, Cussianovich (2007) “la pedagogía de la ternura”, Regla Padrón y Lázara Granados (2018) “contrariedades dentro del entorno escolar”, Rogoff (1993) “escolarización universal”. *Socialización*: Sánchez Hurtado Y. (2001) recuperando las ideas de Vygotsky “las condiciones culturales y las interacciones sociales”, Valdespino & Lobera (2010) en las actividades curriculares se presentan limitaciones para ser realizadas por las y los alumnos que presentan alguna discapacidad, Barra (1987) se abordaron las ideas de Kohlberg con “el desarrollo moral”, Borbolla (2014) las etapas de desarrollo moral “Autonomía”, Javier Ocampo López (2008) retomando los planteamientos de Paulo Freire con el concepto “educación bancaria” y “la pedagogía del oprimido”, Cornelius Castoriadis (2011) “imaginario social” e “instituciones segundas”. *Familia*: Ortega et al. (2010) la aceptación de los padres por tener un hijo en condición con discapacidad, SEP Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica (2010) “proceso de duelo” de padres con hijos en condición de discapacidad y Valdespino y Lobera (2010) establece una manera metódica y sistematizada para la atención de las barreras en el aprendizaje “intervención temprana”.

El esquema de este apartado sigue una lógica que va de lo general a lo particular, en primera instancia recuperamos el discurso de la especialista, seguido de entrevistas

a profesores y madres de familia de las niñas con DIL y por último las intervenciones realizadas con los grupos donde se encontraba las niñas, debido a que en estos sujetos permean las construcciones discursivas anteriores.

a. Diagnóstico y estigma

Un aspecto primordial para comprender el contexto de la problemática abordada fue el diagnóstico y el estigma social que se presentó en la vida de los sujetos con DIL, siendo notorio en el campo de intervención. Como lo podemos ver en la siguiente cita:

“[...] el diagnóstico médico solamente me va a servir a mí, para saber que ese alumno tiene una discapacidad intelectual, nada más, no quiero saber a detalle lo que dice el diagnóstico, nada más como mero requisito ese diagnóstico [...]” (Consultar en anexos “Entrevista a profesora de UDEEI”)

Es así, que el diagnóstico opera como un requisito para llenar un expediente que será archivado en las instituciones escolares como lo plantea García et al. (2015) discutiendo el término “condición humana”, donde el diagnóstico se deja de lado, enfocando la atención a una etiqueta para diferenciar al sujeto. De modo que el diagnóstico ayuda a las instituciones escolares a ver la discapacidad desde un enfoque cuantificable, dejando de lado lo cualitativo que permita la modificación del entorno escolar para beneficio del infante.

Retomando lo planteado en el primer capítulo acerca del diagnóstico, Xiaoyan Ke & Jing Liu (2017) explican que la discapacidad intelectual y su detección se puede ver como la categorización médica que ayuda a identificar las anomalías biológicas en el desarrollo de los sujetos que se presenten dificultades en el aprendizaje demostradas en habilidades cognitivas, sociales, motoras y de lenguaje.

En el caso de la discapacidad intelectual, las herramientas implementadas como test, pruebas psicométricas y estudios neurológicos (de imagen o funcionales como el mapeo cerebral) miden el CI y evalúan la existencia de un trastorno en el neurodesarrollo. Las pruebas de inteligencia tuvieron origen con Alfred Binet y su colega Théodore Simon, lo cual ayudó a expandir los estándares de medición para la DI, diferenciándose de otras discapacidades. En el caso de la niña “D”, su mamá nos comentó: “El neurólogo me dijo que lo puedo explicar como un trastorno en su neurodesarrollo.” (Entrevista madre de “D”, pf. 4, p. 7), haciendo evidente la existencia de un diagnóstico médico.

De igual manera, es importante resaltar que dentro de la discapacidad intelectual existen clasificaciones que ubican a los sujetos en diferentes campos de gravedad, en la presente investigación se optó por desarrollar el campo de la discapacidad intelectual leve, que se ubica como la menos severa de las discapacidades intelectuales. Durante el recorrido teórico, encontramos que esta condición llega a ser atribuida a niños indisciplinados o con un aplazamiento de aprendizaje, lo cual provoca que sean encasillados dentro de los alumnos estandarizados, con una pequeña diferenciación en el desarrollo del aprendizaje, haciendo caso omiso de las señales que pudieran ser evaluadas por especialistas que determinen algún trastorno en el neurodesarrollo.

La asistencia médica en el caso de "D", brinda un seguimiento que se ve reflejado en el avance de la socialización y adaptación que presenta en su entorno, como lo dice su madre:

"[...] el neurólogo [...] del año que lleva tratando "D", que lleva tomando esos medicamentos, él la ve mejor, o sea ve que ella ya puede tener una conversación con contacto visual, cosa que antes no se podía. Tiene más vocabulario, tiene más facilidad de la palabra y pues que ya puede mantener una conversación con cualquier persona, pues ya es un avance. Sin embargo, en el estudio [...] eeh, esto es viéndola a ella atendiéndola en las consultas, pero me había dicho que en el estudio no había visto tanto avance como los que ella aparenta físicamente [...] dijo que de hecho quería aumentarle la dosis, pero no pudo porque de hecho "D" es muy delgadita [...]"
(Consultar en anexos "Entrevista II a mamá de "D")

El beneficio del tratamiento médico en el desarrollo de "D" se ve reflejado en su vida cotidiana, el reconocimiento y seguimiento que brinda la familia es notorio, los avances pueden hacer que esta niña lleve a cabo actividades con normalidad y que la sociedad note el cambio. Cabe mencionar que "D" en un inicio fue diagnosticada con dislalia.

"Le hicieron el electro y como al mes tuve que ir a la consulta y llevarla y la neuróloga pues me dijo, que [...] tampoco me explicó que [...] como si tuviera un daño, sólo me dijo que no tenía nada y que se iba a corregir con el tiempo, que conforme ella fuera creciendo y va a estar mejor y pues para eso así se mantuvo, para esto "D" estaba en tercero de preescolar [...]" (Consultar en anexos "Entrevista II a mamá de "D")

Alejandro Contino (2013) habla sobre una clasificación estandarizada de personas con discapacidad, proponiendo el concepto "dispositivo de discapacidad" que

consiste en un tratamiento y rehabilitación, el cual tiene como objetivo desarrollar el funcionamiento de las personas etiquetadas socialmente. Es así como la rehabilitación aparece como apoyo para el desarrollo de los sujetos que permite optimizar los entornos donde se involucra.

Por otra parte, se presentó un “diagnóstico” a partir de la etiqueta social, donde el entorno escolar señala a la niña “J” como poseedora de una discapacidad intelectual leve, dicha etiqueta fue sustentada en la experiencia de la docente trabajando con niños diagnosticados médicamente con DIL, quien fue la que señaló una anomalía en el desempeño escolar de la niña. Es así como “[...] en el día a día nos encontramos expresiones de profesionales que desconocen cómo abordar la diversidad en las aulas.” (Rodríguez, 2020: 2).

Goffman (2006) habla de “estigma” como una identidad deteriorada acompañada de una etiqueta atribuida por la sociedad, en la cual el sujeto por el discurso que lo describe representa una desvalorización social, una desacreditación que no se hace visible, pero se sabe y se tiene conciencia en el constructo social. Relación que se ejemplifica con “J” cuando su desarrollo académico hace pensar en la posibilidad de que la niña tenga una condición similar a la que se presenta en su familia, es por eso, que la etiqueta social atribuida a la niña guía la formación de su aprendizaje.

La colaboración de los docentes e involucrar a la familia en el desarrollo, incita una significativa aportación en la construcción de niñas y niños, en concreto, podemos destacar las dos vertientes; el lado que favorece a “D” en su desarrollo, es mencionado por la madre y el neurólogo que la atiende, expresando en una de sus sesiones que ha notado una mejora en el habla y las relaciones sociales que establece la niña. En el caso de “J” el escenario escolar tiene una particularidad, ella no cuenta con un diagnóstico médico, sin embargo, fue acreedora de una etiqueta social que permea su desempeño escolar, señalado como limitante.

Tomando en cuenta la implicación que tienen los profesores en la construcción de subjetividad de los estudiantes, es necesario que éstos acompañen su experiencia con el apoyo especialistas que certifiquen el diagnóstico desde una postura médica que permita dejar de mirar a todo aquel infante con una alteración en el aprendizaje como una persona con DI. Así mismo, es indispensable tener noción del entorno en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza - aprendizaje, estas condiciones pueden presentarse por situaciones sociales, económicas, culturales,

entre otras, que moldean este proceso, el cuál evitaría que los alumnos sean diagnosticados socialmente por condiciones ajenas.

“[...] yo cuando la vi, la primera impresión que tuve es que a lo mejor ella tenía rasgos de Síndrome de Down, tenía algunos rasgos de [...], entonces por un momento pensé que ella tenía síndrome de Down, pero bueno a lo largo de que fueron pasando los días no, simplemente le costaba mucho trabajo llevar a cabo indicaciones a la par de los demás.” (Consultar en anexos “Entrevista a profesora de 6º”)

En comparativa, el diagnóstico médico de “D” se dio a causa de una anomalía en su neurodesarrollo, donde se canalizó a las instituciones correspondientes donde comenzó una evaluación médica y psicológica a la edad de 5 años, por el interés previo que se tuvo hacia su condición. Por otro lado, “J” recibió una etiqueta social por un desempeño anormal que hizo evidente la atribución de una DI basada en estigmas.

“Ese es un problema, me da miedo ahí en la secundaria, pero pues espero que le vaya bien, bien afortunadamente estamos yendo a una psicóloga para que le eche ganas y para qué tratemos de empezar a hablar ese tipo de temas con ella y esté bien para cuando entre a la secundaria.” (Consultar en anexos “Entrevista mamá de “J”)

A su vez, “J” no cuenta con un acompañamiento que ayude en su entorno académico, sin embargo, es acreedora de una etiqueta social, ella recibe apoyo psicológico por un conflicto personal. En cuanto su desempeño, la profesora a cargo del grupo, mencionó que el apoyo de la madre está presente en las actividades escolares realizadas durante la pandemia, por lo cual se mostró un mejoramiento en el ámbito académico de la niña, percatado por la familia y la docente. Como se expresó en la siguiente cita: “[...] lo que yo hice fue trabajar con menos complejidad, y durante pandemia [...] como ya estaba en casa pues ahí sí la apoyaban muchísimo, estaban con ella y este [...] todas las tareas me las entregaba y si era su letra la que se veía en los trabajos [...]” (Consultar en anexos “Entrevista a profesora de 6º”).

Ahora bien, las instituciones académicas se encuentran en posturas idealizadas a un prototipo pedagógico implementado por la pandemia a causa del COVID-19, sin embargo, para la comunidad escolar que está inmersa en este contexto, es de vital importancia tomar en cuenta los diversos entornos en los que el alumnado se encuentra (Benítez, 2021). Puntualmente, la institución en la que se estuvo trabajando; mantiene una forma de trabajo general que inhibe la condición que

presenta “D” haciendo notar que la forma de trabajo en el entorno virtual no es óptima para su aprendizaje, sin embargo, en el caso de “J” esta virtualidad ha traído avances positivos en su desarrollo escolar y social. En ambos casos, se puede observar la repercusión que presenta la virtualidad del aprendizaje.

La concepción que se tiene acerca de las persona con discapacidad intelectual leve se ve atravesada por el estigma, el cual posee una carga de prejuicios que desvalorizan y se atribuyen a los sujetos que son señalados, como se puede ver en el caso de “D” cuando el docente se refiere a ella “[...] regularmente los confundimos con niños indisciplinados; por ejemplo, que nos siguen las reglas o que tienen mucha energía, nos causan revuelo en el grupo, regularmente siempre no llegan esos alumnos [...]” (Consultar en anexos “Entrevista a profesor de 3°”)

De igual forma, en el caso de “J” se pudo observar que el trato hacia ella está cargado de un estigma relacionado a la DIL, donde la profesora a cargo del grupo asignó una etiqueta social, sin sustento médico, tal y como se ve reflejado a continuación:

“Ella en algún momento que comentó que su hija la mayor estaba diagnosticada con TDA (sic) y que probablemente “J” también tenía lo mismo, entonces yo le pedí su diagnóstico, si la había llevado a algún lugar, me dijo que sí pero nunca me entregó nada. Entonces, lo que yo hice fue trabajar con menos complejidad” (Consultar en anexos “Entrevista a profesora de 6°”)

En concreto, la profesora y la madre de “J” dieron por hecho que la niña poseía cierta condición, basándose en el diagnóstico de la hermana, incitando a que la docente a cargo del grupo modificara la forma de trabajo en el aula, sin verificar si la chica realmente necesitaba esta nueva estrategia de enseñanza.

Respecto a lo anterior Georges Canguilhem (1986), habla de una anomalía en el desarrollo, la cual hace referencia desde una mirada médica, siendo un dato descriptivo y estadístico de carácter biológico que refleja una desviación en el desarrollo, mientras que lo anormal es abordado por un juicio de valor empleado por la sociedad. Dicha conceptualización ayuda a entender lo que sucede en el caso de “J”, donde el aspecto anormal que marcó su desarrollo incitó a que se le otorgara una etiqueta donde el señalamiento social se hacía presente por su desempeño académico.

La forma deliberada con la que los docentes evocan una etiqueta social es dirigida a los niños señalándolos como poseedores de una discapacidad intelectual leve, donde

los infantes que presentan alteraciones en el aprendizaje son evidenciados sin un previo diagnóstico. Sin embargo, aún presente el diagnóstico, este trae consigo etiquetas simbólicas que desvalorizan la condición que se presenta, tal como lo plantea el siguiente discurso: "[...] en este caso, identificas a los chicos y siempre era "es que el niño tiene, el niño no puede, el niño [...]" todo era centrado al sujeto [...]" (Consultar en anexos "Entrevista a profesora de UDEEI").

La reproducción del estigma en los sujetos puede verse internalizada, como lo aborda Mascayano en el Instituto Nacional de Psiquiatría "Ramón de la Fuente Muñiz" (2015) donde señala que, en la vida diaria de las personas con discapacidad intelectual se adjuntan actitudes que desvalorizan y discriminatorias, es así que son concebidos como "grupos vulnerables", a tal punto que se llega a romantizar y sobreproteger a las personas con discapacidad. Por otra parte, los implicados en su entorno también se ven involucrados en el proceso por el que pasan los sujetos con discapacidad como lo menciona Mascayano et al. (2015), señala que el estigma afecta tanto a las personas con alguna condición o trastorno mental, como a sus familias quienes están estrechamente relacionadas o con otros individuos que interactúan con ellos.

Las personas consideradas fuera del estándar normativo sufren desvalorización, prejuicios y son poseedoras de estigmas, de modo que en su círculo social se tiende a naturalizar estas etiquetas, siendo la representación de una "violencia simbólica" abordada por Bourdieu y Passeron (2004); se da mediante las relaciones establecidas. El poder de la palabra tiende a imponer significaciones e ideologías preestablecidas en la configuración de la subjetividad, esta violencia simbólica no deja marcas físicas, sin embargo, deja secuelas internalizadas en la subjetividad de las personas que son víctimas, expuestos a palabras y acciones que los posicionan como "vulnerables", "inválidos", "frágiles", "indefensos", entre otras.

En el caso de esta investigación los sujetos permeados por la violencia simbólica son las niñas identificadas con discapacidad intelectual leve, donde si bien no fueron nombradas con palabras cuyo objetivo es desvalorizar, el hecho de invisibilizar su condición y no nombrarlo en el salón de clases, provoca una segregación por parte de las autoridades educativas, el hecho de no nombrar la discapacidad habla del tabú que aún persiste en la sociedad.

Por ende, y como se representa en la siguiente cita "Varios padres y madres de familia comentaron que una barrera importante para que las personas con discapacidad

intelectual tengan mayor autonomía personal es la sobreprotección que a veces pueden aplicar las madres o los padres.” (Dirección General Adjunta de Estudios, Legislación y Políticas Públicas, 2009: 66), sin embargo, estas actitudes en los niños se ven reflejadas en su desarrollo psicosocial, creando una dependencia a sus tutores, limitando su desarrollo.

En una de las actividades realizadas en las intervenciones con los niños, se trabajó con un video que incitaba a que el grupo hablará del escenario que expone el cortometraje “Float” (Pixar, 2019), donde se proyecta la historia de un niño que presenta una característica peculiar (puede volar) y es ocultado por su padre, provocando que no lograra desenvolverse ampliamente. En esta sesión los niños hablaron sobre este video, una de las participaciones fue de un niño de sexto y él resalta implícitamente el tema del estigma, mencionando que:

“El video fue de su agrado, sin embargo, notó que el papá impedía que el niño se relacione con el resto de la gente, sin tomar en cuenta que él sólo quería jugar como los demás niños, no obstante, añadió que sintió felicidad al final porque el papá ya dejaba a su hijo ser él mismo sin importarle lo que dijera las demás personas” (discurso reconstruido de la sesión uno del grupo de 6°)

En cuanto a lo anterior, podemos rescatar que las niñas y niños con discapacidad intelectual leve no crecen identificándose con las etiquetas de “discapacitados”, es la sociedad quien los señala y evidencia, dichas etiquetas sociales incitan a que el niño se identifique a partir de estas; la internalización de las etiquetas sociales se puede interpretar como violencia simbólica abordada por Bourdieu y Passeron (2004).

Ahora bien, contextualizando la violencia simbólica, con los grupos se realizó una actividad en la sesión tres, donde se desarrollaron dos cuentos con ayuda de las niñas y niños de ambos grupos (como se mencionó en la metodología), en esta historia hicieron referencia a la postura que tomarían si se encontraran en una situación donde tuvieran que tomar decisiones acerca de la inclusión de un compañero que presenta características diferentes. En el caso del grupo de 3°, se pudo observar que las niñas y niños tomaban la decisión de obedecer a su madre, quien aconsejó alejarse de los osos “diferentes”, siguiendo el estigma evocado por la madre, lo que ocasionó que la interacción se viera permeada por la exclusión. Por otro lado, en el grupo de 6° se planteó la misma situación, donde los alumnos decidieron que el oso hiciera caso

omiso al comentario estigmatizante de la mamá, jugando de todos modos con todos sus compañeros, dejando de lado las etiquetas sociales.

La “acción pedagógica” entendida desde Bourdieu y Passeron (2004) respalda lo anterior, reflejándose en la postura que los niños de 3° tomaron al momento de cumplir las órdenes establecidas por la mamá osa que indicaba la exclusión de los osos diferentes, este proceso de enseñanza impone una arbitrariedad cultural de esquemas configurados en el proceso de enseñanza del sujeto, resaltando que no sólo los docentes pueden llevar esta función, los padres, tutores o aquellas personas encargadas de guiar a un sujeto en construcción pueden tomar este rol.

En definitiva, la aportación de los profesores o docentes del grupo es de gran importancia, su experiencia trabajando previamente con niños diagnosticados con DIL puede favorecer la detección de alteraciones en el aprendizaje, sin embargo, es pertinente acompañar sus observaciones con un diagnóstico médico, con la finalidad de evitar etiquetas sociales. Tal como lo mencionan Escandón y Teutli (2010) en la Guía para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en escuelas que participen en el Programa de Escuelas de Calidad:

“En el caso de la Evaluación Psicopedagógica, por ejemplo, probablemente será necesario consultar a otros profesionales con la finalidad de determinar el tipo de apoyos que se requieren para que el alumno participe y aprenda en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros.” (p. 50)

Finalmente, en el campo se pudo notar que el etiquetado social estigmatizante de personas con DIL puede afectar la inclusión social y escolar, donde el contexto educativo puede llegar a imponer (inconscientemente) limitantes en el proceso de enseñanza - aprendizaje. En la siguiente categoría se abordan los aspectos relacionados a la inclusión guiados por el trabajo de campo que se realizó.

b. Inclusión Escolar

La inclusión se ha vuelto una gran interrogante en esta investigación, que va desde la forma de implementarse o incluso las repercusiones que esta genera en el entorno escolar. Si bien, existen una gran variedad de estrategias planteadas con el fin de promover los planes y programas propuestos por la SEP, en su aplicación se encuentran barreras que están presentes en el desarrollo de la Educación en México.

Así como se expresa en la siguiente cita “La inclusión social implica la existencia de lazos sociales –de parentesco o amistad– fuertes y activos, los cuales se mantienen de manera periódica.” (Dirección General Adjunta de Estudios, Legislación y Políticas Públicas, 2009, p. 58)

Es importante tener en cuenta que existe una gran diferencia entre la integración y la inclusión en el campo de la educación, como se mencionó en el capítulo uno, la integración fue uno de los primeros pasos para pensar en un entorno educativo accesible, el cual toma en cuenta la participación de niñas y niños con discapacidad, únicamente refiriéndose a la asistencia escolar de alumnos pertenecientes a dicha comunidad. De modo que la integración no implica cambios en el entorno educativo que se adapten a la participación y aprendizaje del alumnado.

En concreto, según Escandón y Teutli (2012), la inclusión educativa toma en cuenta las modificaciones correspondientes que aseguren el entorno escolar de niñas y niños con discapacidad, sin ser apartados unos de otros, enfocado en alcanzar los aprendizajes esperados según al grado que corresponda. Es así que la educación inclusiva es capaz de proponer herramientas que brinden al alumno con discapacidad un espacio que asegure aprendizaje y participación.

“[...] asignan los grupos y una de mis labores es orientar al director o a los directivos qué docente perfila o cubre más hacia uno de nuestros alumnos que atendemos, vemos sus habilidades, sus competencias docentes, como que vemos muchos aspectos y como que decimos “aquí puede estar este niño” [...]” (Consultar en anexos “Entrevista a profesora UDEEI”)

La manera en la que las instituciones llevan la inclusión escolar tendrá repercusiones en la interacción con los compañeros, por lo que los docentes y administrativos educativos, tienen la tarea de replicar conductas basadas en respeto y adaptabilidad para generar inclusión educativa.

En retrospectiva, es importante señalar que la “integración” como lo aborda Clara Lourdes Meza (2015) sólo se enfoca en hacer partícipes a niñas y niños con discapacidad, siempre y cuando estos se adapten y sigan las normativas establecidas por la institución, mientras que la inclusión busca la adaptabilidad del entorno educativo con la modificación de planes de estudio, manuales, metodologías, entre otros, alcanzando el objetivo de cubrir las necesidades presentadas por el estudiante.

En las sesiones realizadas en el grupo de 6º se reconstruyó de los discursos lo que podría interpretarse en el siguiente fragmento discursivo, en las intervenciones con las y los niños, se les preguntó ¿Qué entienden por inclusión? Aunque el número de integrantes en la sesión no era mucho, dentro de los discursos el más claro fue el de uno de los niños.

"[...] Yo también, creo que es incluir a alguien, voy a dar un ejemplo mmm [...] cómo incluir a un discapacitado, como de vamos a incluir a José que no puede hablar bien o así. Entonces para mí eso es incluir" (Reconstrucción del discurso de la sesión siete del grupo 6º, consultar en anexo).

Ahora bien, la inclusión empleada en los planes y programas que se desarrollan en las instituciones académicas son diferentes en la práctica, si bien, existen manuales que guíen la implementación de la inclusión, los docentes no los llevan a cabo. Las posturas que toman los docentes ante las situaciones particulares que puedan llegar a presentarse en las aulas, suelen estar basadas según su intuición y experiencia en el campo laboral, aunado a esto podemos interpretar el siguiente fragmento discursivo:

"[...] porque además te da otra perspectiva a nivel directivo, entonces eso es también enriquecedor, el cómo puedes ir tu gestionando sin ir perdiendo de lado. Sin perder de vista el objetivo justamente que es la atención a la diversidad y la inclusión, generar prácticas inclusivas dentro de las escuelas." (Consultar en anexos "Entrevista a profesora UDEEI")

Los parámetros sugeridos por la SEP para llevar a cabo la inclusión educativa de niños con discapacidad, determina los criterios para lograr el objetivo, sin embargo, durante la observación del trabajo de campo se notó cierta resistencia por parte de los profesores, cabe aclarar que no es el caso de los docentes encargados del grupo sino de discursos retomados por estos para contextualizar la oposición de otros profesores.

Por el contrario, Cussiánovich (2007) habla de "la pedagogía de la ternura" esta propone escuchar a los grupos, reconocer que todos tenemos una voz colectiva e individual, restaurar esto que se ha perdido en la institucionalización de los entornos escolares donde la identidad de las personas no es tomada en cuenta y solo se enfoca en un desarrollo potencial de los aprendizajes. En este aspecto dicha voz

no es escuchada porque se le atribuye al niño etiquetas que permean la manera en la que este es percibido y tratado.

Dicha imposición de etiquetas sociales se encuentra sustentada en la enajenación del tema y los estigmas relacionados a la discapacidad, donde los niños son vistos como “complicados” o “indisciplinados”, tal como se menciona en el siguiente fragmento de entrevista:

“Pues al principio lo que hay es mucho temor, realmente hay maestros que dicen ¿en qué grupo me va a tocar? o ¡yo no quiero ese grupo! porque ahí viene Pedrito, viene Juanito que es así, o que la mamá es así. Entonces yo creo que ahí radica mucho el miedo a no saber cómo atender a esos niños o cómo afrontar esta situación, y pues entonces yo creo que tiene que salir a flote mucho la habilidad social que tenemos como docente, perderle el miedo a trabajar con este tipo de niños, hay que prepararse, yo digo.” (Consultar en anexos “Entrevista a profesor de 3°”)

Con el fin de asegurar la plena inclusión educativa en igualdad de condiciones, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha optado por utilizar herramientas de apoyo enfocadas al contexto de los alumnos: lo familiar, social y escolar con la finalidad de brindar un entorno basado en la inclusión. Es así, que los alumnos con discapacidad intelectual que se encuentran matriculados en las instituciones educativas necesitan apoyos específicos en las estrategias de aprendizaje, accesibilidad y adecuaciones en las clases. En el caso particular del grupo de 6°, se llevan a cabo actividades que incitan el trabajo en equipo, a partir de esto podemos ver una inclusión en ocasiones, como se muestra a continuación:

“Una vez hicieron un programa de radio y pues bien y estuvo muy contenta, porque los cuatro que nos tocaron en el equipo pues fueron muy participativos, la apoyaron y pues se pusieron muy bien de acuerdo y pues si la veía muy bien, muy contenta “J” con ese tipo de trabajos que hicieron, entonces yo creo que es eso que en grupo participen más por equipos, para que se vayan conociendo más.” (Consultar en anexos “Entrevista a la mamá de “J”).

Por otro lado, durante el trabajo de campo se visualizaron las limitaciones que tienen los docentes a la hora de implementar estrategias de enseñanza. La labor del docente, vista como ciencia, según Regla Padrón y Lázara Granados (2018), se enfrenta a contrariedades dentro del entorno escolar a causa de la necesidad de tener

concepciones claras de la diversidad humana y los procesos sociales a los que el alumnado con discapacidad intelectual se enfrenta.

En suma, las prácticas de enseñanza están permeadas de supuestos, prejuicios y temores, por consiguiente, existe una falta de orientación acerca de la enseñanza de niñas y niños con DIL, de acuerdo a las necesidades que se presenten. En especial, esta institución no contaba en ese momento con un docente de UDEEI, pues tenían algunas semanas esperando el reemplazo para los alumnos que lo necesitaban.

Podemos ver la implicación de las instituciones por llevar a cabo la inclusión, sin embargo, no todos los involucrados en llevar esta tarea se comprometen con lo que representa la inclusión educativa. La oportunidad de estar en el campo de estudio y observar de manera práctica la inclusión en las aulas virtuales, deja interrogantes de la falta de conocimiento que se tiene en cuanto a los programas de aprendizaje a la hora de trabajar con las y los niños en las aulas.

“No como tal, en cuanto a una licenciatura o algo así no, pero sí hemos tomado cursos, [...] he tomado cursos en el psiquiátrico “Juan N. Navarro” nos han dado algunos cursos para saber cómo tratar a alumnos y nos dan sugerencias.” (Consultar en anexos “Entrevista a profesor de 3º”)

Como se puede ver en la cita anterior, no todos los docentes cuentan con una especialización enfocada a las barreras del aprendizaje y adaptación social, sin embargo, la institución escolar proporciona herramientas que posibiliten la adquisición de los conocimientos correspondientes, para poder aplicarlas en el aula; como la modificación de planeaciones, la forma de enseñanza o incluso la socialización entre pares (compañeros), de modo que se abarquen las características correspondientes a una educación inclusiva, que garantice el bienestar de los alumnos con discapacidad, basado en “[...] el principio de la “adaptabilidad”, caracterizado por ser disponible, accesible, aceptable y adaptable.” (Meza, 2015: 70)

Por otra parte, es necesario sensibilizar al personal educativo en cuanto al trabajo enfocado a niñas y niños con discapacidad, en este caso DIL, con el objetivo de que se lleven a cabo estrategias de enseñanza accesibles y adaptables dirigida a aquellos alumnos que posean alguna barrera en el aprendizaje, entendiendo y comprendiendo al alumnado. Como lo mencionó la profesora de UDEEI en su experiencia laboral:

“Yo me incorporé en una escuela primaria, en donde las situaciones en relación a la inclusión, realmente dejaban mucho que desear, ahí más el trabajo era la sensibilización con el personal docente para el trabajo con los alumnos que enfrentan alguna barrera en el aprendizaje.” (Consultar en anexos “Entrevista a profesora de UDEEI”)

Respecto al campo educativo, se reflejan adecuaciones con respecto a las actividades realizadas en el aula, enfocadas a cambiar la forma de trabajo con el grupo, no obstante, dichas modificaciones no cumplen con los parámetros de enseñanza óptima para los niños con DIL. En el caso de “D”, su profesor trabajó con ella bajo la consigna de una “menor dificultad” evitando las actividades que se le podrían complicar, sin embargo, durante un periodo breve tuvo apoyo de una profesora de UDEEI, la madre notó avances en el aprendizaje de su hija en el tiempo que trabajaron, poco después este se vio interrumpido por cuestiones personales:

“[...] Estuvo trabajando como diferente, o sea, hubo un tiempo en que la maestra si me decía “que “D” no haga nada de esto, que me haga este cuadernillo, que me haga 10 suma y 10 restas todos los días” esté... cosas muy diferentes a lo que estaban viendo el programa de la maestra.” (Consultar en anexos “Entrevista a mamá de “D”)

El discurso anterior, abre una discusión sobre la posible inclusión o una integración, en primer lugar se pone en cuestión la inclusión de las niñas con DIL, donde a pesar de que “D” pertenece a un grupo y ha creado vínculos con sus compañeros y profesores, el proceso de enseñanza-aprendizaje no está siendo adaptado a las necesidades educativas que esta presenta, las actividades se enfocan en cubrir las necesidades de la mayoría de los alumnos, por lo cual el proceso se individualiza provocando una segregación en esta socialización escolar.

El proceso de inclusión presentado en la escuela primaria denota que existe una brecha de desconocimiento teórico y metodológico, frente al modelo de inclusión escolar, a tal punto que los “agentes de socialización” (Padrón & Granados, 2018) no cuentan con la suficiente preparación para enfrentar los retos que involucra dar paso a la plena inclusión de niñas y niños con discapacidad.

En concreto, la segregación metodológica del aprendizaje se ve reflejada en el contexto actual, donde la pandemia de COVID-19 ha reforzado los planteamientos que señalan la falta de adaptabilidad que tiene el entorno educativo con relación a la discapacidad intelectual leve, donde en el caso particular de “D”, no cuenta con

métodos de trabajo que favorezcan su aprendizaje, por consiguiente, la forma de trabajo empleada con ella presenta un estancamiento en cuanto a su aprendizaje.

“[...] mira, a “D” desafortunadamente el mes pasado le dio COVID y se me puso muy malita y yo no la he querido mandar a la escuela, como tal clase en línea no ha tenido y estas tres semanas han sido como de repaso o no tanto repaso, les ponen una rutina de comprensión lectora, cálculo mental y dictados, ejercicios de caligrafía... o sea no es nada que no haya visto antes [...]” (Consultar en anexos “Entrevista II a mamá de “D”)

Así como hay profesores que toman en cuenta las herramientas proporcionadas por la institución para brindar un entorno inclusivo, existen profesores que toman una postura diferente, optan por no tomar los cursos que les brindan para capacitarse en temas relacionados a la forma de trabajar con las y los niños con discapacidad intelectual. Si bien, el rezago de conocimientos relacionados a la enseñanza de personas con DIL no debería justificarse, es comprensible que los docentes son sujetos que están involucrados en diversos grupos sociales; escolares, familiares, entre otros, lo cual no demerita la falta de interés que estos presentan ante las capacitaciones que podrían ayudar a la comunidad de niñas y niños con discapacidad. “La importancia de acceder al derecho a la educación engloba que les den oportunidades dentro de la escuela, donde se han de desarrollar como cualquier otro. Son alumnos que están, pero sin dejarles participar.” (Rodríguez, 2020: 5)

Retomando el discurso de la docente de 6º destacamos el siguiente fragmento “También nosotros empezamos a buscar y ver algunos cursos de educación especial, pero pues para ser sincera por mi parte no los hago.” (Consultar en anexos “Entrevista a profesora de 6º”), sin intención de descontextualizar el discurso, podemos notar la postura que toma frente la acreditación de herramientas para la educación inclusiva, que permita una apertura hacia la diversidad educativa.

Padrón y Granados (2018) mencionan que el proceso de la inclusión educativa trae consigo resistencia, la cual se presenta como una dificultad para llegar a un cambio en la concepción de profesores en cuanto a los alumnos con discapacidad, por ello las autoras creen necesario fomentar alternativas para visualizar al niño, en este caso con DIL, en diversos contextos en los que se desarrolla, así como en su socialización “[...] en las escuelas regulares les brindamos lo que nosotros podemos o bueno, los

docentes que nos comprometemos, porque también hay docentes que se pasan como si no existieran.” (Consultar en anexos “Entrevista a profesor de 3º”)

Si bien, de forma universal, existen variaciones en las formas de enseñanza, pensemos en lo que plantea Rogoff (1993) con la escolarización universal, que es instituida en los países periféricos y desarrollados, donde los individuos que no han sido escolarizados desarrollan destrezas cognitivas en función a su experiencia, que podrían asemejarse a los que viven las y los niños que tienen una condición como lo es la discapacidad intelectual, se encuentran en desigualdad de condiciones debido a la segregación institucional. Esto nos hace pensar en los retos que están presentes en el campo de la Educación especial y las diversas barreras sociales que se presentan en su desarrollo. Es importante destacar que si bien las niñas con DIL presentan barreras de aprendizaje que requieren de un mayor empeño pedagógico, el conflicto central se encuentra en el entorno educativo, que presenta una notable segregación en cuanto a la enseñanza-aprendizaje.

En suma, las personas están inmersas en un conglomerado de aprendizajes, las condiciones pueden ser favorables o presentar una desventaja. Todos los seres humanos llevamos a cabo un proceso individualizado para la adquisición de conocimientos, los cuales se presenta de diferente manera para todos, creamos potencializadores que favorecen estos procesos, entendiendo que no son funcionales para todos y es algo que se asemeja a lo que pasa en los salones de clases con la diversidad de alumnos.

Otro de los aspectos que denota la inclusión escolar, es la socialización, las relaciones que los alumnos establecen en esta estructuración como sujetos etiquetados socialmente, se ve moldeada por la variedad de resignificaciones que sufren en esta constitución como actores sociales en el aula escolar, dichas relaciones se abordan con mayor profundidad en el siguiente apartado.

c. Socialización

La etiqueta social impuesta a las niñas diagnosticadas con DIL que genera preconcepciones e implica estigmas en su configuración de subjetividad, permea su entorno social (familia, institución escolar y sociedad) en el que se desarrolla. En el caso de esta investigación, centramos el análisis en el proceso de socialización que

está presente en el entorno escolar, donde se involucra el personal docente y el alumnado, en particular, los dos grupos con los que se trabajó (3° y 6°).

La socialización mirada a través del enfoque de Sánchez Hurtado Y. (2001) quien retoma la teoría sociocultural enunciada por Vigotsky, quien la señala como un proceso influenciado por “las condiciones culturales y las interacciones sociales” las cuales se encuentran en constante desarrollo en la construcción del sujeto, las funciones psicológicas elementales van cambiando para concretar las funciones psicológicas superiores en donde la socialización funcionará como una instrumento psicológico para el sujeto que guiará su protagonismo en la sociedad.

En las intervenciones realizadas, el proceso de socialización escolar tuvo una adaptación por cuestiones de la interacción virtual, esta situación modificó la relación en el grupo. La estrategia de trabajo en línea como aparente solución para el regreso a clases, modificó la forma de relacionarse en los grupos, donde se denota una falta de implementaciones que fomentaran la socialización e interacción entre pares, como lo afirma el profesor de 3º:

“En el poco tiempo que trabajé con “D”, no hubo ninguna interacción de manera social o que ellos se relacionarán, que platicaron, simplemente se conectaban se daba la clase y era el único momento en el que ellos se veían, pero siendo honestos no se llevó una estrategia para socializar.” (Consultar en anexos “Entrevista a profesor de 3º”)

La pandemia modificó las estrategias educativas, estas nuevas emergieron en una crisis por la pérdida de clases que los niños tenían, muchos aspectos que se veían involucrados en el plano educativo fueron modificándose cuando se empleó el “Aprende en casa” presentado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el año 2020, aspectos como horarios, entrega de tareas, plataformas para tomar las clases y las formas de evaluación se adaptaron según cada profesor.

No contemplar el aspecto de la socialización en esta modalidad remota provocó que las y los estudiantes modificaran su forma de socializar, algunas de las estrategias que las y los niños emplearon para cubrir este aspecto fue elaborar grupos en redes sociales, conjuntarse en juegos virtuales, entre otras. Pero nada que se asemejara a la convivencia que mantenían en el salón de clases. Una de las limitaciones constantes en las sesiones y que se podía visualizar el desarrollo de las actividades en los grupos eran problemas operativos como la conectividad en la clase, fallos en

los dispositivos o situaciones familiares que no permitían a los alumnos incorporarse en las reuniones que a su vez impidieron llevar a cabo la socialización.

“Eeeh en la tele pues [...] “D” la verdad, si no estás ahí con ella la verdad no se concentra, se le va la mente, pero en las sesiones de las clases en línea con los maestros o así, pues ahí sí que aprende. En la tele yo estoy segura que no pero en las sesiones en línea si le funcionan [...]” (Consultar en anexos “Entrevista a mamá de “D”)

En el caso de “D” la manera de implementar las clases no muestra una adaptación a las formas en las que ella percibe el aprendizaje, las estrategias que se utilizan en este caso son positivas en algunos aspectos, tal como lo recalca la madre. No obstante, al realizar ciertas actividades, se evita incluirla ya que son consideradas difícil de realizar para ella, haciendo notar la falta de adaptabilidad por parte de la virtualidad escolar, ocasionando que “D” no aprenda lo esperado en el currículum de grado.

Es importante recalcar que los entornos del grupo presentan variaciones, que involucran el estado de salud, la posición económica o incluso la estructura familiar, la diversidad de contextos socioeconómicos influyen en la manera en que el niño vivencia su experiencia escolar. En el caso particular de “D” presenta una anomalía en el neurodesarrollo, lo que provoca una diferencia en su proceso de aprendizaje, esta situación no es evaluada y adaptada en la modalidad remota (las clases en línea), una vez más el entorno escolar deja ver la segregación que se tiene hacia las personas con discapacidad intelectual leve, señalando las adecuaciones que toman los profesores en cuanto a los planes y programas, no contempla la condición que presentan estudiantes con barreras en el aprendizaje. En el caso de “J”, la madre y la docente afirman un avance en el periodo de las clases virtuales, incitando un progreso en su aprendizaje. En concreto, es importante resaltar que el avance presentado por “J” no corresponde a las estrategias empleadas durante el “Aprende en casa”, si no directamente al apoyo brindado en el entorno familiar.

“[...] le pongo el programa de “Aprende en casa” que empieza a las 10:00 y son dos horas porque pues es difícil porque “J” se baja de los sillones, se sube, se distrae, deja de poner atención [...] y ya cuando yo estoy en la casa pues la pongo hacer su tarea [...] nos ponemos a hacer la tarea entonces pues a las 5:00 se presenta con la maestra y es de que córrele, conéctate, ya se conectan y termina su clase, nos ponemos a hacer su tarea o los trabajos que manda su maestra, nos ponemos así de

saca el libro, ponte hacer esto hasta el trabajo y ya sabe.” (Consultar en anexos “Entrevista a mamá de “J”)

Si bien, existen contenidos para incitar la participación en las actividades curriculares en las escuelas, muchas de ellas presentan limitaciones para ser realizadas por las y los alumnos que presentan alguna discapacidad (Valdespino & Lobera, 2010), por ejemplo, en las intervenciones con los grupos de “D” y “J” se intentaron emplear actividades donde la interacción que se tenía era limitada, debido a la virtualidad, por lo cual fue escasa la interacción entre compañeros, debido a que las participaciones eran moderadas para evitar distorsiones en el audio.

Las iniciativas que tomaron los docentes para llevar a cabo el desarrollo de las sesiones fueron individualizados y poco grupales, las razones que exponen engloban la falta de tiempo en las aulas virtuales, la conectividad del alumnado, así como las limitantes por generar una discusión continua. Las clases se implementan de manera paulatina una o dos veces por semana, donde el tiempo estaba destinado a la aclaración de dudas o las indicaciones para realizar algunas tareas que posteriormente eran evaluadas desde plataformas virtuales como Classroom, Gmail o WhatsApp. En el caso particular de “D”, el proceso de enseñanza virtual no fue acompañado por profesores o personal de UDEEI, sin embargo, previo a confinamiento dicho apoyo se veía reflejado de la siguiente manera:

“ [...] la maestra de UDEEI sabe que “D” no sabe leer ni escribir, entonces ella hace sugerencias al docente para incluirlas tanto en la planeación como en la práctica, sobre cómo trabajar con “D”, o sea hace sugerencias por escrito se le informa al padre de familia, se lleva un seguimiento, probablemente la docente entra una o dos veces al grupo, incluso la pueden extraer como de su salón de clase y se la lleva a algún lugar determinado en la escuela que puede ser en la biblioteca, donde convive con otros niños que a lo mejor igual no sepan leer o escribir y les dan una clase extra, los apoyan, llaman a mamá y les entrega un compendio de materiales en dónde pueden reforzar lo que no saben, incluso en las juntas de consejo interviene el personal de UDEEI y nos hace saber los avances que han tenido o si hay o no avancé.” (Consultar en anexos “Entrevista a profesor de 3º”)

Resalta en el discurso anterior las formas de trabajar con el alumnado que presentaba una condición diferente, en este caso discapacidad intelectual, particularmente podemos retomar la forma de trabajo que fue implementada con “D” y “J”, consistió en la ayuda para llevar su proceso educativo, adaptando las planeaciones con la

finalidad de facilitarle a ellas el desarrollar las actividades, ahora en el contexto virtual las estrategias se vieron modificadas para ser adaptadas por los docentes y la comunidad escolar. Algunas de las opciones que se emplearon no obtuvieron beneficio para las dos niñas con DIL, no obstante, el apoyo en el grupo fue positivo para una de ellas, se pudo ver en las acciones y comportamientos que realizaban en las clases en línea motivando a su compañera “J” en el caso del grupo de 6º, como lo narra la profesora:

“Y no, no, al contrario, ya después, cuando ella participaba si llegó, se llegó a dar el que ellos (los demás niños) le aplaudían o le decían Bravo “J”, ya ves, o sea la animaban, si se llegó a dar en unas dos o tres ocasiones, pero ya después ya no, nos tocó la pandemia y ya no hubo esa interacción presencial.” (Consultar en anexos “Entrevista a profesora de 6º”)

Con relación a lo anterior, Valdespino y Lobera (2010) mencionan que el docente debe fomentar las participaciones de niñas y niños con discapacidad intelectual, con el objetivo de incitar en los infantes la expresión verbal o gestual de gustos, afectos y emociones. No solo los docentes motivan la participación y expresión de los alumnos con las acciones que realizan en el salón de clases, dando muestra de la empatía y los valores positivos que se daban en la convivencia dentro del salón (presencial y virtual), la forma de socializar mostraba el compañerismo que existía en el grupo. En las intervenciones que se desempeñaron, presenciemos el respeto por la opinión de los demás, apoyaban la participación de sus compañeros, incluso mantienen un diálogo de algunas anécdotas respetando el tiempo y el orden en que solicitaban la palabra.

Kohlberg menciona la teoría del “desarrollo moral” como se aborda en Barra (1987), en la cual se posiciona al niño en etapas, así como en la teoría piagetiana, por el contrario, el planteamiento de Kohlberg refuta lo planteado por Piaget, donde se menciona que la madurez moral no se consigue por la autonomía moral, sino por una estructura del sujeto, está elegida por el sujeto después de entrar a otros contextos.

En primer momento el sujeto está permeado por la familia como círculo social que atribuye significaciones a los valores concebidos como positivos, posteriormente el sujeto es introducido a la sociedad, donde comienza la etapa de “autonomía” como lo señala Borbolla (2014) surge un razonamiento crítico de las reglas que determinará seguir o evitar, la perspectiva moral será establecida por su razonamiento, decidirá

qué leyes no son inmutables y creará su propio desarrollo moral. Cuando se realizó la elaboración del cuento en la sesión tres, se creó con ambos grupos y la trama tuvo un desarrollo diferente en cada historia, como lo podemos ver en los siguientes fragmentos:

“Los ositos Pardo y Jenny deciden invitar a los nuevos compañeros a jugar durante el receso, por el contrario, Carlos decide no jugar porque su mamá le dijo que no debe juntarse con ositos que son diferentes a él. Pero Carlos se siente triste y solo, no tiene con quién jugar [...] A la salida de la escuela, Carlos le cuenta a su mamá que se sintió triste por no jugar con sus amigos Jenny y Pardo, pero que hizo lo correcto porque no puede jugar con los nuevos compañeros debido a que son diferentes.”
(Reconstrucción del discurso de la sesión tres de 3°, consultar en anexos)

En la sesión con los niños de 3° se reconstruyó el anterior fragmento, donde se puede identificar una decisión importante, que con relación a lo planteado por Kohlberg, se entiende que las decisiones se basaron en el estadio de la “Heteronomía”, está centrada en decisiones de otros para el bienestar del niño, la aprobación de la mamá o sea fue una determinante para el comportamiento del oso Carlos, la decisión que tomó, fue obedecer las indicaciones de la madre, las cuales incitaban la exclusión de los osos diferentes en el grupo.

“Copito al salir de la escuela ve a su mamá y va corriendo a contarle lo que pasó en el receso, este le cuenta que se divirtió jugando con todos sus compañeros. Sin embargo, su mamá comenzó a regañarlo. [...] La mamá de Copito está de acuerdo con que su hijo juegue con todos, ella admite que cometió un error y que debe reflexionar antes de juzgar a los ositos sin conocerlos.” (Reconstrucción del discurso de la sesión tres de 6°, consultar en anexos)

Por el contrario, en el caso de 6° se ve reflejado lo que Kohlberg menciona en cuanto a que los infantes cuestionan las reglas sociales, creando autónomamente su juicio moral basado en el razonamiento de los principios de la sociedad. Los alumnos decidieron que el osito “Copito” no atendiera lo que su mamá le recomendó, quien le dijo que no jugara con sus nuevos compañeros por ser diferentes. En concreto se puede entender que las niñas y niños se encuentran en el nivel postconvencional, específicamente los podemos ubicar en la etapa de “Utilidad”, el sujeto comienza a cuestionarse las reglas del grupo, para ir construyendo su propia estructura moral.

La representación de valores positivos que caracterizan a los grupos no sólo se ve reflejada en las decisiones tomadas durante la elaboración del cuento, en el caso de

3° se puede notar el compañerismo que presentan al apoyar a “D”, al momento de realizar ciertas actividades que para ella presentan un nivel de dificultad. No sólo se presenta el compañerismo en ese aspecto, durante la actividad de “amigo secreto”, la compañera que intercambiaba cartas con “D” mencionó que tenían un vínculo de amistad.

“Hay una compañerita [...] cuando todavía estaban en las clases presenciales la ayudaba a... pues a completar lo que hacían en la escuela o la ayudaba, le anotaba la tarea... o sea, no me la dejaba sola, todo el tiempo estaba con ella, veía que si copiara todo y al final la niña pues nos decía “Hoy D estuvo así... y así, y así [...]” (Consultar en anexos “Entrevista a mamá de “D”).

La madre de “D” identifica la amistad que su hija tiene con la compañera antes mencionada, debido a que ella ayudaba en la elaboración de actividades escolares, lo cual resalta la acción de inclusión en la socialización entre pares, señalando que mantenían un vínculo socioafectivo fuera del aula escolar. Por el contrario, en el caso de “J” se suscitaron varias situaciones en las entrevistas que avalan la enajenación que esta tenía con el grupo. La madre y la maestra comentaron que no existía una relación amistosa con sus compañeros, debido a que se notaba un distanciamiento durante actividades fuera del salón de clases o incluso durante el receso. El sentido de pertenencia de cada una en sus grupos es diferente, mientras que en uno de los grupos la inclusión se ve potencializada, en otro, la integración se desarrolla a plenitud.

“[...] bueno ella siempre me ha dicho, bueno son mis compañeros porque no son mis amigos. Ella dice que sus amigos son con los que se juntan entonces sus compañeros no son sus amigos, sus amigos son “R”, “S” y pues los demás son compañeros [...]” (Consultar en anexos “Entrevista a mamá de “J”)

La estructuración subjetiva de los sujetos eje de esta investigación está configurada por el desarrollo moral, entre otras aristas psicológicas. Sin embargo, las etiquetas por medio de la palabra permean la interacción de las niñas con DIL en cuanto a sus respectivos compañeros, docentes y familiares. Los estereotipos atribuidos a las niñas con DIL, son entendidos desde la mirada de González (1999), de modo que estos cumplen una función en la socialización, una identidad, pertenencia a un grupo social, entre otros procesos psicológicos que caracterizan el desarrollo del sujeto en los grupos. Los estereotipos que predominan son una manera de permanecer integrado dentro de este, lo anterior se ve reflejado en la reconstrucción de los

discursos del grupo de 6º donde se abordaron temas como acoso escolar y discapacidad.

“B comentó – [...] este soy yo desde los 6 años, me hacían un poco de bullying. Sufrí demasiado bullying porque antes estaba más gordito, a los 7 años fue el año más espectacular, entré a la escuela M.... L.... R..., el primer año estuve en una escuela diferente y luego me cambié a ésta [...] Nos intrigó mucho el grupo, sus participaciones, la empatía y el respeto que reflejan cuando alguno de sus compañeros habla deja presente la inclusión en la socialización virtual [...]” (discurso reconstruido de la sesión 2 del grupo de 6º, consultar en anexos)

En el fragmento discursivo anterior, se expresa la experiencia de “B” el cual fue víctima de bullying en su escuela anterior, donde si bien, no está relacionado directamente con el objeto de estudio de la presente investigación, da cuenta de los estereotipos que se van configurando en las aulas de las escuelas y la carga simbólica que atraviesa la subjetividad del infante. La niñez y juventud, es violentada mediante procesos lingüísticos y simbólicos, como lo son: las etiquetas, estereotipos y clasificaciones, las cuales configuran las relaciones sociales.

Por otra parte, Javier Ocampo López (2008) quien retoma el planteamiento de “educación bancaria” postulado por Paulo Freire, menciona que la educación tradicional es apropiada y orientada por las clases superiores privilegiadas, Freire recalca la necesidad de cambiar esta estructura educativa orientada por una visión crítica de la realidad donde se vive. Con relación a la presente investigación, se pudo observar que las estrategias educativas desarrolladas por las instituciones educativas contemplan las particularidades de aprendizaje que tiene cada niño, sin embargo, en el caso de la discapacidad intelectual leve no son aplicadas, por ello es necesario pensar que la adaptación de estos modelos educativos debería estar presente de manera práctica en los diversos escenarios escolares.

Freire considera que los oprimidos deben tener conciencia de la realidad y comprometerse a transformarla a través de lo que denomina como “pedagogía del oprimido”, donde se busca enseñar no solo letras, palabras o conocimientos culturalmente transmitidos, así mismo, pretende inculcar la creación de una conciencia social que permita enfrentar la dominación, la cual busca la transformación social en todos los campos que le competen.

Ocampo (2008) rescata de Freire la idea de llevar a cabo una transformación, donde las formas de trabajo educativas transmitan la concientización de la situación que enfrenta el alumnado. Lo dicho hasta aquí, aplicado al entorno educativo de las alumnas con DIL, puede ser visto como el papel que desempeñan los docentes en cuanto la transmisión de conocimientos relacionados a la discapacidad, donde la mirada de los profesores ayudará al alumnado a la forma en la que perciben e interactúan con él o la alumna poseedora de dicha condición

“Mejor dentro del salón interactúo con todos sus compañeros, lo incluyen en las actividades y les asignamos si es posible algún monitor, incluso ellos mismos buscan la ayuda, ellos mismos se sientan con quién más tienen afín, con quién más se sienten seguros, con quienes han convivido.” (Consultar en anexos “Entrevista de profesora de UDEEI”)

Es así que para los infantes el entorno escolar se ha convertido en un espacio primordial para la construcción de su subjetividad, siendo el aula (presencial o virtual) un lugar en el cual se lleva a cabo la socialización entre el personal docente y alumnado, donde se convive, investiga, aprende y comparte. En concreto, Valdespino y Lobera (2010) resaltan la necesidad de que los alumnos con DI participen en las actividades grupales, logrando que el niño con discapacidad intelectual se exprese e interactúe en el ámbito escolar. Además, recomiendan que el profesorado diseñe actividades grupales tomando en cuenta que en algunos casos tendrá que explicar de forma que el alumno con DI comprenda las instrucciones.

En suma, contextualizando el proceso subjetivo en el que se encuentran las y los alumnos que nos apoyaron en esta investigación, se puede abordar desde “imaginario social”, concepto abordado por Cornelius Castoriadis (2011) donde lo instituido socialmente es apropiado por los sujetos en construcción, los imaginarios producen en los sujetos maneras o modos de nombrar, vigilar, intervenir y mirar a las personas que presentan una discapacidad intelectual leve.

Los imaginarios sociales elaboran concepciones que incitan a una aceptación social, la otredad define las connotaciones que conciben a las personas con discapacidad intelectual leve, en este sentido las niñas con las que llevó a cabo el presente análisis, apropiándose los estereotipos y prejuicios enunciados desde las etiquetas sociales que desvalorizan y forman parte del espejo en el que se miran, estructurando su identidad a partir de los constructos sociales.

d. Familia

Dentro de los imaginarios sociales existen instituciones, que a través del tiempo siguen estructurando la sociedad, estas se clasifican en instituciones primeras e “instituciones segundas”, concepto abordado por Castoriadis (2002), en particular, al hablar de instituciones segundas hace referencia a la familia, escuela, religión, entre otras más que emergen de colectivos de la sociedad.

Como se mencionó anteriormente, la familia es vista por Castoriadis (2002) como una de las instituciones segundas, estas son transhistóricas, tal es el caso de la institución familiar, donde a pesar de los cambios que pueden presentar, su permanencia a largo del tiempo brinda afectividad dentro de su grupo nuclear. De modo que según Prado et al. (2017) el primer círculo social del infante es el familiar, que no sólo proporciona aprendizaje sino también seguridad.

“Ojalá, que todo sea bueno pues aquí está su familia para apoyarla, que le eche ganas mi niña ahí está el carácter y la chispa, una excelente niña eso sí de sentimientos es muy noble, son muy nobles y éste pues sí adelante.” (Consultar en anexos “Entrevista a mamá de “J”)

En el anterior fragmento discursivo, la mamá de “J” expresa el apoyo familiar que se le proporciona a su hija, el cual fue reforzado durante el periodo de clases virtuales, de modo que la madre desempeñó un papel primordial durante las actividades escolares. Así mismo, la familia de “D” le brinda apoyo para potencializar su desempeño escolar, le explican actividades que se le complican, además llevan un seguimiento médico relacionados al diagnóstico de DIL, mostrando el interés que tiene la familia por la salud y cuidado de su hija, tal como se muestra en el siguiente fragmento, donde la madre de “D” menciona el apoyo que recibe por parte de la abuela de la niña:

“Pues es mi mayor apoyo, ya que no puedo estar en estas actividades con ella, yo creo que no hay una mejor persona que pueda hacerlo [...] bueno en quien confío más que en ella para estar en ese tipo de actividades [...]” (Consultar en anexos “Entrevista a mamá de “D”)

La educación que proporcionan los padres es auténtica, por medio de esta se transmiten tradiciones, valores, costumbres, entre otras conductas propias de la familia, estos conocimientos servirán como formas de relacionarse con el mundo.

Ortega et al. (2010) menciona que los padres de hijos con discapacidad llevan un proceso de asimilación, donde después de aceptar el hecho de que sus niños presentan esta condición, comienza una aceptación; los miran, tocan, abrazan y cuidan. Al final, la situación por la que atraviesan los padres, en general la familia de niñas con discapacidad intelectual leve, quedan impresionados sobre la situación de sus hijos. Con respecto a la DIL, la madre de “D” menciona que a lo largo del embarazo tuvo depresión, haciendo el proceso complicado para ella. Asimismo, durante el desarrollo de la niña se notaron ciertos comportamientos distintivos que llamaban su atención, pero no estaba segura de acudir a un médico, como lo compare en el siguiente fragmento, donde señala el proceso que ha llevado “D” en cuanto a la interacción:

“[...] cuando estaba pequeñita la pasábamos muy mal, tenía miedo de sacarla por las rabetas que me hacía en la calle, en el parque, pues en donde sea. Una vez en un centro comercial no me dejaron salir porque pensaron que me la estaba robando por la manera tan desesperada en la que “D” estaba llorando, entonces [...] ahorita lo que es mi hija [...] o mejor dicho, por eso me siento orgullosa [...]” (Consultar en anexos “Entrevista II a mamá de “D”)

Como se puede ver en la cita anterior, las familias de niñas y niños con DIL, presencian actitudes estereotipadas atribuidas a la condición que presentan los sujetos. El proceso de duelo que atraviesan los padres es reprimido, dado que las apariencias incitan a no demostrar el sentir de los cuidadores, ante dicha situación evitando ser socialmente juzgados. La resistencia por expresar lo que sienten como padres consta de tres etapas según lo planteado por Valdespino y Lobera en la Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica (2010), la primera de negación y culpa, en segunda instancia atraviesan la aceptación donde aprecian los logros de su hijo y amplían sus estándares sobre la inclusión del menor en la familia y en la escuela. Por último, llega el conformismo, se encuentran los padres de adolescentes y jóvenes, que ya no ven avances en el aprendizaje, esto suscita que entren en una unidireccionalidad en el desarrollo de sus hijos:

“[...] hay papás que su nivel social, cultural, económico; no les permite o la dejadez, la pesadez de decir “ay todavía los problemas que me cargo” y un niño con una discapacidad o un niño... porque así nos lo han dicho los papás “no maestra con que termine la primaria ya me doy por bien servida” y dices hijole desde cambiar la

perspectiva del padre, de la madre, de que su hijo puede lograrlo” (Consultar en anexos “Entrevista a profesora de UDEEI”)

El manual desarrollado por Valdespino y Lobera (2010) establece una manera metódica y sistematizada para la atención de los niños con barreras en el aprendizaje, esta atención es denominada “intervención temprana” cuya responsabilidad es atribuida a los padres y familiares, los cuales brindan un cuidado. En el caso de la mamá de una de las niñas con DIL, narra cómo fue el proceso por el cual su hija entró a esta supervisión médica, la madre menciona el miedo que tenía por atender a su hija en alguna institución que le ayudará a comprender lo que ella presentaba.

“Yo realmente, yo respiré cuando [...] a mí me dieron como un rayo de luz hasta que el doctor que la está atendiendo ahorita empezó a atenderla y desde que empezó [...] bueno empecé a notar que el medicamento que le dio si le estaba funcionando, el tiempo que lleva “D” sin hacer un berrinche como los que te estaba platicando, es el mismo tiempo que lleva en atención con este doctor.” (Consultar en anexos “Entrevista II a mamá de “D”)

Como se mencionó anteriormente, Valdespino y Lobera (2010) resaltan que los padres de niños con alguna discapacidad intelectual, presentan una dificultad emocional a causa de conflictos no saber cómo ayudar a su hijo, en suma por el proceso de aceptación en el que se encuentran en una disociación entre querer-rechazar, acompañado de un sentimiento de culpabilidad fomentadas por sí mismos y por la sociedad, donde las expectativas a futuro de su hijo con DIL son difusas, aún más por la deficiente información que se les brinda acerca de la condición que presenta el infante.

En algunas ocasiones se piensa que el entorno educativo depende completamente de la labor docente o la relación entre compañeros, sin embargo, la función que desempeñan los integrantes de la familia, influye en el aprendizaje del infante ya que en conjunto posibilitan la accesibilidad de información, los contenidos y los estímulos que el infante requiere para lograr una adaptación que contemple el entorno escolar y familiar.

“Cuando entró a la primaria yo tenía mucho miedo porque, aparte de que entró más chiquita [...] entró de 5 años. Pues yo veía [...] yo veía al grupo de preescolar como salieron de preparados de la escuela, porque estaban con una buena maestra, incluso una niña salió leyendo su discurso de graduación y todo. Yo veía a “D” como [...] con

un mundo de diferencia entre ella y sus compañeros” (Consultar en anexos “Entrevista a mamá de “D”)

Los miedos de los cuidadores transgreden el sentido humano, en este caso los padres ante el desconocimiento de las diversas discapacidades colocan barreras sociales que etiquetan y dañan la subjetividad de las personas con discapacidad. En el caso de la entrevista que nos brindó la docente de UDEEI, se puede notar que el discurso de algunos padres se encuentra permeado por juicios de valor, pueden ser trabajados por medio de talleres y estrategias para crear una sensibilización en la comunidad que rodea a los alumnos con alguna DIL, sin embargo, en la escuela donde se realizaron las intervenciones, el apoyo hacia a las niñas con DIL y sus familiares se mantenía al margen de actividades escolares.

“El trabajo con los papás, talleres a padres, no faltan los papás que no quieren que se junte con su hijo porque ese hijo está enfermo, ¡lo van a contagiar! Entonces talleres de sensibilización o temas de cómo trabajar aspectos madurativos, estilos de crianza con sus hijos, hacia dónde los pueden ayudar, que pueden hacer por ellos, ese tipo de situaciones [...]” (Consultar en anexos “Entrevista de profesora de UDEEI”)

Recapitulando, la familia es una institución donde el desarrollo psicosocial de los niños, en particular, los niños con DIL, se encuentran influenciados por esta, en el desarrollo de las entrevistas encontramos que la familia es parte fundamental en el proceso de subjetivación de los sujetos que en este se desarrolla. La escuela y la familia como instituciones se entrelazan y forman una unión, esta conexión es el niño. Cuando hablamos de la DIL, en las intervenciones que realizamos para la elaboración la presente investigación, el protagonismo de estas instituciones era continua, en el desarrollo de “D” y “J” se demostró un avance, si bien, en ocasiones se regresa a una integración en los grupos de los que hablamos, las estrategias por ambas partes incentivan a una inclusión. Esta lucha por la inclusión, es constante, se pueden notar los avances en este ámbito, sin embargo, no serán suficientes si la sociedad no resignifica la visión objetivista hacia las niñas y niños con discapacidad intelectual leve.

Reflexiones finales

Durante la presente investigación se lograron identificar las formas en las que el diagnóstico médico de discapacidad intelectual leve es percibido por la sociedad, siendo la errónea o exagerada interpretación de esta, la que da origen a estigmas atribuidos a niñas poseedoras de dicha condición. La interacción de sujetos con DIL se ve permeada por etiquetas que funcionan como aquella forma de rotular y señalar de manera desvalorizante las peculiaridades de los actores sociales. El modo de percibir a las alumnas de una escuela primaria de la Alcaldía Álvaro Obregón marcó una diferencia en la interacción, la cual resultó en una integración, donde si bien estas niñas forman parte de un entorno escolar, las nociones que se tiene respecto al tema de DIL son poco acertadas, lo cual impide el desarrollo de una inclusión plena que contemple las adaptaciones correspondientes, tomando en cuenta que no se puede incluir aquello que no se comprende.

Hay que tener presente que la imposición de etiquetas hacia los sujetos en construcción se ve influenciada por un ejercicio de poder, la violencia simbólica hace que las personas etiquetadas sean atravesadas por ideas, acciones prejuiciosas y estigmatizantes, que moldean su subjetividad ubicándolos como individuos poseedores de un menosprecio, en este caso de DIL, creando autodemandas de sí mismos a causa de las exigencias de la sociedad por alcanzar una normalidad en su vida diaria en cuanto a su contexto familiar, escolar y social.

La inclusión de personas con discapacidad en el entorno educativo ha sido segregada, con base en ideologías occidentalistas, siguiendo la lógica de la actualidad, donde los alumnos trabajan por competencias, dejando de lado la diversidad en cuanto a formas de aprendizaje. Ahora bien, podemos hablar de los diversos procesos de discapacidad, limitaciones que se pueden presentar, aunque no se tenga una discapacidad diagnosticada, las cuales están presentes de forma emocional, física, cognitiva o afectiva dentro las aulas escolares en donde los sujetos tienen que encontrar su propio camino.

Se puede notar que las instituciones escolares trabajan bajo estándares fragmentados, donde la persona con DIL está sujeta por el discurso instituido, debido a los avances que se han tenido con los niños que presentan una discapacidad se

logran visibilizar los sesgos en las estructuras sociales, y, por ende, las deficiencias que arrastran estas.

Es importante resaltar que esta integración no sólo se ve presente en la primaria donde se realizaron las intervenciones, sino que, de manera general en México existen entornos educativos que no brindan una plena inclusión de niñas y niños con discapacidad intelectual leve. Dicho de otra manera, no sólo basta con cumplir con las leyes y brindar espacios para infantes con DIL, se requiere contemplar una diversidad en el aprendizaje, no se trata de adaptar al alumnado a los aprendizajes, lo correcto es adaptar las planeaciones a las y los estudiantes atendiendo las barreras y necesidades educativas que se presentan en las aulas, independiente que estas se desarrollen en un entorno virtual o presencial.

Uno de los objetivos específicos plantea analizar desde una visión de biopoder el etiquetado social que es atribuido a la discapacidad intelectual leve, visto como un dispositivo de clasificación, el desarrollo de las actividades hizo emerger una necesidad psicosocial presente en el campo abordado, los espacios pensados para la discapacidad tienen una carente atención. El significante que es atribuido a la discapacidad intelectual leve se encuentra permeado por un discurso que violenta a los sujetos, los cuales se enfrentan con una realidad racista, discriminatoria, una sociedad que segmenta y separa con base a estándares sociales que atribuyen un valor simbólico, categorizando a los alumnos, propiciando una violencia simbólica.

Las clases que se llevan a cabo en las escuelas públicas cuentan con poco o nulo personal capacitado (USAER o UDEEI) que brinden apoyo para lograr una socialización óptima e inclusiva en los grupos donde se presenten alumnos con discapacidad intelectual leve, de acuerdo a la dinámica escolar. Cabe mencionar que la escuela donde se participó en esta investigación, actualmente no cuenta con personal especializado al trabajo con niños en condición de DIL, sin embargo, muestra interés por conseguirlo; directivos y docentes tienen claro que es necesario este servicio, por ello están dispuestos a recibir personal que logre emplear dinámicas que apoyen a las y los alumnos en el entorno escolar.

Ahora bien, en el desarrollo de la presente investigación se elaboró un material audiovisual, el cual permitió abordar temas relacionados a la inclusión escolar, respeto, diversidad y discriminación. Es importante puntualizar que dicho material consta de un video correspondiente a cada grupo, donde se representa teatralmente

el cuento elaborado en sesiones previas. El video de la obra de teatro, narró la situación de unos osos que no aceptaban a sus nuevos compañeros por ser “diferentes”, a lo largo de la narración; dentro de las escenas más representativas de la historia notamos que la influencia de las instituciones segundas como la familia y la escuela, fomentaron la aceptación e inclusión de los osos que eran excluidos y discriminados dando como resultado una sensibilización hacia los temas que se plantearon respecto a las diferentes condiciones, finalizando con una moraleja de lo aprendido a partir de ese cuento. La proyección del material audiovisual incitó a que los participantes compartieran sus reflexiones y aprendizajes con relación a la diversidad, el respeto mutuo entre compañeros, la inclusión de personas diversas y evitar discriminar o excluir por los aspectos y condiciones, logrando así una sensibilización en la mayoría del grupo, por la virtualidad el número de asistentes era irregular, eso suscitó que esta sensibilización se viera limitada a las personas que estuvieron presentes.

Una de las principales limitaciones que se presentaron a lo largo del proceso de investigación, fue la intervención grupal, la cual tuvo que ser adaptada a la virtualidad por cuestiones sanitarias a causa del COVID-19, lo cual generó una restricción en la socialización entre pares por parte del grupo. En particular, una de las barreras para la plena aplicación del modelo de intervención se vio permeada por la delimitación en cuanto al trabajo individual con las niñas en condición de DIL, además de la restricción para trabajar con el tema de discapacidad.

Se identificó que existe cierta resistencia por parte del entorno social de las niñas con DIL para nombrar su condición, dicha oposición no sólo se percibió en el entorno educativo, durante el proceso de recolección de datos se estuvo a la espera del expediente médico que avalara la condición de “D”, considerando que se encuentra bajo un tratamiento que requiere de medicamentos, sin embargo, el neurólogo encargado del seguimiento médico mostró resistencia posponiendo la entrega de dicho expediente, por lo cual se trabajó según lo expresado en el discurso de la madre.

En consecuencia, esta investigación incitó a pensar en posibles aportaciones relacionadas al entorno del sujeto con DIL, las cuales por cuestiones de tiempo no se abordaron a profundidad; por parte del entorno familiar encontramos que los padres tienen una implicación que necesita ser escuchada. En cuanto a los docentes

creemos pertinente escuchar las experiencias y perspectivas que estos tienen ante el proceso de inclusión y adaptabilidad del entorno educativo, así como esta preparación académica que respalda su trabajo con niños que presentan alguna discapacidad intelectual. Por último, también es pertinente conocer la perspectiva que tiene el grupo ante la interacción con compañeros diagnosticados con DIL. Estas posibles investigaciones darían la oportunidad de tener una visión más amplia sobre el entorno en el alumnado con discapacidad intelectual leve se encuentra, posibilitando el desarrollo estrategias de convivencia que posibiliten su plena inclusión.

Para finalizar, el concepto de discapacidad intelectual ha tenido cambios a lo largo de la historia, no obstante, existen muchos estereotipos atribuidos a esta condición, palabras que son usadas con frecuencia para desvalorizar y discriminar. Consideramos que no se trata de cambiar el término de discapacidad, debido a que esto sería desplazar las concepciones sociales desvalorizantes a una nueva palabra, el reto para las sociedades futuras es resignificar el concepto, de modo que las personas con discapacidad intelectual se sientan identificadas sin ser invisibilizadas por su condición.

Bibliografía

- Alí, Sofía de los Milagros; Blanco, Roxana Lilian (2014). Discapacidad intelectual, evolución social del concepto. En REVISTA FACULTAD DE ODONTOLOGÍA de la UNNE, Vol. VIII N° 1 – 2015, Argentina, ISSN N° 1668-7280, pp.38-41.
- American Psychiatric Association. (2014). Discapacidades intelectuales en “DSM V: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales” pp. 33 - 41.
- Baeza, Manuel A. (2011). Memoria e imaginarios sociales. En Rev. Imagonautas, vol. 1 (no.1), pp. 76 – 95, ISSN 07190166.
- Barra Almagiá, E. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 19, núm. 1, pp. 7- 18.
- Benítez, N. (2021). LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LOS TIEMPOS DE PANDEMIA EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIOCULTURAL. *Conexiones*, 1(6), 25-27. Recuperado a de <http://ojs.ucp.edu.ar/index.php/conexiones/article/view/782>
- Borbolla, Juana. (28 de febrero de 2014). *ÉTICA PERSONA Y SOCIEDAD*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=LHKCSBbP0uE>
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (2004). Cap. VI Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica en *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, España, Ed. Laila, 1977, pp. 227-261.
- Carrera, Beatriz; Mazzarella, Clemen (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. En Rev. Educere, vol. 5, núm. 13, pp. 41-44.
- Canguilhem, Georges (1986). Capítulo segundo. Examen crítico de algunos conceptos: de lo normal, de la anomalía y de la enfermedad, de lo normal y de lo experimental. En: *Lo normal y lo patológico*, pp. 91-111, editorial siglo XXI.

- Cano Cabrera, Arturo Augusto (2009). Reseña de "Seguridad, territorio, población" de Michel Foucault. Estudios Sociológicos, XXVII (81), 1073-1081. [Fecha de Consulta 27 de febrero de 2021]. ISSN: 0185-4186. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/598/59820678009.pdf>
- Castoriadis, Cornelius (1975) LA INSTITUCIÓN IMAGINARIA DE LA SOCIEDAD 1. TUSQUETS EDITORES. [Fecha de Consulta 14 de Octubre de 2021] pp. 3- 6.
- Castoriadis, Cornelius (2002). Institución primera de la sociedad e instituciones segundas. En: Figuras de lo pensable. Las encrucijadas del laberinto IV: Fondo de Cultura Económica, México, pp. 115-126.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2016). Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad y su Reglamento, México: CDMX, pp. 1 - 82. Disponible en: <http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/foll-Ley-General-Discapacidad.pdf>. Consultado el 22 de enero del 2021.
- Contino, Alejandro Martín (2013). El dispositivo de discapacidad. En: Tesis Psicológica, vol. 8, núm. 1, enero-junio, 2013, pp. 174-183, Fundación Universitaria Los Libertadores Bogotá, Colombia.
- Cussiánovich, Alejandro V. (2007). Aprender la condición humana. Ensayo de la pedagogía de la ternura. Ed. IFEJANT: Perú, pp. 11 – 167.
- De Andrés del Campo, Susana; González Martín, Rodrigo (2012). Comunicación inclusiva: Una experiencia en creación de campañas sobre discapacidad intelectual. Área abierta, vol.12 (no.1), http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARAB.2012.v31.38967. Referencia AA31.1203.155. Consultado 26 de abril de 2021. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARAB/article/download/38967/37599/>.
- de la Fuente, Juan Ramón y Heinze Martin, Gerhard (2014). La enseñanza de la Psiquiatría en México. Salud Mental, 37 (6), 523-530. [Fecha de Consulta 14 de octubre de 2021]. ISSN: 0185-3325. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58237778011>.

- Delval, J. (1983). Los orígenes del desarrollo. En J. Delval, Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela (págs. 89-155). Barcelona: Laia.
- Delval, Juan (1994). El estudio del desarrollo humano y Las teorías sobre el desarrollo humano. En El desarrollo humano (pp. 23-81). Madrid: Siglo XXI.
- Díaz, Á. (1991). La entrevista a profundidad. Un elemento clave en la producción de significaciones de los sujetos. *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales*, núm. 3, 161-178.
- Dirección General Adjunta de Estudios, Legislación y Políticas Públicas (2009). “Estudio sobre discriminación y discapacidad mental e intelectual”, CONAPRED, pp.1-73.
- Dirección General Adjunta de Estudios, Legislación y Políticas Públicas (2009). “Estudio sobre discriminación y discapacidad mental e intelectual”, Ed. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, México: CDMX, pp. 54 – 73.
- Dubrovsky, Silvia (2006). La búsqueda de respuestas posibles de la teoría socio-histórica de Vigotsky a las nuevas preguntas de la educación especial actual. En *Rev. Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 16, pp. 187-209.
- Escandón, María del Carmen; Teutli, Javier; colaboradores (2010). Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en las escuelas que participan en el PEC. Ed. Secretaría de Educación Pública y Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Pública: CDMX, pp. 1 – 160, ISBN: 978-607-8017-40-9.
- Feimann, J., canal: psicología unmsm, (2012, 7 abril). Filosofía aquí y ahora (I), YouTube: https://www.youtube.com/watch?time_continue=119&v=WtD_FJHxpWM&feature=emb_logo, Consultado el 26 de enero 2021.

- Feimann, J., canal: psicología unmsm, (2012, 7 abril). Filosofía aquí y ahora (II), YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=kvOraXjQyjk&t=1411s>, consultado el 26 de enero 2021.
- Foucault, M. (2006). Clase del 11 de enero de 1978, en: Seguridad, territorio, población (2da edición). Ediciones Fondo de Cultura Económica, pp.15-44.
- García, Ana K. (2019) Personas con discapacidad, el grupo más discriminado en México. En periódico “El Economista” 07 de enero, [Fecha de consulta 15 de octubre de 2021] México.
- García, José E. (2016). La introducción de la escala de la inteligencia de Stanford-Binet en Paraguay. Rev. Interacciones, vol.2 (no.1), pp. 65-83.
- García, Delia; Gonzáles, Hilda A.; Vázquez, Fernando (2015). La formación docente desde el aprendizaje de la condición humana. En Rev. Iberoamericana de producción académica y gestión educativa, no.2, pp.1 – 15.
- Gardner, Howard (1994). Cap. XIII – La Educación de las Inteligencias. En: Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. Ed. Fondo de Cultura Económica: México, pp. 379-416.
- Gil, Irene (14 de noviembre de 2020). Fundación ADECCO. Obtenido de Qué es la discapacidad. Concepto y evolución histórica: <https://fundacionadecco.org/blog/que-es-la-discapacidad-evolucion-historica/>.
- Goffman, E., & Guinsberg, L. (2006). Estigma: la identidad deteriorada. Amorrortu, Buenos Aires, pp. 11 – 44.
- González, Alejandro D; Rodríguez, Anay de los Ángeles; Hernández, Damaris (2011). El concepto zona de desarrollo próximo y su manifestación en la educación médica superior cubana. En Rev. Cubana de Educación Médica Superior, vol. 25 (no.4), pp. 531-539
- González Gavaldón, Blanca (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. Comunicar, (12), [Consultado el 7 de octubre de 2021]. ISSN: 1134-3478. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801212>.

- González Rey, F. (8 de noviembre de 2015). Subjetividad, epistemología cualitativa y metodología constructivo-interpretativa. (F. González Rey, Entrevistador) Fernando González Rey. YouTube. Recuperado el 03 de marzo de 2021, en <https://www.youtube.com/watch?v=ek-yWb07v1g&t=1203s>.
- González Rey, F., & Patiño Torres, J. F. (2017). La epistemología cualitativa y el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. Conversación con Fernando González Rey. Revista Estudios Sociales, vol.60 (no.60), (págs. 120-127). doi:10.7440/res60.2017.10
- Instituto Nacional de Estadística y Geográfica (INEGI) (2020). Población total con discapacidad en los Estados Unidos Mexicanos de cinco a catorce años. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Poblacion_Poblacion_01_e60cd8cf-927f-4b94-823e-972457a12d4b. Consultado el 26 de agosto de 2021.
- Instituto Nacional de Estadística y Geográfica (INEGI) (2020). Población total en los Estados Unidos Mexicanos de cinco a catorce años. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Discapacidad_Discapacidad_01_cf0da6a1-a621-4926-8904-3abf671cd419. Consultado el 26 de agosto de 2021.
- Ke X, Liu J. Discapacidad intelectual (Irrázaval M, Martín A, Prieto-Tagle F, Fuertes O. trad.) (2017). En Rey JM (Ed), Manual de Salud Mental Infantil y Adolescente de la IACAPAP. INEBRA: Asociación Internacional de Psiquiatría del Niño y el Adolescente y Profesiones Afines.
- Krieger, Peter (2004). La deconstrucción de Jacques Derrida (1930-2004). Rev. Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas, vol. 26, núm. 84, pp.179-188. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-12762004000100009&lng=es&tlng=es. Consultado el 27 de agosto de 2021.
- López, Wendy M. (2019). Discapacidad o diversidad funcional: ¿Quién decide? Rev. IMSERSO, no.24, pp.34-39. Disponible en:

- Mascayano Tapia, Franco; Lips Castro, Walter; Mena Poblete, Carlos; Manchego Soza, Cristóbal. (2015) “Estigma hacia los trastornos mentales: características e intervenciones”. En Rev. Salud Mental, vol. 38 (no. 1), enero-febrero, pp. 53-58, Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz, Distrito Federal, México.
- Matamoros, Danilo (2003). Reseña de la transformación del sentido de Hugo Suárez, Actualidades en Psicología, Vol. 19, No. 106, pp.156-165.
- Meza, Clara L. (2015). “La educación de los niños y las niñas con discapacidad en México: algunos elementos para su análisis”. En: La primera infancia en el espacio público. Experiencias latinoamericanas, 1ra edición, Ed. Universidad Autónoma Metropolitana, México: CDMX, pp. 69 – 85.
- Nilo, Ruben (2015) Discapacidad mental y ciudadanía activa: El desafío de una nueva legislación de salud mental para Chile, SUMMA psicológica UST 2015, Vol. 12, N° 2, páginas 53-62.
- Ocampo López, Javier (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. En Revista Historia de la Educación latinoamericana, núm. 10, pp. 57-72. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Boyacá, Colombia.
- Ortega Silva, Patricia; Torres Velázquez, Laura Evelia; Reyes Luna, Adriana; Garrido Garduño, Adriana (2010). Paternidad: niños con discapacidad. En: Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 12, núm. 1, enero-junio, pp. 135-155 Universidad Intercontinental Distrito Federal, México.
- Prado, J. H. L.; Arias Gago, A. R.; Melcon Álvarez, M. A. (2017). EL PAPEL DE LOS PROFESIONALES Y LA FAMILIA ANTE LA DIVERSIDAD FUNCIONAL DESDE LA REVISIÓN TEÓRICA HOLOS, vol. 7, pp. 198-212 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte Natal, Brasil.

- Padrón Galarraga, Regla; Granados Guerra, Lázara A. (2018). Retos de la pedagogía ante la inclusión socioeducativa de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades. En Rev. BOLETÍN REDIPE, vol. 7 (no. 12), pp. 93 – 105.
- Piaget, J. (1985). Introducción. El problema biológico de la inteligencia. En J. Piaget, El nacimiento de la inteligencia en el niño (págs. 12-28). México: Grijalbo.
- Pinheiro, P. S. (2006). Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas. Naciones Unidas, pp. 45 - 209.
- Rey, F. G. (julio de 2006). Investigación cualitativa y subjetividad. Guatemala julio, Editorial ODHAG, páginas 5 - 247.
- Rodríguez del Rincón, Paz (2020). “Alumnos de Necesidades Educativas Especiales, en Casa por el Covid – 19. Experiencias que nos Descubren Vidas”. En Rev. Internacional de Educación para la Justicia Social, vol. 9 (3e), pp. 1 – 13, ISSN: 2254 – 3139.
- Rogoff, Barbara (1993). “Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social”. Ed. Paidós, Barcelona, pp. 1 – 17.
- Salaverry, O. (2012). LA PIEDRA DE LA LOCURA: INICIOS HISTÓRICOS DE LA SALUD MENTAL. Perú Med Exp Salud Pública.
- Sánchez Hurtado, Y. (2001). Vigotski, Piaget y Freud: a propósito de la socialización. Enunciación, 6(1), 29–34. <https://doi.org/10.14483/22486798.2440>
- Sastre de Blas, Mercedes (2003). “Los psicólogos y pedagogos de la educación, frente al alumnado con graves trastornos de la personalidad”. En Rev. Cuadernos de psiquiatría y psicoterapia del niño y del adolescente, vol. 35 (no.36), pp. 223 – 238.
- Scilleta, Delia (2006). “Una aproximación al Concepto De Diagnóstico Psicológico Desde El Psicoanálisis Subjetividad y Procesos Cognitivos”, Argentina: Buenos Aires, núm. 8, Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, pp. 267-295.

- Schalock, R. L. (2007). El nuevo concepto de retraso mental: comprendiendo el cambio al término discapacidad intelectual. *Rev. Española sobre discapacidad intelectual*, vol.38 (4), no.224, pp. 1-16.
- Secretaría de Desarrollo social (SEDESOL) (2016). “Diagnóstico sobre la situación de las personas con discapacidad en México”, mayo.
- Solsona Cisternas D. (2017) Los imaginarios sociales de la discapacidad: La circulación de imágenes, rótulos y heteronomías en la región de Magallanes Chile. Universidad de Magallanes. [Fecha de Consulta 5 de octubre de 2021]. Chile, pp. 2- 19.
- Suárez, Hugo, (2003) “La transformación del sentido” *Sociologías de las estructuras simbólicas*, Bolivia, Editor Muela del Diablo, pp. 15 - 127.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). Capítulo 1 - Introducción. *Ir hacia la gente*. En S. Taylor, & R. Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (págs. 15-27). Barcelona: Paidós.
- United Nations Secretary-General’s Study on Violence against Children (2005). *Summary Report of the Thematic Meeting on Violence against Children with Disabilities*, 28 July 2005, Nueva York. Disponible en: <http://www.violencestudy.org/r180>
- Valdespino, Leticia E.; Lobera, Josefina G. (2010). *Discapacidad intelectual. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*. Ed. Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), 1ra. Edición, México, pp.1-59.
- Vega Fuente, Amando y Martín Peñacoba, Raquel (1999). Los medios ante la discapacidad: más allá de los estereotipos. *Comunicar*, (12), [Fecha de Consulta 7 de octubre de 2021]. ISSN: 1134-3478. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801217>
- Verdugo Alonso M. A. (1994) “EL CAMBIO DE PARADIGMA EN LA CONCEPCIÓN DEL RETRASO MENTAL: LA NUEVA DEFINICIÓN DE LA AAMR”. En *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, Ed. Siglo Cero: Universidad de Salamanca, vol. 25 (3), pp. 3- 42.

- Verdugo Alonso, M. A. (2003). "Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002", En Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, Ed. Siglo Cero: Universidad de Salamanca, Vol. 34, no. 205, pp. 5 - 19.
- Vygotsky, L. (1932). El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. México. Grijalbo, 1979.
- Vygotsky, L. S. (1995). "Pensamiento y Lenguaje" Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Ediciones Fausto.
- Vigotsky, L. S. (2009) "La imaginación y el arte en la infancia". Disponible en: https://padlet-uploads.storage.googleapis.com/935404126/a954af5eca81b3fb83b7a98d3ba4e066/Vigotsky_la_imaginacion_y_el_arte_infantil.pdf Consultado el 27 de mayo 2021.
- Wehmeyer, M. L. et al. (2013). "El constructo de discapacidad intelectual y su relación con el funcionamiento humano", en la Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, Ed. Siglo Cero: Universidad de Salamanca, Vol. 39 (3), No. 227, pp. 5-18, ISSN: 0210-1696.

Anexos

Entrevista a profesor de 3º

Entrevistadora: Usted tuvo alguna formación académica específicamente en la educación especial.

Entrevistado: No como tal, en cuanto a una licenciatura o algo así no, pero sí hemos tomado cursos, cada año nos exigen mínimo tres cursos a los docentes he tomado cursos en el psiquiátrico “Juan N. Navarro” nos han dado algunos cursos para saber cómo tratar a alumnos y nos dan sugerencias. Cuando nos llega un alumno como “D”, siempre los docentes en mi caso investigamos, no sé cómo tratarlos, las características tienen, les digo, todo esto porque cuando hacemos el diagnóstico justificamos toda esta parte.

Entrevistadora: Y ¿cuál es el diagnóstico en este caso para “D”?

Entrevistado: Yo me quedé con lo que la mamá nos dijo que fue [...] Mira no lo tengo anotado así como tal pero tengo un informe de parte de la maestra de que debemos de tratar a “D” como con una manera especial, les llamamos niños con necesidades especiales y van como en un apartado especial en nuestro diagnóstico, yo no le hice ninguna prueba. Me quedé con la parte que la maestra nos dejó por el corto tiempo estuvo con ellos y cuando ustedes llegaron se marchó, hace un par de semanas antes, si me dan un segundo y seguimos avanzando, buscaré el informe de la maestra, viene como está diagnosticada de acuerdo a lo que observó la maestra y a lo que informaron los padres de familia.

Entrevistadora: Esta maestra que usted comenta, tenía un acercamiento con el grupo, tenía algún cargo específico o algo determinado, o era simplemente maestra titular.

Entrevistado: No, ella era la maestra a cargo del grupo como del grado, es la maestra de todas las materias.

Entrevistadora: Nos podría comentar, cómo es el día a día con los niños, cómo se refleja el desarrollo del grupo y la convivencia que tienen con “D”.

Entrevistado: ¿De manera virtual?

Entrevistadora: Sí, claro.

Entrevistado: Bueno pues lo que hacíamos siempre es determinar una forma de trabajo y partiendo de ahí ustedes saben, nos conectábamos dos veces a la semana, que era los martes y los jueves, de ahí se determinó que se trabajará con la estrategia de “Aprende en casa” ellos siguen la programación en el horario que les corresponde o que a ellos mejor les quede, nosotros solamente hacemos retroalimentación de lo que se ve y estamos en comunicación constante a través de varias plataformas como Classroom, WhatsApp y la atención se da de manera personalizada, cuando ellos manifiestan alguna duda. En el caso de “D” la abuelita siempre preguntaba acerca de las actividades, porque las actividades eran como muy generales porque se seguía la programación estratégica, entonces no había como mucho de dónde adecuar, sin embargo, la abuelita siempre se comunicaba con los docentes y a ella se le hacen las observaciones. En el poco tiempo que trabajé con “D”, no hubo ninguna interacción de manera social o que ellos se relacionarían, que platicaron, simplemente se conectaban se daba la clase y era el único momento en el que ellos se veían, pero siendo honestos no se llevó una estrategia para socializar.

Entrevistadora: Gracias y en cuanto el tema de discapacidad tocarlo, nombrarlo, usted menciona que no se le nombraba a “D” que tenía un trato especial, pero el resto del grupo tenía noción de la discapacidad de “D”. De igual manera, sabe si anteriormente con la otra profesora ya se había hablado del tema o simplemente era algo que no se mencionaba.

Entrevistado: Yo considero de mi experiencia y lo poco que vi, que no se trabajó, no se brindó un nombre sino que siempre se trabaja de manera transversal, es decir, siempre se fomenta el respeto hacia sus compañeros, el ser tolerantes, el ser empáticos algo que tenemos mucho en esta escuela es que por el turno son pocos niños y a veces son niños que no son atendidos por las familias, entonces cuando llegan al salón son atendidos por el docente y el docente les dice qué hacer, cómo comportarse y todo eso, pues si nos hacen caso. Entonces pues como que no, por parte de los alumnos, sí se daban cuenta de una diferencia con su compañerita, pero no lo hacían notar.

Entrevistadora: En cuanto a los docentes, directivos, asesores y coordinadores. Ellos tenían alguna implicación en cuanto al caso de “D”.

Entrevistado: Si, se brinda un seguimiento por su parte, bueno en un principio tenemos a la maestra de USAER que complementa el equipo y se da seguimiento

junto a la subdirectora académica, había otra maestra que también nos daba como talleres que era la subdirectora académica y te da acompañamiento por parte de dirección UDEEI no es USAER, y el docente o sea que todo el equipo hacía acompañamiento, si están Implicados en el caso de “D”.

Entrevistadora: Nos podría platicar un poco sobre UDEEI

Entrevistado: Sí, pues es una atención a niños con educación especial, entonces ellos entran y nos ayudan hacer el diagnóstico lo que yo les comentaba al inicio, ellos complementan también lo que observamos, si ellos detectan alguna situación como la de “D” con necesidades especiales, entonces llegan a entrar a los grupos y brindan atención, imparten entrevistas a los padres de familia, a los niños más graves que necesitan algo como clínica, los canalizan, ese personal de UDEEI es una maestra, puede ser psicóloga o trabajadora social y cuando la escuela no puede dar respuesta a un niño se canaliza una institución.

Entrevistadora: Y por ejemplo esta maestra que menciona de UDEEI tuvo acompañamiento con “D”, a partir de cuándo dejó el acompañamiento y como tal fue sólo al inicio para ingresar a la escuela o es un acompañamiento constante; por ejemplo, en alguna complicación en las materias, como en sumas de dos dígitos ellos hacen un acompañamiento.

Entrevistado: No, por ejemplo, la maestra de UDEEI sabe que “D” no sabe leer ni escribir, entonces ella hace sugerencias al docente para incluirlas tanto en la planeación como en la práctica, sobre cómo trabajar con “D” o sea hace sugerencias por escrito se le informa al padre de familia, se lleva un seguimiento, probablemente la docente entra una o dos veces al grupo, incluso la pueden extraer como de su salón de clase y se la lleva a algún lugar determinado en la escuela que puede ser en la biblioteca, donde convive con otros niños que a lo mejor igual no sepan leer o escribir y les dan una clase extra, los apoyan, llaman a mamá y les entrega un compendio de materiales en dónde pueden reforzar lo que no saben, incluso en las juntas de consejo interviene el personal de UDEEI, nos hace saber los avances que han tenido o si hay o no avancé. Incluso si fuera algo que ya no se puede hacer en la escuela, cómo reforzar cosas o procesos que no se han consolidado, que tienen otro carácter ellos mismos hacen un oficio, se pide autorización a los padres de familia, se les hace sugerencias y necesitan apoyo psicológico, si tienen que ir alguna clínica o al CISAME que ahí también les brindan atención. En nuestra escuela, sólo se brindó al principio

del ciclo escolar pasado porque la maestra se cambió de escuela y nos quedamos sin personal de UDEEI y recientemente se incorporó una maestra, pero igual trabajo muy poquito con “D”, sí estuvo trabajando con ella al igual que ustedes de la misma manera, esta maestra trabajo en grupo y no en solitario.

Entrevistadora: Gracias y usted había tenido alguna otra experiencia con niños con necesidades especiales.

Entrevistado: Sí, saben que he trabajado mucho con niños con trastorno de déficit de atención e hiperactividad que son los que más nos llegan a las escuelas, regularmente los confundimos con niños indisciplinados; por ejemplo, que nos siguen las reglas o que tienen mucha energía, nos causan revuelo en el grupo, regularmente siempre no llegan esos alumnos, son con los que más trabajamos los que tienen déficit de atención e hiperactividad o trastorno del espectro autista también nos han llegado casos, pero más los alumnos que tienen TDAH.

Entrevistadora: Y por parte de la Secretaría de Educación Pública, determinan algunos programas o estrategias de trabajo a seguir para trabajar con los niños desde el inicio o ustedes como desarrolla esa parte.

Entrevistado: No, desafortunadamente nosotros seguimos un plan y programas de estudio que son cuadrados que ya están determinados, ya traen lo que se tiene que trabajar, últimamente si se ha hablado de las adecuaciones curriculares de la flexibilidad curricular, pero no se nos dice el cómo, se nos dice que tienes que atender a los niños e incluir a todos, que todos son bienvenidos y tu maestro ahí como tú puedas, pero la verdad los recursos o las estrategias que inventamos son las que nosotros nos creamos, las que nosotros como docentes investigamos por nuestra parte nos preparamos, pero por parte de que venga como en una “Biblia” para atender a estos niños no lo hay, si hay algunos protocolos o hay unos materiales que van saliendo posteriormente pero algo así de como planes o programas no hay es como muy rígido.

Entrevistadora: Unido a esta pregunta, usted ¿Qué importancia cree que tiene la educación especial en este entorno?

Entrevistado: Es muy importante, uno de mis sueños era trabajar en una escuela de Educación Especial, siento que son niños que más nos necesitan que el mundo no está adecuado para niños con necesidades especiales, simplemente para una

persona que es zurda ¡el mundo no es para zurdos! Entonces esa es una condición física, hay cosas que van como en lo intelectual, como lo emocional no sé, enfermedades o no enfermedades pero como un situaciones como un niño con síndrome de Down, el mundo no está hecho para estos niños, entonces yo considero la educación especial muy muy importante.

Entrevistadora: Muchas gracias, entonces pues usted tiene algunos planes en cuanto a futuro como para aportar a este tipo de educación especial.

Entrevistado: Yo quisiera ampliar mi formación académica, como les decía en un principio soy pedagogo, desde ahí nuestra visión es distinta a la de un maestro normalista, yo me quisiera seguir preparando incluso como psicólogo educativo, para brindar mayor atención a mis alumnos.

Entrevistadora: Unido a esto, usted a futuro qué expectativas tiene en cuanto a la educación especial.

Entrevistado: A mí me gustaría que los niños que enfrentan alguna situación especial fueran atendidos por personas que están preparadas, que fueran atendidos o educados en un lugar en donde se les brinde esa atención a mí me gustaría que hubiera una escuela que si se necesitaría que fuera una escuela para educación especial, en donde, se les brinde la atención que sí necesitan porque requieren de una atención especial pero sí me gustaría que existiera una institución, una escuela, un centro en donde se les brindará la atención que verdaderamente necesitan porque en las escuelas regulares les brindamos lo que nosotros podemos o bueno los docentes que nos comprometemos, porque también hay docentes que se pasan como si no existieran.

Entrevistadora: Sobre las situaciones que nos cuenta, tiene algunas anécdotas sobre lo que nos comenta de los docentes que evitan estos casos.

Entrevistado: Si, sí pasa mucho en los docentes que llevan una trayectoria ya de varios años de servicio que fueron formados de otra forma y que si los niños les decía hace rato los que tienen el trastorno de déficit de atención e hiperactividad son confundidos con niños latosos, problemáticos que alteran el orden, entonces pues las acciones que tomas son que los sientan hasta atrás, no te hago caso, ¡si lo he presenciado!

Entrevistadora: En cuanto a estos niños que usted comenta, ha tenido la oportunidad de trabajar con ellos presencialmente, ha notado alguna diferenciación con el grupo.

Entrevistado: Y saben que se refleja mucho en nuestra labor, se reflejan mucho más los niños que antes de que lleguen con un maestro que si trabaja pues ellos son hechos a un lado o rechazados, entonces cuando se les brinda la atención pues cambian, cambian completamente porque son niños que empiezan a trabajar, empiezan a aprender, te empiezan a apapachar, que los papás se dan cuenta que los papás te agradecen, que los papás se comprometen y que los papás reconocen que hay un cambio que hay un avance.

Entrevistadora: Por ejemplo, esto que comenta de que hay un avance, que los papás lo notan, lo notan ustedes, lo notan los compañeros, hay como algunos impulsos que ustedes tienen ante estos niños o alguna clave que direcciona la formación académica.

Entrevistado: Pues como les comentaba, es una labor que cada docente determina hacer o no hacer, en mi caso puedo compartirles que hace poco, el año pasado era maestro frente al grupo ahorita estoy en dirección pero fui maestro en el grupo 7 años, tuve un niño con autismo el niño no hablaba nada, es más ni siquiera sabía ir al baño, yo le tenía que hablar a la mamá para decirle que el niño ya se había hecho del baño y eso me daba cuenta porque el salón empezaba a oler mal, no hablaba ni una sola palabra, la mamá llegó a inscribirlo llorando porque no sabía cómo se iba a comportar la selva de la escuela contra su niño que no estaba preparado, y es un niño que llegó a contar hasta el número 25 de manera oral y de manera escrita, aprendió a escribir su nombre, me di cuenta que le gustaba dibujar porque me rayaba todo las mesas y pues la mamá iba a lavar esas mesas porque teníamos un problema con el otro turno que nos reportaba, porque yo lo dejaba, yo lo dejaba sin problema rayar las mesas porque pues es algo que les gustaba pero por otra parte era visto como un acto de indisciplina, entonces sí se puede ver nuestro trabajo como le decía yo lo vi en el niño, pero también lo vi en la madre de familia y que nuestras autoridades lo reconocieron, la directora, el supervisor pero ahí se quedan en el aula nosotros nos quedamos con lo que podemos hacer con ese niño dentro de nuestra sociedad, digo no como un reconocimiento de la SEP porque pues eso no pasa. Simplemente nos quedamos con el reconocimiento que nos dan los padres de familia, nuestros compañeros, maestros y los mismos niños.

Entrevistadora: Comprendo, en algún momento usted menciona que hay algunas acciones que están fuera de nuestro alcance en las manos de ustedes como docentes o profesores. Hay algún momento en el que ustedes dicen, saben que ¡yo no puedo con este caso! no ha funcionado la estrategia implementada y cómo es que ustedes lo llevan tanto personalmente y frente a los directivos para decirles lo que sucede.

Entrevistado: Pues al principio lo que hay es mucho temor, realmente hay maestros que dicen ¿en qué grupo me va a tocar? o ¡yo no quiero ese grupo! porque ahí viene Pedrito, viene Juanito qué es así o que la mamá es así, entonces yo creo que ahí radica mucho el miedo a no saber cómo atender a esos niños o cómo afrontar esta situación, y pues entonces yo creo que tiene que salir a flote mucho la habilidad social que tenemos como docente, perderle el miedo a trabajar con este tipo de niños, hay que prepararse, yo digo. Si algo no lo sé pues lo investigó, preguntó, aunque, si también se vale decir que no puedo, porque también yo soy de la idea de decir no puedo antes de que le echas a perder un ciclo escolar a un alumno o algo así.

Entrevistadora: Muy interesante todo lo que nos menciona, recuerdo una parte muy importante que estaba olvidando, qué es si en algún momento un niño no tiene esta adquisición de conocimientos para poder pasar al siguiente grado, es decir, el reprobado existe la posibilidad de reprobado o cómo es el proceso de reprobado a los alumnos.

Entrevistado: La regla que te indican es no reprobado a los alumnos, aunque tú tengas las pruebas suficientes para demostrar que no tiene las herramientas suficientes para poder avanzar, las autoridades en este sentido son muy estrictas en que no pueden reprobado, en algunos niños se consideran experiencia que a veces por la madurez o qué hay niños que no cumplen la edad hasta fin de año pues no han alcanzado los aprendizajes, pero hay niños que realmente no se esfuerzan nada y que realmente merecen reprobado, no se puede de manera por lineamientos no se puede reprobado, siendo honestos aunque nosotros queramos a nosotros se nos permite.

Entrevistadora Estos lineamientos son por parte de la SEP o por autoridades.

Entrevistado: Están determinados por la autoridad educativa de la Ciudad de México.

Entrevistadora: ¿Hay alguna razón específica?

Entrevistado: Yo considero que obedece más otro tipo de intereses de cero reprobados, qué tiene que ver con aspectos económicos del país, acuerdos que

hacen con otros países, pero así algo certero no sabría decirles. De hecho también te dicen que no pongas calificaciones de 5 o 6 porque hay que justificar esas calificaciones, deben de ser fundamentadas una y mil veces, es más yo puedo reprobar algún alumno pero las autoridades lo mandan a llamar, le hacen un examen y cuando uno los reprueba ellos los prueban así no se haya presentado todo el año, ellos aprueban, luego nos metemos en otro tipo de problemas con los padres de familia nos demandan o algo y entonces ellos aplican un examen que si el niño saca con seis lo apruebas así yo tenga mil archivos para justificar la reprobación, lo pasan.

Entrevistadora: Acaba de mencionar algo muy importante, que quisiera recuperar. Lo de los grados, cómo es que ubican a los alumnos en el grado que les corresponde, por ejemplo, en el caso de la mamá que nos menciona del niño que tenía autismo ¿Cómo es que lograron adecuar el grado en el que se va a ubicar el niño o la niña? por edad o se le hace un examen diagnóstico para evaluar los conocimientos.

Entrevistado: No, realmente tiene que ver por edad, al grado en el que se inscribe, si tiene 6 años ya debería de ir en primero, si tiene 8 va en tercero y así es como se maneja, de hecho en primaria no vemos niños mayores de 13 a 15 años, los niños en esos casos van a una escuela que se llaman 9 - 14 qué son grupos del grado vespertino que atienden a niños mayores de nueve a catorce años, que no saben leer o qué no han cursado primero o tercero y los atienden de manera multigrado y van esas escuelas para que los atiendan.

Entrevistadora: Comentaba esto porque hay determinados temas que aprenden en determinados grados y entonces cómo es que supongamos, un niño que debería de estar haciendo multiplicación de fracciones o suma de fracciones recién está aprendiendo a sumar y cómo es esto.

Entrevistado: Te los mandan por la edad y así no sepan leer o escribir, pasan mucho con los que no van al kínder, desde el 2004 cuando determinaron obligatoria la educación preescolar en niños que este año no van y que llegan a la escuela sin saber hacer nada, sin saber siquiera tomar el lápiz, pero te pueden mandar niños que son de quinto grado sin que sepan leer o las operaciones que tú mencionas, y tú como docente - maestro debes de atender al grupo y además atenderá al que recién te llegó, incluso te llegan alumnos que hablan alguna lengua indígena otra situación en particular. Pero te los mandan y tú como maestro te las tienes que ingeniar para atenderlos.

Entrevistadora: Esto también pasa en cuanto a los grupos de amigos, que se generan en el grupo o existe alguna exclusión en la experiencia que usted ha tenido con los grupos.

Entrevistado: En mi experiencia yo trabajo de una manera cómo les explicó, tratando de luchar con la manera tradicional de educar llegaba a un salón en donde los niños estaban sentados por filas y esa parte yo trataba de hacer equipos yo llevo y nuevo mobiliario, trabajó con el que ya sabe leer, con el que apenas va aprendiendo, con el que apenas llegó, entonces yo combinó mucho los grupos para que interactúen en equipos y siempre hago equipos en mi salón nunca se sienta un niño en un lugar dos veces, siempre hago rotación desde primero hasta sexto grado que he trabajado, así para que todos interactúen con todos.

Entrevistado: Ahora me imagino, esta modalidad en línea vino a mover todo.

Entrevistado: Es complicado toda la interacción social, el hacer amigos, el platicar entre ellos sí es un poco complicado, en esta modalidad en línea.

Entrevistadora: Agradecemos el tiempo y el conocimiento que nos compartió con nosotros es muy importante, también conocer la opinión de ustedes. La opinión de los profesores, en cuanto al proceso educativo y lo que usted ha mencionado, como lo que se ha quedado estancado en la educación especial. Muchas gracias en verdad, de antemano agradecemos y de igual manera estamos en contacto. Si en algún momento quisiéramos hablar de otro tema, pudiera existir la apertura a otra entrevista.

Entrevistado: Yo les invité a que continúen con ese ánimo, con esas ganas, cuando nosotros estudiamos esa parte de la educación de las ciencias sociales tenemos mucho la visión de querer cambiar al mundo, de comprenderlo, de ayudarlo pero nos vamos a enfrentar a muchas cosas eso se lo digo yo hace uno mucho terminé la universidad y salí así como ser el mejor maestro y todo pero afuera la realidad es otra, es muy distinta y hay muchas cosas que a veces nos impiden llegar a eso pero yo los invito a que no cambien a que ustedes siempre estén motivados a pesar de las adversidades a que siempre defiendan lo que ustedes piensan y van a ver qué van a hacer un buen trabajo de titulación.

Entrevistadora: Si a nosotros también nos gusta mucho trabajar con ustedes, de un momento a otro lo dejamos de ver, pero ya no supimos qué pasó.

Entrevistado: Si, es que llegó otra maestra nueva la maestra “L”, cuando se va un maestro inmediatamente encuentran reemplazo eso es lo que es pasa en los trabajos se va alguien y rápidamente lo sustituyen, en este nuevo ciclo escolar estoy a cargo de la subdirección académica pero mi mayor trabajo es en grupo. Entonces, sí cuando tengan alguna situación que trabajar pueden contactarnos y con mucho gusto tienen mi número, tiene el número de la directora, pero como les digo cuando enfrenten al mundo laboral son muchas cosas distintas no se desanimen.

Entrevista a profesora de 6º

Entrevistador: Buenas tardes, agradecemos el tiempo que no ha brindado para hacer posible esta entrevista. Comenzamos cuando usted lo indique, recuerde que esta entrevista está siendo grabada.

Entrevistada: Claro, comenzamos ya

Entrevistador: Excelente ¿Para usted qué es ser maestra?

Entrevistada: La verdad significa muchísimo porque desde que yo me acuerdo, siempre quise ser maestra. Cuando jugaba era a ser maestra, cuando en el kínder me preguntaban qué quería ser de grande y yo recuerdo que mi respuesta era ser maestra.

Recuerdo que me gustaba mucho estar con mi maestra de kínder, se llamaba Yolanda, era la maestra Yola. Luego pues en la primaria, primero o segundo año, estuve con una maestra que se llamaba Leti, me gustaba mucho su calificación, ella ponía un 10 muy peculiar y me encantaba. Entonces yo decía “Yo quiero ser maestra porque yo quiero calificar así”, crecí con esa idea, afortunadamente sí me fui por ahí, por la docencia. Tengo dos carreras: una es técnica en puericultura y la otra es una licenciatura en psicología, así es que somos colegas, pero finalmente toda mi área laboral ha sido la docencia, tengo los conocimientos de la psicología, pero no la llevo a la práctica, bueno entre comillas, porque pues aquí estoy en la docencia porque pues es lo que siempre quise y lo disfruto.

Entrevistador: ¿A lo largo de su trayectoria ha llevado alguna materia relacionada a la educación especial?

Entrevistada: Ahora sí que yo empecé desde el kínder, yo enseñaba en kínder pues mi carrera técnica está basada en el estudio del niño, desde la concepción o antes de la concepción y antes de los 16 años, sino mal recuerdo, en eso está basada la puericultura. Mi primer trabajo fue en un jardín de niños y tal cual desde kínder uno, entonces desde ahí me fui empapando de la práctica. No necesariamente tuve especialidad en educación especial de niños, pero pues he conocido de todo, he dado clase en jardín de niños, primaria y estuve en el CCH Sur, entonces, pues solamente es la práctica de.

Entrevistador: ¿Cuál ha sido su experiencia trabajando con “J”?

Entrevistada: Con “J”, fíjense que cuando yo entré a trabajar con ellos los tuve a partir del cuarto grado. Yo cuando la vi, la primera impresión que tuve es que a lo mejor ella tenía rasgos de Síndrome de Down, tenía algunos rasgos de [...], entonces por un momento pensé que ella tenía síndrome de Down, pero bueno a lo largo de que fueron pasando los días no, simplemente le costaba mucho trabajo llevar a cabo indicaciones a la par de los demás. Entonces, si es una niña con la cual hay que estarle explicando y explicando. Si logra realizar las cosas, pero no sé qué fallo o qué pasó que pues tenías que estar con ella, pero no consolidó o no sé qué pasó en los primeros grados porque yo no estaba en esa escuela pero no sé si lo que le faltó fue apoyo, o no sé si en los primeros años de primaria, primaria baja, le faltó ese estímulo, que estuvieran con ella.

Y los rasgos pues así los tiene, conozco a su hermana, y su hermana es muy diferente a ella, su mamá también, ella se parece a su papá, él tiene un poco esos rasgos. Entonces un día estuve platicando con la señora y ya [...] antes de la pandemia, precisamente porque yo estaba mucho con ella, con lo del apoyo y que se la encargaba y que le costaba trabajo. Y que estaba yo trabajando otros libros con menos grado de dificultad con ella para que consolidará bien la lectoescritura, estuve mucho en comunicación con su mami.

Ella en algún momento me comentó que su hija la mayor estaba diagnosticada con “TDA” y que probablemente “J” también tenía lo mismo. Entonces yo le pedí su diagnóstico, si la había llevado a algún lugar, me dijo que sí pero nunca me entregó nada. Entonces, lo que yo hice fue trabajar con menos complejidad, y durante la pandemia pues la verdad es que ya no, siento que no lo necesito tanto, que yo trabajar de otra forma con ella porque como ya estaba en casa pues ahí sí la apoyaban muchísimo, estaban con ella y este [...] todas las tareas me las entregaba y si era su letra la que se veía en los trabajos, o sea con faltas de ortografía pero yo veía que si la hacían trabajar y sus participaciones eran, no tan buenas pero por lo menos tenía la idea de lo que estábamos trabajando y podía aportar. Entonces, ahí fue cuando pensé que a lo mejor a ella lo que le hace falta es ese apoyo que tenía ahora en casa, no sé para mí fue muy grato... gratos los resultados que yo entregue en cuarto fueron de mucha ayuda, mucha ayuda de buenas calificaciones, entre comillas, no sé con lo que más bajo le califique fue con un 7 y logró para finalizar la primaria calificaciones de 8 o 9 pero porque si hubo mucho apoyo de casa.

Entrevistador: Ok, gracias. La siguiente pregunta va enfocada un poco más al grupo ¿Usted cómo veía la convivencia o relación de grupo con relación a “J”?

Entrevistada: Si, mira eeh [...] la verdad es que el grupo estuvo muy bonito en todos los tres años, al principio en 4° año, si era de que se querían faltar al respeto, por ejemplo no con groserías (palabras altisonantes), sino como de que hablaban y “Tú cállate” o como muy agresivos pero en el hecho de que “No cállate tú”, “A ti nadie te está hablando”, no sé así pero yo intervenía mucho, mucho, mucho, mucho en las faltas de respeto y en que se pidieran disculpas o en que se tranquilizaran pues son compañeros, eran compañeros e iban a estar un buen rato juntos y que no estaba padre el estar conviviendo de esa manera, eso fue al principio nada más y conforme

fue pasando el tiempo, como que se perdió todo eso de que fueran de alguna manera agresivos, pero eso era unos con otros, no específicamente con “J”.

Lo que si es que como que no tenía muchos amigos para jugar con ella, es decir, dentro del salón bien, trabajaban con ella y todo bien, pero a la hora de los recreos, ahí si como que no tenía muchas amigas dentro del salón, se juntaba con sólo dos o tres pero si ya no congeniaban ella se iba con otros niños, bueno con otras niñas de otros grupos, pero regresábamos al salón y era como la aceptación. Y no, no, al contrario, ya después cuando ella participaba si se llegó dar, que ellos (los demás niños) le aplaudían o le decían -Bravo “J”, ya ves -, o sea la animaban, si se llegó a dar en unas dos o tres ocasiones, pero ya después no, nos tocó la pandemia y ya no hubo esa interacción presencial. Y en línea pues, la verdad es que si participaba, que claro, le ganaban los niños, ustedes se pudieron dar cuenta que los niños querían todo el tiempo estar con el micrófono abierto, las niñas fueron más tímidas pero “J” participaba más que las demás niñas.

Entrevistador: Sí, notamos que los niños eran más participativos.

Entrevistada: Así es.

Entrevistador: ¿Existe un acompañamiento hacia “J”? Por ejemplo, el método USAER.

Entrevistada: De hecho, es lo que te iba a comentar, ahí pues si contábamos con UDEEI, ellos este eeh [...] Pues cuando yo entré, por mucho tiempo no sabía que teníamos UDEEI, no sé porque, finalmente era nueva en el sistema, porque pues mi formación fue siempre particular. Entonces cuando yo entré ahí no sabía, nunca había visto yo a las maestras de UDEEI, entonces pues únicamente yo me basaba en pláticas con su mamá. Ya después nos presentaron a la maestra de UDEEI. Entonces, pues canalicé a “J”, pero únicamente dentro del salón de clase la profesora entró con nosotros dos veces y la sacó del salón otras dos o tres veces, pero jamás tuve una retroalimentación de para qué se la llevaban o que trabajaban con ella, qué resultados tenían, no sé, ahí si no te puedo decir. No puedo decir que es un acompañamiento, porque realmente [...], sé que la sacaban para trabajar con ella, pero no sé qué era lo que trabajaban, nunca hubo una retroalimentación conmigo y cuando estaba ahí la maestra, pues sólo esas dos veces observaba, pero tampoco tuve una observación por escrito o que me dijeran “se observó esto o el otro”, no. Entonces no sé cómo decirlo, si hubo o no un acompañamiento con anterioridad, los

primeros años. Digo, yo la tuve 3 años y de esos 3 años sólo en pocas ocasiones la sacaron para trabajar con ella.

Entrevistador: Ok ¿Y usted pudo observar algún cambio después de las sesiones que nos comenta?

Entrevistada: No, porque enseguida fue la pandemia, o sea fue casi año y medio, la mitad de 5° año y todo 6° lo que yo trabaje en pandemia, o sea se puede decir, años y medio presencial y año y medio virtual. En ese año y medio que estuvimos en presencial fueron las ocasiones de las dos visitas y tres acompañamientos o no sé cómo podría decirlo. Se vio en 6°, si se vio un cambio, yo asumo que fue el apoyo de sus papás y que [...] Hubo un suceso importante con “J”, pero ahí si no puedo hablar mucho de ello, porque no tengo la autorización, pero la mamá tomó las riendas y la llevo a terapia, entonces no sé, si eso fue un factor importante para que se dieran cuenta que “J” y necesitaba la atención de sus papás, de su familia y de una terapeuta. Entonces, como se pusieron las pilas y la llevaron ahí a atenderla, hubo más apoyo y la niña subió.

Entrevistador: Ok, comprendo. Recapitulando en cuanto al grupo ¿Cómo es que se ha abordado el tema de discapacidad o inclusión?

Entrevistada: Inclusive, tuve un alumno que se llamaba “D”, él tenía muchos problemas, tenía distrofia muscular, entonces poco a poco se le iban atrofiando sus músculos, no caminaba bien, se me caía a cada rato, faltaba mucho a la escuela, no hacía tareas, sus papás sólo se dedicaban a cuidarlo y no a apoyarlo en cuestión escolar. Entonces cuando se tocaban los temas de discapacidad, de capacidades especiales, por lo temas de Formación Cívica y Ética, como que arropaban más a “D” y a “J” por consiguiente, aunque en “D” era mucho más marcado lo especial que era. Entonces los niños querían ayudarlo; le querían cargar la mochila, querían acompañarlo al baño, querían estar con él. Porque “D” a pesar de su enfermedad pues era como un niño normal, él trataba de correr, jugar o incluso de pelear como de “Tú qué”, entonces todos lo arropaban mucho, no se permitían enojarse con él. Entonces en ninguno de los tres años los niños necesitaron eso de establecer bien el respeto, como que ellos lo fueron adquiriendo por vivirlo, aparte de que siempre platicábamos mucho del respeto, respeto hacia las niñas. Por ejemplo, si excluían a una (no a “J”), pero por ejemplo a “L”, la llegaron a excluir en algún momento, entonces ella al regresar me dijo “Maestra me pasó esto en el recreo [...]”, y yo no me

di cuenta, porque generalmente estaba viéndolos, donde estaba o cosas así, pero si se me paso eso, ellos me reportaban. Me quedaba afuera dos o tres minutos para que me explicaran bien, ya que me había explicado cómo estaba la cosa, pues ya adentro me ponía ahí a plantear que se pusieran en los zapatos de cualquiera que le pudiera pasar, claro sin evidenciar a la niña, aunque obviamente ellos ya sabían a quién me refería o de quién se estaba hablando pero siempre fomentando la empatía y que ellos se pusieran a pensar en la reflexión de qué iban a pensar si las pasara lo mismo o si les hicieran lo mismo y si terminaban pidiendo disculpas, reflexionando y hablando aunque parara yo la clase, siempre platicaba acerca del problema que se tuviera en ese momento, a nivel general.

Entrevistador: Ok, gracias

Entrevistada: Si, de tratarse de fomentar el respeto para no molestar a “J” o al otro niño, no porque nunca se presentó la situación

Entrevistador: Ok ¿Y en cuanto a la enseñanza en casa?

Entrevistada: Pues al principio, como que estaban interesados y si veían mucho el “Aprende en casa”, después como que fueron muy repetitivos los programas, eso de Ajolisto como que se lo querían meter hasta por las pestañas a los niños y como que llegó un momento en que ya no querían saber nada del Ajolisto o de Rommel Pacheco, este [...] me decían “maestra, el programa de hoy lo vimos la semana antepasada y se trató de lo mismo” y como que llegó un momento en que ya no. Lo vi yo también aquí con mi hija, pues también al principio la ponía a ver mucho la programación, pero cuando también yo vi esa parte de que ya se sabía todo el dialogo del Ajolisto entonces dije “No, ya le quedo claro, ya lo trae” y pues mejor me ponía yo a explicarles. Como maestra siento que hubo muchos programas muy buenos, que podían dejar muchísimo, mucho aprendizaje porque servían mucho de apoyo para lo que se estaba aprendiendo en clase. Entonces, ahí sí, te puedo decir de los tres; como alumnos pues les aburrió, como mamá dices “Híjole, ya es mucho tiempo de estar frente a la televisión, mejor yo le explico y rápido terminamos así no me aviento toda la programación” y como maestra hubiera querido que si mis alumnos se enfocarán más a lo que fueran las clases y dejaran de como mmm [...] como que no se perdiera mucho el tiempo ¿si me entiendes? Porque hubo mucho de cosas que nada que ver y uno se tenía que aventar todo para llegar a la clase de historia o de geografía, pero sí hubo mucho enriquecimiento.

Entrevistador: ¿Y cómo era la evaluación?

Entrevistada: Bueno, yo utilice el Classroom, entonces mi planeación estaba basada en la programación y como a nosotros nos mandaban las parrillas de lo que se iba a ver en la televisión pues conforme a eso yo realizaba las actividades que se iban a ver con los niños o las páginas que iban a ver, les ponía diversas actividades: hacer mapas mentales, copias o resumen. Fueron muchas actividades inclusive, hasta ellos terminaron haciendo presentaciones en PowerPoint y videos, los cuales subieron al Classroom y ahí yo me base mucho, hicimos evaluaciones escritas: en una ocasión mande formularios, en otra evaluación les mande los exámenes para que ellos los imprimieran, tenían una hora para realizarlo y a la siguiente hora yo intervenía con ellos para poder revisarlo, eeh y en la última lo fuimos haciendo en la clase, pero todos en conjunto fue lo que tome en cuenta para evaluar o sea el Classroom, participaciones de clase, asistencia, las observaciones que yo vi y todo lo que me entregaban (formularios y escrito). También una vez los evalué poniéndoles el examen en pantalla y ellos escribían la respuesta, las evaluaciones fueron variadas.

Entrevistador: ¿Y si se daba el caso de algún alumno que no realizaba las actividades, cómo incitaba su participación?

Entrevistada: Sí se dio, si se dieron cuenta. Casi siempre entraban 15 o 16 niños y siempre eran los mismos, siempre fueron 4 o 5 los que no lograron integrarse pues el grupo es de 20. Hubo alguien que nunca, nunca ingreso a clase, los otros estaban por Classroom, correo electrónico o WhatsApp, entonces eso se tomaba en cuenta, pero hubo uno que nunca entró, solamente entró como dos veces y después se perdió la comunicación con él y con su mamá, nunca logré que él se integrara o se comunicara y pues su evaluación fue regalada.

Entrevistador: ¿Cómo que regalada?

Entrevistada: Pues, por la comprensión y empatía, porque el niño en algún momento llegó a comunicarse conmigo y con la directora, dijo que su padrastro se había enfermado de un pie y él se había quedado a cargo de cuidar a su hermanita y hermanito, pues su mamá tenía que salir a trabajar todo el día, entonces pues no tenía como... tenía teléfono, pero se lo robaron y ya no podía comunicarse. Entonces con eso se le justificó el que no pudiera hacer sus trabajos o entrar a clase, entonces me tocó evaluarlo con un 7, para mí fue la calificación más baja.

Entrevistador: Ok ¿Qué expectativas tiene en cuanto a la educación especial?

Entrevistada: ¿Qué expectativas tengo?

Entrevistador: Sí.

Entrevistada: Mira, de alguna forma yo me acuerdo que cuando estaba en el jardín de niños, yo decía ¿cómo ayudo a estos pequeños? porque es abarcar demasiado, porque es un aspecto emocional, el aspecto físico, intelectual, entonces más que nada yo me enfoco en lo emocional que me llevó a buscar la licenciatura. En algún momento yo quería enfocarme en la educación especial, precisamente por ayudar a este tipo de niños, después pues, la parte emocional me ganó más por la parte en la que los niños decían “mis papás se separaron o mis papás se pelearon”, yo decía “¿cómo les ayudo?”. Entonces para mí, mi expectativa sería saber cómo apoyar a esos niños que tienen una necesidad especial y que podamos ser maestros. a lo mejor yo tengo un poquito más de conocimiento por la parte de la psicología, pero me voy para atrás cuando no tenía esos conocimientos y en las escuelas en las que yo estaba trabajando, teníamos departamento psicopedagogía, porque les digo que yo siempre trabajé en escuelas particulares e inclusive yo estuve en la parte de psicopedagogía en alguna escuela pero bueno, yo decía “Qué bueno que hay psicólogos, que nos digan cómo podemos acompañar a aquellos niños que lo necesitan”, pero a nosotros sólo nos daban capacitación, no daban la parte teórica pero nunca en la práctica. Muchas ocasiones, muchas, muchas, entraban los psicólogos a supervisar y nunca tuve una retroalimentación, como hablar del niño con el que estaban trabajando o dar una retroalimentación, cómo hacerlo, qué necesitaba, nada.

Posteriormente, cuando yo estuve en la parte de psicopedagogía, yo ya tenía un poco más de conocimiento de la psicología entonces yo dije, “ya de aquí soy” porque pensaba poner en práctica todo lo que yo hubiera querido que me dieran como maestra, ahora que soy la psicóloga de la escuela, pues ahora si voy a entrarle bien y bonito para que las maestras no se queden como yo me quedaba. Pero qué creen, me frenaron la dueña de esa escuela, cuando le dije que iba a trabajar con los niños, iba a investigar a los papás y ella me dijo “No, no te puedes meter, trabaja lo que puedas aquí, entra observa y nada más. Dime a mí lo que veas, pero no más”, entonces vi que no era lo que yo pensaba, entonces entendí por qué los psicólogos con los que yo trabajaba no iban más allá, yo creo que daban su reporte a dirección

general, porque eso fue lo que yo vi, realmente no dejaban que la psicóloga se metiera más y mira que estuve en varios colegios grandes y siempre fue lo mismo. Entonces mi expectativa como especialista es que debería de aportarse, pero de verdad que se aporte y se oriente de manera práctica y teórica para trabajar con niños que tengan necesidades especiales. Digo, yo afortunadamente tengo libros y ahí empiezo a buscarle qué tengo que hacer con este niño, algunas recomendaciones y bueno, pues las hago porque de alguna forma me empape un poquito gracias a la psicología, pero si me hubiera quedado sólo con mi primer título, pues me hubiera faltado mucho. Siento que a los maestros nos hace falta mucho ese acompañamiento por parte de un especialista.

Entrevistador: ¿La escuela tiene algunos cursos que cubra ese acompañamiento?

Entrevistada: Si hay cursos, si nos mandan a que tomemos los cursos, pero es tanto lo administrativo que tenemos que hace que yo digo “en qué momento me voy a meter a un curso”, en verdad, por ejemplo, el curso que ahorita nos están pidiendo obligatorio por el regreso a clases y el COVID, pues los hago a la media noche y eso quedándome dormida, porque en verdad en el día no da tiempo. Los compañeros que han hecho miles de cursos, yo creo que no tienen vida propia pero los que tenemos hijos, esposo, casa, trabajo o todo, nos hace falta tiempo.

Si nos mandan a los cursos, nos dan el aviso de que están algunos cursos y nos insisten para tomarlos, no te estoy hablando de cursos especialmente enfocados a algo especial, pero lo que falta es tiempo. También nosotros empezamos a buscar y ver algunos cursos de educación especial, pero pues para ser sincera por mi parte no los hago. Por ejemplo, ahorita el de regreso a clases está enfocado mucho a lo emocional en los niños, está muy padre, pero es muchísimo estar leyendo y luego los exámenes y como tenemos que regresar a clases es muchísimo, luego sólo busco las cosas para el examen y poder conseguir la constancia.

Entrevistador: Con esa pregunta finalizaría la entrevista, agradecemos su tiempo y aportaciones

Entrevistada: No, a ustedes, mis niños estuvieron encantados salieron de lo habitual y pues ellos mismos se los dijeron, querían que estuvieran más tiempo con ustedes.

Entrevista a profesora de UDEEI

Entrevistadora: Mi nombre es Estefany, ellos dos son mis compañeros Ana y Ernesto. Somos estudiantes de psicología y estamos realizando este trabajo para titularnos como licenciados.

Entrevistada: Que bueno chicos, me da gusto apoyarlos.

Entrevistadora: Muchas gracias y esperemos se encuentre bien, también quiero solicitarle su autorización para que esta sesión sea grabada en audio.

Entrevistada: Sí claro, sin ningún problema.

Entrevistadora: Muchas gracias. Agradecemos la disponibilidad y que nos haya abierto esta plática.

Entrevistada: Claro que bien, esto para mí ahorita me sirve. El poder ocuparme en algo sin estar aquí nada más pensando que otra cosa pueda pasar y es un gusto poderles apoyar.

Entrevistadora: bueno empezamos, comenzamos, ¿podría platicarnos un poco sobre su trayectoria laboral y escolar?

Entrevistada: Sí, claro que sí.

Yo soy egresada de la escuela normal de especialización del área de trastornos neuromotores, [...] eehh perdón, soy egresada de esta escuela que está ubicada en Polanco, yo egresé en el 2006 y yo me incorporo al ámbito laboral en una escuela particular, en donde inicié dando primer grado, pero una característica de esta escuela era que justamente los grupos los dividen con ciertas características en el que forman un 1-C, en el que son alumnos que identifican con ciertas dificultades en el aprendizaje o los que van por debajo de la mayoría. Entonces mi perfil obviamente cubría este aspecto y empecé a trabajar ahí.

Trabajé durante 3 años y medio en escuela particular en el instituto de Valladolid, decido hacer mi examen de oposición en la SEP. Sale la convocatoria, hago mi examen, me gano mi plaza, dejó de trabajar en la escuela particular. Cuando yo voy a recoger mis papeles y a firmar toda la documentación para ingresar a trabajar en SEP, me asignan una escuela USAER, que antes se llamaba USAER y que hoy en día es UDEEI, ahorita en un pequeño espacio podemos hacer la diferencia.

La USAER es un servicio de apoyo, por sus siglas es Unidad de Apoyo a la Educación Regular, somos una instancia de Educación Especial que interviene en las escuelas regulares, estaba en ese tiempo conformada por maestra especialista, que esa era mi función, maestra de lenguaje, psicología y trabajo social. Entonces atendíamos siete escuelas, a mi me asignan a una USAER, cosa que la verdad, no me había agradado tanto porque yo quería un CAM, que es el Centro de Atención Múltiple, pues bueno dices así “vamos empezando y hay que trabajar”.

Yo me incorporé en una escuela primaria en donde las situaciones en relación a la inclusión, realmente dejaban mucho que desear, ahí más el trabajo era la sensibilización con el personal docente para el trabajo con los alumnos que enfrentan alguna barrera en el aprendizaje.

Con el paso del tiempo, en el caso de Educación Especial nos mueven continuamente de escuela porque atendemos los tres niveles; preescolar, primaria y secundaria, entonces llega un momento en el que a mí me pasan a una secundaria, por distancia, por situación de organización y demás, yo decido solicitar un cambio vía sindical, entonces me incorporo un poco más cerca de mi domicilio, a una escuela preescolar, creo que fue una muy mala experiencia, muy muy mala experiencia porque cuando yo ingresé a preescolar, pues todo era según aparentemente bien. De inicio yo les voy a ser honesta, yo no quería preescolar porque decía “es que son niños chiquitos

y como que mi carácter, mi forma de ser no es tanto para niños chiquitos” pero dije, “bueno hay que adaptarnos y hay que dar respuesta a este ámbito”.

Cuando yo ingreso ahí, otra vez me enfrento a situaciones bastante complicadas porque la directora era una persona que [...] ya venía arrastrando ciertas dificultades de otras escuelas, había sido corrida. Es un vicio muy feo sabes, ya cuando estás dentro del sistema te empiezas a dar cuenta y es difícil lidiar con ese tipo de cosas, porque te das cuenta de que la gente se envicia fácilmente y no hace su trabajo como debiera de ser, no está en su papel o no da la respuesta que debiera de ser. Entonces empiezo a tener diferencias personales con la directora por una niña que tenía un problema de pediculosis severo y pues el personal docente y la directora hicieron todo para querer que la niña se fuera de la escuela, entonces aquí le echan la bolita a la maestra de USAER de que hable con los papás y sugerir un cambio de escuela, pero yo al mostrar negativa ante esa situación pues me volteo a la directora, fue una situación bastante complicada, el caso es que terminamos con mi supervisora, terminamos dejando el servicio de la escuela.

De ahí me asignan de manera temporal a una zona de supervisión que era USAER, que las instalaciones están en el CAM 31, aquí muy cerca de la UAM Xochimilco, estuve un tiempo ahí y empecé a trabajar directamente en coordinación directivo de las USAER, entonces a visitar escuelas de toda la zona de supervisión. Fue una experiencia muy bonita, muy enriquecedora, porque además te da otra perspectiva a nivel directivo, entonces eso es también enriquecedor el cómo puedes ir tu gestionando sin ir perdiendo de lado, sin perder de vista el objetivo justamente que es la atención a la diversidad y la inclusión, generar prácticas inclusivas dentro de las escuelas.

Después de esa etapa me incorporo a otra UDEEI, me asignan a otro preescolar y ahí fue totalmente diferente, yo ya había creado ciertas experiencias y prácticas muy diferentes, que me permitieron abrir mayor campo a mi trabajo en ese aspecto, entonces estuve dos años en ese preescolar y luego otra vez vinieron los cambios, me mandaron a otro preescolar.

Entonces me empieza a gustar muchísimo el nivel de preescolar, es muy bonito, conoces las diferentes etapas de desarrollo de los chiquitos y no, durante mi formación pues siempre teoría y ya cuando lo llevas a la práctica e identificas ciertas

diferencias, ciertas cualidades, ciertos aspectos que aún más enriquecen tu práctica docente, entonces igual me gusta mucho ese preescolar.

Logro muy buen trabajo colaborativo con la directora de la escuela, con las maestras de grupo, con los papás, con los niños, la verdad fue una experiencia, en esos dos últimos preescolares en los que estuve una experiencia muy bonita. Y luego otra vez vinieron los cambios de escuela.

¿Por qué hacen estos cambios?, porque es mucho acorde a las necesidades de la UDEEI, como ya les mencionaba hace rato, de un tiempo para acá se cambia el nombre de USAER por UDEEI, ahora UDEEI que es Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva, desaparece trabajo social como tal, hay trabajadoras sociales, pero no en todas las unidades, desaparece el área de comunicación y lenguaje y solo se queda una maestra por escuela de maestra especialista.

Entonces surge este cambio porque, la diferencia es que este es un [...], con una mirada meramente social, la diferencia que existe ahora en este programa que se está implementando en este trabajo que se está implementando es justamente, cuando era USAER se hablaba de necesidades educativas especiales, que era cuando se centraba esa necesidad, se decía que la tenía el sujeto o el alumno, en este caso, identificas a los chicos y siempre era “es que el niño tiene, el niño no puede, el niño...” todo era centrado al sujeto, cuando cambia a un modelo social se empieza a hablar de lo que son las barreras al aprendizaje social y entonces ya se toma al sujeto inmerso en sus contextos.

Las maestras especialistas de la UDEEI lo que hacemos es trabajar en los tres contextos que son; el contexto sociofamiliar, el contexto áulico y el contexto escolar. Ahora se dice que las barreras las ponen los contextos y el sujeto son quienes las enfrentan, en este caso estamos hablando de un sinnúmero de barreras como son por ejemplo, barreras sociales, barreras actitudinales, barreras de aprendizaje, barreras arquitectónicas, barreras en el currículum, y entonces con base a esto empezamos a proponer: ¿cuál es la función de la maestra especialista o maestro especialista?, estamos dentro de la escuela, identificamos aquellos alumnos que enfrentan alguna barrera y determinamos qué barrera, regularmente se basa en lo que es el acompañamiento, la asesoría al personal docente de la escuela, el trabajo es directamente con el personal docente, debería ser, sin embargo, es imposible evitar tener un contacto directo con los alumnos.

Nosotros entramos a los grupos a observar cuando recién inicia el ciclo escolar, identificamos si hay algún alumno con ciertas características, de inicio si es una discapacidad visible, pues ya dices aquí una parálisis cerebral, un niño ciego, un niño autista, entonces ya o incluso el papá o mamá tienden a acercarse de “es que mi hijo era atendido en el preescolar por USAER, tiene una discapacidad” o esto o aquello y ya, solicitamos regularmente el expediente, nos empapamos del caso, observamos su interacción dentro del contexto, en el salón, en la escuela y pues aquí es donde empieza el trabajo arduo.

Determinamos qué barreras son a las que se enfrentan, una discapacidad no siempre representa una barrera, a lo mejor es un niño ciego y con unos libros en braille, sin problema accede al currículum que plantea el grado de estudio, sin embargo, también pasa que existen las actitudinales, cuando el maestro o maestra dice “ay no, yo no sé trabajar con un niño ciego, una niña ciega, yo no puedo, no quiero”, entonces ahí es donde nos atoramos a trabajar con los maestros, desde la parte teórica, enseñarles y decirles “a ver, una discapacidad es esto, una barrera es aquello, tal alumno tiene cierta situación” y se ahonda en el tema; se les brindan estrategias, se trabaja con el grupo, porque también hemos tenido grupos en los que existe el rechazo por parte de los alumnos hacia algún compañero o compañera con alguna dificultad, entonces y también hay que trabajar algunas estrategias, principalmente son estrategias grupales que favorezcan la convivencia, la aceptación, como muy enfocadas a lo emocional, sensibilizarlos ante la situación del otro, esa es una de las principales funciones, si se requiere un apoyo externo, se canaliza con la trabajadora social, mi trabajadora social solo va una vez a la semana a mi escuela, porque te vuelvo a repetir, atendemos siete escuelas, entonces se asigna un día por escuela a la trabajadora social.

Cuando va la trabajadora social citamos al papá o la mamá o previamente yo ya lo hice. Regularmente a mí me gusta más interactuar luego con los papás para rescatar aspectos desde la situación, desde la gestación y todo el desarrollo, todo lo que ha venido trabajando y si está atendido en alguna institución, dar seguimiento y ver cuál es la mirada del alumno para esa institución, hacérsela saber al docente del grupo.

Trabajamos con todos los maestros de la escuela en los consejos técnicos, en las juntas, siempre mi participación procuro que sea justamente enfocada a eso, a cuál

es mi función, a qué es una discapacidad, a temas que a mismo se van identificando que se requieren, entonces eso es lo que vamos trabajando.

Ahorita yo estoy en una escuela primaria, en la José Santos Valdez, está aquí por cheroquis, al lado del MP. Es una escuela chiquita de seis grupos pero creo que es más trabajo así porque cuando es una escuela grande realmente, hay como más opciones, en este caso se coarta mucho las cosas en el sentido de que hay veces en las que asignas los grupos y una de mis labores es orientar al director o a los directivos qué docente perfila o cubre más hacia uno de nuestros alumnos que atendemos, vemos sus habilidades, sus competencias docentes, como que vemos muchos aspectos y como que decimos “aquí puede estar este niño”, pero en este caso son seis grupos.

Realmente creo que una de las barreras que no hemos logrado quitar en muchas de las escuelas es justamente las actitudinales por parte del personal docente, existe rechazo, yo creo que es por temor, por temor a algo nuevo o diferente, al desconocimiento, muchas veces no quieren, pues desde ahí tenemos que estarlo trabajando y también obviamente hay quienes, a sus elementos, a sus herramientas o sus recursos, agotan hasta la última instancia para dar respuesta y muchas veces te sorprendes.

Cuando yo de pronto voy al grupo y le doy las sugerencias a la maestra o maestro de cómo trabajar a lo mejor con un niño autista, yo le digo “maestra tienes que [...]” María Fernanda, en este caso tengo una alumna con autismo y yo le decía al profesor “tendrías que estar trabajando de una manera visual”, ella no tolera actividades tan extensas, tienes que cortarle, tienes que enseñarle imágenes, “ay no es que es más trabajo, es que esto, es que otro” y lo más fácil es cortarle el horario, que la niña entre de 8 a 12 y dices “no, es que la niña tiene que cubrir la jornada completa de la escuela” pero obviamente con actividades ajustadas, que son los ajustes, entonces por ahí era estar como luchando, sin embargo, te ibas a la clase de inglés y la maestra le llevaba imágenes y la niña podía trabajar toda la clase, jamás hubo un problema en la clase de inglés.

Entonces ahí es cuando dices “oh sí es cierto, entonces el problema más bien” aquí la barrera actitudinal y en el caso de esta chiquita, por ejemplo, en educación física, pues era dejarla andar caminando ahí en el patio, haciendo lo que quisiera y así no le causaba ningún problema a la maestra, entonces lo que yo hacía era ponerme con la

niña a hacer los ejercicios que la maestra diera. Por ratitos porque no los toleraba todos y de manera periódica se fue incorporando a la clase, le llamaba la atención las pelotas, los compañeros la tomaban en cuenta para los trabajos en equipo, durante el recreo hacían jornadas deportivas y entonces los mismos niños la contemplaban, “María Fernanda con nosotros” y a ella eso la motivaba y si de plano ella iba indispuesta, simplemente nos decía que no, que hoy no quería jugar y respetable.

Entonces te das cuenta que sí se puede, sin embargo, pues hay mucho ámbito todavía por [...] muchas cosas por trabajar en ese ámbito.

No sé si tengan alguna duda, que quieran comentar algo más.

Entrevistadora: No pues creo que ha tocado muchísimos temas, hasta parece que le enseñamos nuestra estructura de la plática, uno de los más importantes y que destaca en este momento, sería las barreras actitudinales que usted menciona, estas barreras que se interponen entre los niños y el proceso de educación y siguiendo esta lógica, nos podría hablar un poquito sobre la opinión que usted tiene sobre la adaptabilidad de las instituciones en cuanto a la Educación Especial y si pudiera describir un poquito, ¿qué es la Educación Especial o cómo la define?

Entrevistada: Claro que sí.

Bueno las escuelas, yo creo que hay un abismo todavía para la atención a la diversidad, nos falta mucho trabajar, se está haciendo, que sí es cierto, te vuelvo a repetir que es importante rescatar que hay muchos maestros, muchos directivos con los que yo he trabajado, que muestran mucha apertura y mucha disposición, así como con los papás, porque ese es otro aspecto muy importante.

Hay quienes son súper comprometidos y así le pidas un alfiler, el alfiler que te llevan, pero pues también hay papás que su nivel social, cultural, económico; no les permite o la dejadez, la pesadez de decir “ay todavía los problemas que me cargo” y un niño con una discapacidad o un niño [...] porque así nos lo han dicho los papás “no maestra con que termine la primaria ya me doy por bien servida” y dices hújole desde cambiar la perspectiva del padre, de la madre, de que su hijo puede lograrlo y que las escuelas tengan mirada inclusiva, no es nada más aceptarlo, porque la ley lo dice, el reglamento lo marca el no negar la inscripción sino también brindar esos ajustes. Los ajustes los hacemos nosotros y era lo que yo les comentaba mucho en la escuela, a

lo mejor no ves bien, unos lentes, te haces un examen de la vista y los lentes y ahí está ese ajuste.

A veces lo vemos tan complicado y te das cuenta que no, o sea que lo hacemos de manera constante, a lo mejor no sirvió el micrófono en la ceremonia y ya estoy ajustando hablando por el altavoz, entonces hay, y entonces es lo que yo les digo a los maestros “eso, eso que están haciendo ya es un ajuste, ahora enfócalo al alumno, enfócate a lo que requiere ese pequeñito, esa pequeñita”.

Yo creo que nos falta mucho en Educación Especial más personal, no debieron quitarnos, por ejemplo, comunicación, es importante porque ya todo lo tenemos, tenemos que darnos abasto a como podamos, porque además educación especial en SEP aún no entra a jornada completa o tiempo ampliado, solo hasta 12:30, así la escuela sea hasta las cuatro de la tarde, el personal de educación especial cubrimos nuestra jornada a las 12:30 y eso también limita el trabajo [...] tenemos que modificar, hay cosas, ha pasado que de escuela primaria mandan a los chicos la maestra de UDEEI a un CAM, entonces dices “no puede ser”, no es posible porque estamos trabajando por la inclusión, CAM está trabajando para incorporarlos, para incluirlos en las escuelas de educación regular y tu maestra de educación especial lo regresas al CAM, entonces es como también cambiar ese chip, pero tener una perspectiva diferente. Yo creo que nos falta mucho en Educación Especial más personal, no debieron quitarnos, por ejemplo, comunicación, es importante porque ya todo lo tenemos, tenemos que darnos abasto a como podamos, porque además educación especial en SEP aún no entra a jornada completa o tiempo ampliado, solo hasta 12:30, así la escuela sea hasta las cuatro de la tarde, el personal de educación especial cubrimos nuestra jornada a las 12:30 y eso también limita el trabajo, eeh [...] tenemos que modificar, hay cosas, ha pasado que de escuela primaria mandan a los chicos la maestra de UDEEI a un CAM, entonces dices “no puede ser”, no es posible porque estamos trabajando por la inclusión, CAM está trabajando para incorporarlos, para incluirlos en las escuelas de educación regular y tu maestra de educación especial lo regresas al CAM, entonces es como también cambiar ese chip, pero tener una perspectiva diferente.

A mí me gusta mucho la educación especial, amo mi trabajo, de verdad me gusta mucho, creo que si yo hubiera estudiado otra cosa no hubiera sido tan feliz. No es por nada, pero me gusta mucho mi trabajo y considero que he sido buena, he tenido

logros muy importantes que a lo mejor mi alumna no salió leyendo ni escribiendo, ¿me explico?, sino esta situación es de implementar estas competencias para la vida con estos alumnos y que sepa usar un camión, un microbús, que sepa que a lo mejor el de letrero naranja me deja en mi casa, que sepa identificar por lo menos su nombre escrito y el de su mamá, que se aprenda su dirección, su número telefónico. Que se sepa bañar, alimentarse sola, este, hacer actividades de la vida cotidiana por sí mismo, socializar, porque muchos de nuestros alumnos se les dificulta mucho socializar con otras personas, entonces creo que si partimos desde ahí, educación especial podemos lograr muchos aspectos.

No es por nada, pero conozco muchas de mis compañeras con las que me ha tocado colaborar y que hacen extraordinario trabajo y tendrían como que vivirlo chicos, como estar inmersos en ese ambiente e incluso luego hasta nos dicen “ay es que las de educación especial se han vuelto como que medias especiales”, sí, la verdad sí, nos gusta nuestro trabajo, a mi me gusta mucho mi trabajo, creo que es un ámbito muy enriquecedor, te da para mucho trabajo, no te deja descansar.

Siempre estamos como tratando de innovar, de actualizarnos, de, además que te permite descubrirte a ti misma en otras habilidades, de tener que relacionarte con tantos maestros o maestras, directivos, papás, trabajamos talleres a padres, por ejemplo, entonces poder transmitir, orientar y recibir un gracias, me sirvió, aprendí incluso de un compañero de grupo, maestro de grupo que me dice “gracias porque yo mismo descubrí que sí puedo” y ahora es un reto, entonces esos aspectos dices “con nada los cambiamos”.

Creo que educación especial es un ámbito que está agarrando su curso en estos últimos años, porque ya no solo es “ay los niños de educación especial”, “los alumnos de la maestra de educación especial”, porque ahora incluso en todas las guías de consejo técnico de trabajo de las escuelas, se habla de inclusión, ya no es la loca de educación especial que se la quiere pasar cambiando el mundo a la inclusión y a la atención a la diversidad.

Ya en los artículos, políticamente hablando, está como un derecho, como una obligación de todos, dar esa respuesta a estas personitas, entonces ha tomado ese auge que es súper importante, ya no solo lo decimos las maestras de educación especial, ya donde sea se habla sobre inclusión y atención a la diversidad, entonces creo que es un ámbito bastante enriquecedor.

Entrevistadora: Sí claro, consideramos que todos estos puntos son importantes y en algún grado ya han tomado como una fuerza, porque se habían mantenido por invisibilizados por las instituciones, más que nada, y en este aspecto, nos podría compartir un poco de cuando se incorpora alguien de UDEEI a una institución como lo es una escuela pública perteneciente a la SEP, ¿cuál es su rol?. Ya nos platicaba un poquito de que las jornadas son hasta las 12:30, pero qué pasa cuando las maestras quieren trabajar más?

Entrevistada: Mira aquí una de las situaciones complicadas es justamente esta parte, porque sí, sí nos hemos quedado y yo lo he llegado a hacer. Pero o sea sí pero no, una porque por lineamiento tu jornada laboral se cubre hasta las 12:30 y eso es algo que debemos tener muy presente porque existen unos lineamientos, una guía operativa en la que te dice que yo me caigo dentro de la escuela, a mí no me lo van a contar como una incapacidad laboral, entonces ahí es donde “maestra que andabas haciendo a las dos de la tarde en la escuela”, sino porque cuando sucede un accidente de ese tipo pues se levanta un acta, se dan detalles, la hora en la que ocurrió, llega la ambulancia y ha pasado, de verdad ha pasado, entonces nuestros directivos son muy reiterativos en ese aspecto de cumplan su jornada y se van, esa es una, otra cuando llegan a cambiar alguna compañera como te digo que hacen, es constante los cambios.

Muchas veces se acostumbran las escuelas, entonces no falta la compañera que 12:30 con permiso ya me voy, porque además tienen otra escuela en la tarde y trabajan de 2 a 6 de la tarde, entonces tienen que irse súper puntuales y no falta que se generan estos problemas de que “ay, es que la otra maestra si se quedaba hasta las tres de la tarde”, entonces ahí es donde empieza a obstaculizar el trabajo, ya existe un pero, una predisposición para la compañera que se queda, por eso que no es tan recomendable o tan bueno hacer eso, está prohibido, o sea bajo lineamientos no debemos hacerlo.

Te vuelvo a repetir, hacen los cambios acorde a las necesidades, justamente pasa esto, nuestros directores de UDEEI hacen la rotación del personal regularmente cuando ya existe algún problema en alguna escuela, que ya “es que la compañera este está teniendo problemas con el director, no más no, tuvo todo un pleitazo con la maestra de grupo, ya no se hablan, ya le hacen la vida imposible a la compañera,

vamos a cambiarla de escuela para que no exista alguna otra dificultad y entonces ahí es en donde se mueven las piezas.

Cuenta mucho también los directivos el que tus habilidades también como maestro especialista, tu formación, tu perfil y aquí viene sobrando mucho. Yo por ejemplo soy especialista en trastornos neuromotores, pero pregúntame en toda mi trayectoria laboral con cuántos alumnos con trastorno neuromotor he trabajado, dos, entonces me han llegado ciegos, me han llegado autistas, me han llegado con trastorno por déficit de atención, con deficiencia mental, con síndrome Down, con algún otro síndrome, porque hay muchos síndromes, entonces desde ahí hay que empezar a investigar lo de hoy “ay, yo no conozco este síndrome y hay que investigar y ponerte a leer”, revisar todo lo que implica dicho síndrome, conoces no porque podríamos tener la especialidad pero no siempre, ni te van a separar a los chiquitos, de decirte “ay cómo la maestra como este trastornos, nada más va a trabajar con el alumno”, tenemos que dar respuesta a todos.

He trabajado con ciegos, he trabajado con síndrome de Down, he trabajado con parálisis cerebral, he trabajado también con dos alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, entonces qué es también otro rollo y ahí me vi también en la necesidad de hacer un diplomado para para poder dar respuesta, porque créeme que hubo un momento en que rebasaban y era en nivel preescolar el niño e incluso al niño ya hasta lo andaban corriendo de la escuela porque tenía unas dificultades sociales tremendas, tremendas.

Entonces no hallabas, yo ya no hallaba y dije “no, yo necesito buscar más”, entonces tomé un diplomado en una institución que se llama MEX PASS y realmente ayudó muchísimo y a la fecha ubicó al niño, sé en qué escuela está, porque salió del preescolar y fue a una primaria en donde estaba una compañera mía y ya le di yo la información “a ver este niño va así, así, así, así”, le di el expediente, “se ha trabajado de esta forma, se han implementado estas estrategias, los papás son así, así, así, así” y pues da seguimiento la compañera y lo cambian al niño de escuela y cae en una escuela donde está otra compañera mía, esa es otra ventaja.

Entonces así nos vamos y muchas veces los vemos hasta egresar de la secundaria y muchas veces se los digo a los papás, le digo en las juntas “háganme caso porque ahorita es preescolar, al rato los voy a ver en primaria, me los voy a encontrar en secundaria y se van a acordar de mí” y sí, llego a la escuela, tuvo conmigo en

preescolar y luego me cambian de primaria y cuando me presentan y me ve la mamá así de “ay no, la maestra Sara” y me dice la mamá “ay si yo le hubiera hecho caso, y yo de “no se preocupe vamos a trabajar” y entonces la actitud es diferente.

Esa es otra parte importante, el hecho de estar rotándonos, pues conocemos los casos, identificamos y damos seguimiento al trabajo que se va dando.

Entrevistadora: Sí, una ventaja de seguir en el círculo en el que se desarrolló. Justamente aunado a lo que nos está platicando, son dos puntos específicos: la primera son las estrategias que se implementan para trabajar con una persona con discapacidad intelectual en tanto presencial y ahora en esta modalidad virtual y la segunda sería la diferencia entre una persona con discapacidad intelectual y una persona con necesidades especiales.

Entrevistada: Claro que sí, fíjate, una persona con una discapacidad intelectual, te digo que ahora ya no manejan el término de necesidades educativas especiales, ahora son barreras al aprendizaje y la participación social, es bien importante.

Cuando un alumno con una discapacidad intelectual obviamente primero [...] eehh existe un diagnóstico, pero tampoco podemos casarnos con ese diagnóstico, porque hemos comprobado que muchas veces dan más, muchas veces el diagnóstico médico nos dice “no pues es que este niño más no va a dar una” o sea cuando lees la impresión médica te ata, y dices “o sea prácticamente desahucian intelectualmente al alumno.

Entonces una de las primeras cosas que yo sugiero es ok, el diagnóstico médico solamente me va a servir a mí, para saber que ese alumno tiene una discapacidad intelectual, nada más, no quiero saber a detalle lo que dice el diagnóstico, nada más como mero requisito ese diagnóstico y entonces de ahí acotar, explotar, interactuar con el alumno, conocerlo, desde implementar estrategias de diagnóstico, de aprendizaje.

Yo, por ejemplo, yo no manejo instrumentos que ustedes como psicólogos manejan, yo lo que hago mucho es el registro de la información, la observación de la interacción del alumno en sus contextos, cómo se desarrolla, si juegan o juegan con sus compañeros y trata de darse a comunicar, si existe lenguaje o no, entonces para empezar a estimular el lenguaje, que pida las cosas, porque me han tocado alumnos

que llegan, así como de “ah” y nomás te señalan, si bien nos va te señala lo que quieren.

Entonces desde ahí empieza el trabajo, estimular al alumno con estrategias que lo hagan ser autónomo, pedir las cosas, a lo mejor con un este o ete como lo diga, pero que lo intente decir. Ser muy visuales y acercados a su realidad, trabajar a lo mejor por ejemplo, siempre va de la mano de lo que esté trabajando el maestro del grupo, regularmente el maestro de grupo se aferra mucho a que tiene que aprender a leer y escribir, cosa que no, yo siempre digo “a ver, él no le vas a enseñar ma, me, mi, mo, mu, ta, te, ti, to, tu, sa, se, si, so, su, masa, mesa”, no, nada de eso o sea yo con ellos regularmente lo que trabajo son portadores de textos con imágenes, tableros de comunicación.

Hay unos programas, no sé si ustedes conozcan, que son implementados por educación especial por la SEP, que los proporcionan la SEP y una vez que nosotros aprendemos a usarlos y ajustarlos, porque tampoco se aplican tal cual está, por ejemplo, el programa DIA que es el programa de desarrollo de inteligencia a través del arte, que es a través de obras de artes y están incluso las láminas hechas y viene todo el manual para implementarlo, ahí estimulas memoria auditiva, visual juegos; hay que ver si camina bien el alumno, sino camina bien, para entonces trabajar habilidades de desarrollo psicomotor, porque a lo mejor lo ves ahí sentado todo el tiempo en el recreo y la maestra lo que te dice es “ay es que no le gusta jugar”, no le gusta porque el niño continuamente se cae, le da miedo porque se cae, no coordina, ah pues entonces hay que trabajar con el maestro de educación física el arrastre, el gateo o sea habilidades motrices.

A mí no me interesa si el alumno está aprendiendo la AEIOU cuando ni quiera sabe ni agarrar el lápiz, por ejemplo, entonces a lo mejor el punteado, habilidades motrices finas, gruesas; correr, saltar, rodar, arrastre, hasta llegar al gateo. Ver en qué etapa del desarrollo está, para de ahí estimular, siempre buscar ese estímulo, ver que le gusta, ver que le interesa al alumno.

A lo mejor están trabajando la exposición, ese tema lo dan mucho los compañero docentes, “ay que expongan el animal que más le gusta”, que tenga dibujos en una lámina y que ya lo exponga, “ay, no pues que vengan la mamá porque él no habla, que lo exponga la mamá” y dices “a ver, no, vamos a ajustarle la actividad”, a ver, ¿tiene mascota?, si, habla con la mama, ¿qué animal tiene?, no pues que tiene un

gatito, ¿puede traer al gato?, sí, ah pues que presente al gato el niño, no es necesario que la mamá venga con un dibujo a explicar, o sea tráiganos al gato, al perro, la ave, el animalito que tenga el alumno y ves el gusto del niño por llevar a su animalito y por llamar la atención de sus compañeritos que están contentos viendo su mascota y te sorprende todo lo que el niño que no hablaba, que estaba sentadito todo el tiempo, hace y dice, entonces esos son tipos de ajustes.

Está también el programa de filosofía para niños, también estos programas que son de lo más sencillo por ejemplo, el programa este de Kipatla, tenemos los manuales, se leen cuentos. Hay un programa también que se llama programa de desarrollo socioafectivo, viene por edades y por grados.

Seleccionas la actividad y la ajustas, yo regularmente nunca las aplico tal cómo vienen el manual, siempre le ajusto, le agregó, cambio, quito y pues acorde a lo que se necesita y trabajar principalmente con todo el grupo, porque no sé saca al alumno del grupo, porque lo que queremos es que el alumno esté integrado dentro de las actividades, dentro del aula con sus compañeros, de nada sirve que yo me lo llevé y trabajé con él de manera individual, o sea eso como para que le va a servir. Mejor dentro del salón interactuó con todos sus compañeros, lo incluyen en las actividades y les asignamos si es posible algún monitor, incluso ellos mismos buscan la ayuda, ellos mismos se sientan con quién más tienen a fin, con quién más se sienten seguros, con quienes han convivido. Entonces desde ahí el niño te dice qué es lo que necesita, entonces eso también es súper importante.

El trabajo con los papás, talleres a padres, no faltan los papás que no quieren que se junte con su hijo porque ese hijo está enfermo, ¡lo van a contagiar! Entonces talleres de sensibilización o temas de cómo trabajar aspectos madurativos, estilos de crianza con sus hijos, hacia dónde los pueden ayudar, que pueden hacer por ellos, ese tipo de situaciones, con programas con los mismos que ya cuenta la SEP, está el de educando para la paz, están, te puedo nombrar varios programas, pues estos programas ahí están y muchas veces pues ahí están guardados y los maestros “ay sí, yo tengo un manual”, pues sí, búscalo, léelo, no es mal trabajo, ya lo tiene, o sea desde el lugar en donde sientas al alumno, de cómo los sientas, o sea todas esas estrategias, actividades fuera del aula en el patio, juegos, actividades de interés y del gusto de la mayoría de los chicos para que este otro alumno que es tu objetivo, sea integrado sea incluido.

En relación a las actividades ahorita que se vinieron trabajando durante este tiempo de pandemia, uno visualiza el contexto familiar del alumno.

Hay alumnos que de verdad que económicamente no les permite una conexión en una plataforma, entonces se les hicieron llegar diferentes materiales impresos en dónde vienen las sugerencias. Vía telefónica por parte mía hacia los papás para orientarlos y decirles que tendrían que estar trabajando, que tendrían que estar haciendo y con aquellos que sí tenían la posibilidad de conectarlos estar constantemente con los papás de “recuerde que mañana tenemos clase a las 11”, pero en clase del grupo, de la maestra de grupo con todos sus compañeros, “es que no quiere, está llorando”, bueno 20 minutos, la hora completa no, 20 minutos y hacerlo participar, hacerla participar, que el maestro del grupo viera que ahí estaba y que si ponía una actividad, ahí mismo yo la ajustaba, decía “si a lo mejor el maestro decía, van a hacer sumas y restas”, entonces yo ya tenía previamente mi presentación y yo, por ejemplo, con alguno de mis alumnos, Santiago, le decía “a ver Santi yo te voy a pasar unas imágenes y las vamos a ir contando” y ya, yo presentaba pantalla y les iba pasando a las imágenes y media hora a lo mejor trabajaba pero yo sabía que era de provecho para él. Ya si después de media hora el niño empezó a llorar, a distraerse, a apagar la cámara, ya yo misma le decía a la mamá “no se preocupe, desconéctelo y le mando el material y usted lo trabaja por la tarde”.

Fue mucho de estar justamente, haciendo esos materiales, elaborando materiales visuales y auditivos para que les llame la atención y los puedan tener en casa. Espero que sí nos hayan funcionado, es un tanto complicado esta modalidad porque pues si estando presentes agotas todo para que aprendan y muchas veces nos cuesta trabajo lograrlo, pues a través de la plataforma, estando en casa con mamá, papá; en mi zona de confort, pues o de plano no se conectaban unos, o sea hay como de todo, unos que de plano se nos perdieron el camino y que papá y mamá les hablabas por teléfono nos dijeron “no me importa, no me interesa, no quiero saber, no me voy a conectar, repruébelo” y ya dices “ay Dios mío”, pues ahí nos ataban de manos, pero en su mayoría, sí hubo una respuesta positiva importante, ahora sí que con quienes lo permitieron hicimos y agotamos todas las estrategias y con quienes no, pues ahora que regresamos a presenciales no sé a qué nos vamos a enfrentar.

Entrevistadora: sí, totalmente de acuerdo, porque justamente están estos reglamentos de que no se puede reprobar a ningún niño.

Entrevistada: Efectivamente

Entrevistadora: Entonces qué postura toman ante esto.

Entrevistada: Están enojados, los maestros de grupo están enojados porque ellos sí quieren reprobar, porque hubo quienes no les interesó. Yo en mi caso es como tomar lo que viene y como viene, trabajar sobre lo que surja en el momento que en que estemos ya de manera presencial, no tenemos de otra, es hacerlo y ahogar y seguir con la convicción de que es nuestra responsabilidad y es nuestro trabajo, dar esa respuesta educativa, entonces por ley no los pueden reprobar.

Obviamente si hay quienes aun no teniendo cierta discapacidad o no teniendo una dificultad, pues no les interesó verdad y entonces pues ahí que los maestros de grupo hagan lo que les toque hacer, como que cada quien tome nuestro papel y cumplirlo como debe de ser.

Entrevistadora: Si, claro. Bueno ya casi concluimos. Entonces usted trabaja con niños previamente diagnosticados o con niños [...], o cómo se maneja el diagnóstico en esta parte.

Entrevistada: Con los dos, si existe el diagnóstico médico, pues ya es como un trámite administrativo porque nos lo piden para ingresarlos en nuestra estadística y sí no lo tienen, de todas formas los ingresamos y le ponemos que está en proceso, pero muchas veces es totalmente visible que sí existe alguna situación, entonces muchas veces ni necesitamos del diagnóstico como tal porque es más que obvio que el alumno requiere el apoyo.

Entonces trabajamos con todos, sin alguna objeción, obviamente corroborando que efectivamente está habiendo una barrera al aprendizaje y a la participación social, realmente se requiere el apoyo y que tú puedes ir al salón y el compañero docente del grupo, el tiene ya casi a todo el grupo “ah necesito que me atiendas a tal, tal, tal”, así medio grupo a lista y pues dices “pues no”, entonces eso es un referente de que el problema no es el grupo, sino por ahí algo está implementando mal el compañero o compañera y habrá que trabajar para que modifique y sensibilice ante las diferentes formas de trabajo, diferentes formas de enseñanza-aprendizaje y modificar la práctica docente.

Entrevistadora: Sí, claro.

Entonces podríamos decir que el personal de UDEEI no nada más se encarga del acompañamiento con los niños, sino que además es un seguimiento constante con todo el equipo de trabajo que conforma o que rodea al niño con discapacidad.

Entrevistada: Efectivamente, se trabaja con maestros, directivos, alumnos y padres de familia.

Entrevistadora: Ok, pues por nuestra parte sería todo. Agradecemos mucho este espacio que nos brindó a pesar de las circunstancias. Ya como último punto, ¿usted quiere mencionar algún tema importante que no se haya mencionado.

Entrevistada: Pues no, solo que es importante contar con diferentes áreas profesionales para lograr hacer un trabajo en equipo, que educación especial requiere, requiere de trabajo social, psicólogos y comunicación, entonces yo creo que esas áreas son importantes y que es bueno contar con ese personal. Además de que es un gusto poder apoyarles.

Entrevistadora y oyentes: Despedida y agradecimientos.

Entrevista a mamá de “J”

Entrevistador: Buenas tardes mi nombre es Ernesto y soy estudiante de psicología, junto con mis compañeras Estefany y Ana, estamos realizando algunas actividades con las niñas y niños. La objetivo de estas preguntas es relacionado a la inclusión social, bueno en este caso educativa y pues teníamos algunas preguntas para usted.

Entrevistador: La primera pregunta, podría contarnos ¿cuál ha sido su experiencia en cuanto al programa “Aprende en casa”?

Entrevistada: Pues difícil, si ha sido difícil pero bien, porque bueno “J” es una niña muy distraída, nos ha costado mucho trabajo varias cosas con ella entonces al estar yo aquí desde casa que la maestra me manda los trabajos y estoy al pendiente de ella, ya no hay de qué es que no me dejaron tarea, es que no hice nada, no vimos nada entonces, por mi parte se me hizo un poco más complicado porque yo tengo trabajar, tengo que venirme, tengo que ponerme con ella pero en sí pues para el aprendizaje de ella pues en parte nos ha servido, ya estoy más al pendiente de lo que dejan y eso.

Entrevistado: Entonces pasamos a la segunda pregunta, por favor me podría describir cómo es un día de “Aprende en casa”. Desde que se levanta “J” hasta que se acuesta.

Entrevistada: Bueno pues “J” se levanta, bueno la levantó un poquito antes de las 10:00 le voy a platicar un poquito los días que me quedo en la casa porque los demás trabajos. Bueno pues la levantó aproximadamente al 20 para las 10:00 am, se para y le pongo el programa de “Aprende en casa” que empieza a las 10:00 y son dos horas porque pues es difícil porque “J” se baja de los sillones, se sube, se distrae, deja de poner atención y bueno termina el programa, desayunamos o come y ya cuando yo estoy en la casa pues la pongo hacer su tarea, cuando no pues ella la hace hasta las 5 de la tarde o 6 que llegó, nos ponemos a hacer la tarea entonces pues a las 5:00 se presenta con la maestra y es de que córrele, conéctate, ya se conectan y termina su clase, nos ponemos a hacer su tarea o los trabajos que manda su maestra, nos ponemos así de saca el libro, ponte hacer esto hasta el trabajo y ya sabe.

Entrevistado: Justamente esta dinámica que se lleva en el hogar, de llevar la escuela a la casa, nos estamos acoplando, de hecho, también nosotros en las actividades con los niños están bien acoplarse a este nuevo sistema y pues básicamente es tratar de hacer todo lo que uno pueda hacer o enseñar de la manera más fácil.

Entrevistada: Pues finalmente estoy aquí con ella, cualquier tema que me pregunté y lo sé se lo explico, pues fíjate que en aquellos tiempos era así o así, pues más o menos le digo y así vamos paso a pasito, poco a poquito y pues lo poquito que yo le puedo enseñar y lo poquito que ella llega a aprender o entender.

Entrevistado: Pasamos a la tercera pregunta, usted ha tenido la oportunidad de escuchar y observar las sesiones que hemos realizado con los niños.

Entrevistada: Sí, he escuchado pues dentro de lo que cabe, porque pues cuando estoy aquí, porque cuando llegó de trabajar y está ahí pues estoy escuchando, pero también estoy haciendo quehacer, lavando los trastes, recogiendo, dicen un ojo al gato y otro al garabato. Pues la clase se me hizo muy buena, les enseñaron a los niños muchas cosas, les enseñaron cómo se sienten, cómo se están relacionando con los otros niños y cosas así, no el convivir más con sus compañeros.

Entrevistador: Generar algo positivo en los niños y pues también que se queden con esta experiencia ahora que van a entrar en secundaria y pues abrir sus horizontes, nuevos amigos, nuevas experiencias, nuevos conocimientos.

Entrevistador: Básicamente es lo que se planteaba, bueno en esto de la relación del grupo con su hija, usted qué opina o qué ha observado sobre eso.

Entrevistada: Pues bien, y casi no tiene mucha relación con sus compañeros, bueno ella siempre me ha dicho, bueno son mis compañeros porque no son mis amigos. Ella dice que sus amigos son con los que se juntan entonces sus compañeros no son sus amigos, sus amigos son "R", "S" y pues los demás son compañeros mamá, sólo estamos así entonces ella nota ese rango, sabe quién podría llegar a ser su amigo, también podría ser que ya no ha tenido la experiencia y tratar más de sus compañeros por qué no se lo ha podido permitir, este nuevo sistema, pero pues no sé así andamos con eso.

Entrevistado: Por ejemplo, usted podría decirme porque siente que hay esa barrera entre ella y sus compañeros.

Entrevistada: Pues porque como que no, yo he visto que no le hablan mucho, como que no se llevan muy bien con ella, como que no la entienden, cómo que no es muy allegada a sus compañeros, en convivir pues "J" es muy desastrosa, ella sube, baja, hace desastre y como que ellos no la entienden. Ese es un problema, me da miedo ahí en la secundaria, pero pues espero que le vaya bien, bien afortunadamente

estamos yendo a una psicóloga para que le eche ganas y para qué tratemos de empezar a hablar ese tipo de temas con ella y esté bien para cuando entré a la secundaria.

Entrevistado: Justamente pues son nuevos amigos, hay nuevos compañeros y hay que conocerlos más, van a estar con ellos tres años y pues esperemos que estén los 3 años juntos. Muchas veces, nos cuesta trabajo crear estos lazos con los compañeros, pensamos que no compartimos gustos y también por eso se creó lo de la dinámica de las cartas, que ellos tuvieran esa pequeña experiencia de hablar con alguien que a lo mejor nunca habían compartido una palabra.

Entrevistada: Sí, yo sé que sí

Entrevistado: Esperamos eso y pues, por ejemplo, usted ha observado actitudes excluyentes dentro del grupo en general.

Entrevistada: Sí, pues en general como que sí como que las niñas como que si le hablan a "J" pero como que no les causa muchas gracias, "J" cómo qué pues no sé cómo decirlo, sí he visto como que si la llegan a excluir como que a un ladito, sí está bien y sí está bien pero no es como que le digan vente a jugar o vamos aquí, vamos allá y también pues "J" Cuando llegaba a salir me decía es que me junté con las de segundo, me junté con las de tercero y con sus compañeras de sexto casi no se juntaba.

Entrevistado: Si justamente, hemos notado un poco de lejanía entre las chicas del grupo. Sin embargo, qué opina en cuanto a estas conductas excluyentes que usted ha podido observar.

Entrevistada: Pues opino que sí, está un poco mal bueno es que finalmente son niñas no les puedes decir júntate con mi hija, sí a lo mejor está un poquito mal también "J", tiene que aprender a ser más sociable en ese aspecto, convivir más o buscar la forma en que ella tenga amigas que estén a lo mejor un poquito más cerca de sus gustos, de su forma de ser, a lo mejor que la comprendan un poquito más, ya con eso sería un poquito más fácil en la secundaria porque ahí sí hay muchos, muchos niños también en el grupo de "J" de ahorita pues hay muy pocas niñas entonces yo siento y espero que tenga más niñas, con las que pueda convivir, y ya sea un poquito más sociable mi hija.

Entrevistado: Justamente pues es parte de todo, puede existir esa posibilidad de que con ellas no exista esa confianza y pues qué bueno que “J” esté trabajando.

Entrevistada: Pues sí también que comprendan el carácter de “J”, que comprendan su forma de ser y así a lo mejor ya consigue amigas y ya todo más tranquilo.

Entrevistado: Y más porque muchas veces necesitamos de ese acompañamiento, desde que somos bebés estamos en familia, cuando estamos en la escuela estamos con nuestros compañeros, con amigos entonces nunca estamos solos. También es bueno convivir con otras personas porque aprendemos nuevas cosas, aprendimos mucho de los niños porque, aunque se consideran mundos muy aparte la verdad es que no, también nosotros no solamente venimos a enseñar sino también aprendimos de aprender de ellos.

Entrevistada: Pues sí, cómo no, esos niños tienen mucha chispa y más los compañeritos hombres también a mí me llega a sorprender mucho porque llegan a hablar con tanta facilidad, sí me gusta mucho esa situación en ese salón como son los niños, de que hacen, dicen, van y vienen. Son muy lindos esos niños.

Entrevistado: Y son muy participativos y hacen muy amena la charla, pero pues igual las chicas siento que se cohiben pero también tienen ese potencial entonces sólo habría que impulsarlos. Igual como profesores o padres hay que estar al pendiente de ellos y pues ayudarles justamente un poquito a desatar ese potencial que ya tienen.

Entrevistada: Pues no sé, como grupo a lo mejor digo nosotros ya vamos de salida, nosotros ya vamos de salida de este grupo, pero también como grupos, no sé, hacer más actividades donde tengan que participar todos, en este tú te apoyas, tú la apoyas a ella o sea como en equipos, en equipos para que todos empiezan a reunirse a juntarse a los que se hacen un poquito a un ladito empezar a juntar y empezarlos a incluir en juegos o actividades que ayuden a este aspecto, eso se me haría buena onda. Una vez hicieron un programa de radio y pues bien y estuvo muy contenta, porque los cuatro que nos tocaron en el equipo pues fueron muy participativos, la apoyaron y pues se pusieron muy bien de acuerdo y pues si la veía muy bien, muy contenta “J” con ese tipo de trabajos que hicieron, entonces yo creo que es eso que en grupo participen más por equipos, para que se vayan conociendo más.

Entrevistado: Justamente es una dinámica muy útil para que justamente ellos vayan aprendiendo, a relacionarse con los demás porque, por ejemplo, en trabajos de equipo no siempre están de acuerdo, en cuanto algunas cosas entonces sirven para que trabajen en ese aspecto y desarrollar esta habilidad. ¿Pero cuál sería su perspectiva sobre “J” en un futuro?

Entrevistada: Sí, pero sobre qué tema.

Entrevistado: Podría ser, como ve a “J” en 5 o 10 años.

Entrevistada: Pues “J” es una niña muy alegre, tiene mucha chispa pero si tiene muchos miedos todavía lo mejor este hacer soltarse en el aspecto social como qué tiene miedo en ese aspecto, yo la veo bien, estudiando dentro de 5 años la prepa, la veo ya con más amigos, buen ambiente social, más padre, más entrada y pues con esa alegría que siempre la caracteriza, esa chispa que ella tiene y pues es que tiene una chispa que es muy ocurrente, y pues así la llegó a ver así la veo en un futuro en 5 años más o menos.

Entrevistado: Hay que apoyarla, que socialice un poquito más y desarrolle más esa chispa que ella tiene, va entrar a secundaria y este cambio que le llega y pensar positivo a lo que se le venga y qué bueno, me da mucho gusto que esté a punto de pasar a este cambio.

Entrevistada: Ojalá, que todo sea bueno pues aquí está su familia para apoyarla, que le eche ganas mi niña ahí está el carácter y la chispa, una excelente niña eso sí de sentimientos es muy noble, son muy nobles y éste pues sí adelante.

Entrevistado: La verdad, me da gusto que usted tenga la posibilidad de darles ese apoyo, me da mucho gusto y espero que siga con esta ayuda y pues por el momento creo que sería todo.

Entrevistada: Bueno.

Entrevistado: Muchas gracias por la entrevista, el tiempo porque nos brinda este tiempo y esta pequeña charla fue muy agradable.

Entrevista a mamá de “D”

Entrevistadora: Buenas noches ¿Cómo se encuentra el día de hoy?

Entrevistada: Bien, gracias.

Entrevistadora: ¿Regresando de trabajar?

Entrevistada: Ya casi.

Entrevistadora: Bueno, nos da mucho gusto. Usted nos indica cuando podemos comenzar ¿Le comentaron algo sobre nosotros? ¿Ya nos conocía?

Entrevistada: Eh... He estado en una de las sesiones que tienen con los niños, nada más.

Entrevistadora: Ok ¿Y qué tal le ha parecido?

Entrevistada: Muy bien, a “D” le gustan mucho los juegos.

Entrevistadora: Sí, hemos notado que es muy participativa, justamente en todas nuestras sesiones ha participado, eso nos da mucho gusto porque a veces nos cuesta trabajo que los niños participen por estas formas virtuales.

Entrevistada: Sí, de hecho, se desespera por contestar rápido porque dice que le van a ganar los otros niños.

Entrevistadora: Sí suele pasar, pero no se preocupe, en las dinámicas que hemos implementado siempre procuramos ser muy atentos entonces procuramos escucharlos, darles tiempo para que hablen y se sientan escuchados. Y si notamos que “D” es muy participativa y eso nos agrada mucho y logramos cumplir con el propósito que es la inclusión. ¿Entonces nada más nos ha podido ver en una sola sesión?

Entrevistada: Si, sólo en una.

Entrevistadora: Que bueno que nos ha podido ver.

Sabemos que luego con esto del trabajo pues a veces es un poco complicado este acercamiento, pero nos da mucho gusto. No sé a usted qué le haya parecido el programa aprende en casa. ¿Ha tenido alguna experiencia que nos pudiera contar acerca de este?

Entrevistada: Bueno, ¿de la tele?

Entrevistadora: Sí, bueno pues esta forma virtual de llevar la clase ya sea por medio de la tele o la sesiones que se llevan a cabo por llamada.

Entrevistada: [...] eehh en la tele pues [...] “D” la verdad, sino estás ahí con ella la verdad no se concentra, se le va la mente, pero en las sesiones de las clases en línea con los maestros o así, pues ahí sí que aprende. En la tele yo estoy segura que no, pero en las sesiones en línea sí le funcionan.

Entrevistadora: ¿Usted cómo ha visto su desempeño en las sesiones virtuales de la escuela?

Entrevistada: Yo [...] igual le cuesta más trabajo que a los demás niños y eso me queda claro. Siempre veo las participaciones de los otros niños o a ella no le queda claro. Cuando yo la tenía pues yo le tenía que cómo que volver a explicar lo que estaban viendo en la sesión, que realmente la sesión es como se trabajaba en 20% de lo que les dejaban para trabajar en casa. Básicamente lo que tenía de tarea o algo así, se lo enseñaba yo.

Entrevistadora: Ok

Entrevistada: Estuvo trabajando como diferente, o sea, hubo un tiempo en que la maestra si me decía “que “D” no haga nada de esto, que me haga este cuadernillo, que me haga 10 suma y 10 restas todos los días” esté [...] cosas muy diferentes a lo que estaban viendo en el programa de la maestra.

Entrevistadora: De acuerdo, y ¿Usted qué piensa de estas medidas que emplearon?

Entrevistada: A mi me parece muy bien porque “D” en serio está muy atrasada con lo que ya conocen [...] bueno, lo que ya saben los otros niños. De hecho, me preocupa mucho esa situación, ahorita por ejemplo están viendo las divisiones y ni siquiera me he animado a explicarlas yo, o a meterla en eso porque sé que [...] con trabajos me [...] o sea, todavía no hace multiplicaciones de dos dígitos y yo sé que se va revolver más si todavía si le meto las divisiones.

Entrevistadora: Claro, entendemos que son necesidades diferentes, justamente una de las cosas que nos gustaría abarcar es que se adecuen las clases a los niños y no los niños a las clases, porque resulta un tanto complicado. Bueno, usted me podría describir un día cualquiera con Dania, que sea referente a lo de la escuela.

Entrevistada: Pues, en si pues en clase solamente es una hora de clase. Actualmente que se quedó sin maestra, no he estado yo con ella ningún día, cuando todavía estaba su maestra Anita, pues ahí sí me tocó estar a mí en varias clases con ella. Eeeh [...] pues eso como en la sesión en línea, antes de la sesión hacemos un poco de la tarea que le dejaban, pero terminando la sesión pues ya la dejaba libre, o sea no la ponía a hacer mucho.

Entrevistadora: Ok de acuerdo. Este acercamiento que me comenta con la maestra Ana ¿Sintió usted que hubo algún sentimiento o emoción cuando se dejaron de impartir estas sesiones?

Entrevistada: Por parte de “D” no, o sea realmente cuando se le dijo “Ya no va a ser tu maestra” y ella dijo “Ok”. No le pegó tanto.

Entrevistadora: Ok y ¿Desde su punto de vista, cree que podría afectar en algún aspecto o igual que “D” sintió algo similar?

Entrevistada: No, a mí sí me inquietó que se fuera la maestra, porque ella ya la conocía, sabía cómo trabajaba y ella estaba más consciente de cómo era la situación con ella.

Entrevistadora: Claro, estos acompañamientos ¿en qué constaban?

Entrevistada: Pues de que, eeeh [...] no sé si “D” no entendía algo y yo le escribía a la maestra “maestra, cómo le hago para que me comprenda esto...” y ella me decía “pues podemos hacer esto”. Tenía clases sola la maestra con “D”, este [...] pues y eso de las actividades diferentes que le ponía.

Entrevistadora: Claro, entonces este acompañamiento que nos menciona era individual por parte de la maestra Ana y “D” ¿No?

Entrevistada: Sí.

Entrevistadora: Me imagino que cuando se le dio la noticia de que la maestra ya no iba estar con ustedes, se incorporó al grupo con el profesor “F”.

Entrevistada: Exactamente y pues ya eran las mismas actividades que les dejaban a los otros niños. Lo que si es que hablé con el maestro “F” y le dije que con lo de matemáticas si no [...] No se lo íbamos a entregar.

Entrevistadora: Ok de acuerdo, entonces con respecto a esto que me cuenta ¿usted cómo siente el trato de “D” en el grupo? ¿Cómo se desenvuelve en el grupo?

Entrevistada: Lo hace muy bien, ella no ha bajado sus participaciones, lo que quiere decir lo dice. No hay tema y tampoco es que la excluyan o algo, o sea, ella sigue en lo mismo, en lo que puede participar porque hay veces que si me dice pues que no lo comprende o creo que ustedes lo han visto, le preguntan algo y piensa mucho la pregunta y al final ni siquiera la entiendo bien.

Entrevistadora: Claro ¿Entonces podemos deducir que el trato del grupo con “D” es[...] la incluyen en todas las actividades que se realizan?

Entrevistada: Si, en todas.

Entrevistadora: ¿Entonces este apoyo por parte del grupo usted cómo lo siente?

Entrevistada: Pues es bueno, realmente nunca he sentido que está excluida o sea, “D” participa y pues por algo lo sigue haciendo, nunca ha dejado de participar.

Entrevistadora: Claro, es una niña muy participativa. Tenemos otro grupo en donde los niños no participan y la verdad es que si es difícil, pero creo que en el grupo de “D” es muy fácil y lo hacen más ameno [...] entonces, creo que ya nos quedó bastante claro que “D” es bien recibida tanto en el grupo como con los profesores, al igual que con sus compañeros. La verdad es que justamente las sesiones que impartimos iban justamente hacia la sensibilización de las personas, hacia la inclusión de todos.

Entrevistada: Sí, de hecho, la sesión que me tocó ver fue de un cuento de unos ositos.

Entrevistadora: Si, nos da mucho gusto, creo que esa era de las más significativas. Si pudiera acompañarnos el próximo jueves a las 5:00pm, no se preocupe si no puede hacerlo, estaremos representando el cuento que ellos escribieron en una obra de teatro para concientizar a los niños de una manera en la que ellos puedan entenderlo, a través de una obra de teatro.

Entrevistada: Sí, yo espero que sí.

Entrevistadora: Nos comentaba que “D” normalmente tiene esta cercanía con su abuela.

Entrevistada: Sí, bastante.

Entrevistadora: Y ¿Usted cómo siente este acompañamiento por parte de su abuela, este vínculo que ellas forman en este proceso del aprendizaje?

Entrevistada: Pues es mi mayor apoyo, ya que no puedo estar en estas actividades con ella, yo creo que no hay una mejor persona que pueda hacerlo [...] bueno en quien confíe más que en ella para estar en ese tipo de actividades.

Entrevistadora: Claro.

Entrevistada: Y en toda su vida de hecho.

Entrevistadora: Si, claro. Y no sé si nos podría contar un poquito sobre el desarrollo de “D”.

Entrevistada: Eeeh ¿En qué aspecto?

Entrevistadora: En el aspecto [...] puede ser en el crecimiento o a partir de cuándo inició en este mundo de la escuela.

Entrevistada: Cuando entré a la primaria yo tenía mucho miedo porque aparte de que entré más chiquita [...] entré de 5 años. Pues yo veía [...] yo veía al grupo de preescolar como salieron de preparados de la escuela, porque estaban con una buena maestra, incluso una niña salió leyendo su discurso de graduación y todo. Yo veía a “D” como [...] con un mundo de diferencia entre ella y sus compañeros.

Entonces cuando entré a la primaria yo moría de miedo porque pues ella era diferente, era otra escuela, otra maestra, el tiempo que iba estar, la preparación no era la misma y eso de que ella estaba más chiquita que los demás, pero afortunadamente con las maestras hemos tenido mucha suerte, su maestra que le tocó en la primaria [...] ahí aprendió a leer, aprendió a sumar, a restar eeeh [...] todo lo que no aprendió en el kínder y que los demás niños ya sabían, pues con esta maestra estuvo muy bien y así estuvo hasta 2°.

En segundo pues al principio desde que entraron la maestra si fue como de “pues me voy a adaptar a ella” pero en 2° fue diferente, la escuela ya era una escuela particular entonces empezaron desde 2° a ver divisiones y pues mi niña obviamente no [...] entonces por eso la cambié a esta escuela porque el nivel que tenían en la anterior [...] o sea era imposible, ella ya no [...] no había manera.

Entré a esta escuela y lo mismo, otra maestra muy buena, entendió desde el principio la situación [...] hay una compañerita que según sé, no se conecta mucho a las clases

pero la recibió muy bien, cuando todavía estaban en las clases presenciales la ayudaba a [...] pues a completar lo que hacían en la escuela o la ayudaba, le anotaba la tarea [...] o sea, no me la dejaba sola, todo el tiempo estaba con ella, veía que si copiara todo y al final la niña pues nos decía “Hoy “D” estuvo así y así y así”.

Entonces hasta ahí todo bien, hasta que empezaron las clases virtuales, un tiempo si tuvo a la misma maestra, pero desafortunadamente falleció al poco tiempo, ahí fue cuando el grupo lo recibió la maestra Ana y pues de ahí lo que ya saben hasta ahorita.

Entrevistadora: Sí, pues creo que a veces este miedo es por ambas partes, tanto por los niños como con los padres, justamente por estas adecuaciones que puede o no tener la escuela y que muchas veces resulta un tanto decepcionante porque no se emplean las medidas necesarias para el aprendizaje que necesitan los niños en general.

Creo que la verdad hizo muy bien en cambiarla porque si la escuela no se adecua a los niños, pues ahí tenemos un problema y obviamente es algo que nosotros quisiéramos hacerlo notar con este proyecto.

No sé si usted guste comentarnos algo más, algo que a usted le interese que platiquemos o podríamos ir concluyendo

Entrevistada: Pues [...] en unos días me van a entregar como el [...] este fin de semana se le practicó un estudio entonces en unos días me van a entregar los resultados. “D” está tomando medicamentos controlados, actualmente, tiene un año así. El estudio es para saber si ya se los retiran, saber cómo va o si le retiran la dosis y de más [...] Igual y podríamos hablar un poquito más cuando me entreguen estos resultados, cuando tenga como tal más claro el resultado del diagnóstico por parte del neurólogo.

Entrevistadora: Claro que sí, usted puede mandarnos mensaje y nosotros podemos abrir un espacio para platicar. Sabemos que a veces este espacio es necesario y muchas veces no se da tanta importancia a lo que nosotros queremos decir, es por eso que esto más que una entrevista es una plática, algo menos formal que nos acerque más a las personas que una simple en cuenta que va quedar plasmada en un papel. Entonces, agradecemos mucho su participación y atención hacia con nosotros.

Entrevistada: No, al contrario, yo les agradezco el tiempo de que se tomen el tiempo y dedicación pues para la atención de mi niña.

Entrevistadora: Claro que sí, pues quedamos a sus órdenes. Si en algún momento quisiera tener una plática con nosotros pues estamos abiertos, por nuestra parte sería todo y pues muchas gracias.

Entrevistada: Sí igualmente, muchas gracias.

Entrevistadora: Saludos a "D".

Entrevistada: Si, bonita noche.

Entrevista II a mamá de “D”

Entrevistadora: Buenas tardes ¿Qué tal?

Entrevistada: Buenas tardes, bien gracias

Entrevistadora: En unos minutos comenzaremos la reunión, quería pedir su autorización para grabar la entrevista

Entrevistada: Sí, claro no hay problema

Entrevistadora: Nos da mucho gusto tener la oportunidad de una reunión con usted, para platicar un poquito. Nos desaparecemos un poco pero aquí estamos, no nos olvidamos de la reunión que teníamos pendiente.

Entrevistada: Sí está bien no se preocupen

Entrevistadora: Ahora, si usted lo decide ¿podemos empezar?

Entrevistada: Si

Entrevistadora: Bueno, desde la última vez que nos vimos nos comentaba que iba a tener una reunión con un especialista ¿cierto?

Entrevistada: Sí, fue en julio hicieron otro estudio

Entrevistadora: De acuerdo, no sé si nos podría contar un poco acerca de este estudio

Entrevistada: Sí es una polisomnografía, se la hicieron [...] Bueno es como un electro pero es más largo, dura dos noches. Entonces, según lo que me dijo el neurólogo, del año que lleva tratando “D”, que lleva tomando esos medicamentos, él la ve mejor, o sea ve que ella ya puede tener una conversación con contacto visual, cosa que antes no se podía. Tiene más vocabulario, tiene más facilidad de la palabra y pues que ya puede mantener una conversación con cualquier persona, pues ya es un avance. Sin embargo, en el estudio [...] eeh, esto es viéndola a ella atendiéndola en las consultas, pero me había dicho que en el estudio no había visto tanto avance como los que ella aparenta físicamente, dijo que de hecho quería aumentarle la dosis, pero no pudo porque de hecho “D” es muy delgadita, entonces no cumple con el peso para

aguantar una dosis más fuerte de ese medicamento. Entonces quedó de seguir así hasta diciembre y en diciembre le hará otro estudio

Entrevistadora: Ok, de acuerdo. Teníamos una solicitud hacia usted, para ver si nos podía proporcionar el diagnóstico que le brindaron a “D” en estos estudios

Entrevistada: Sí, mira yo le pedí que nos hiciera como un informe eeeh [...] Quedó de mandarlo a mi correo, pero aún no me lo manda, entonces el 25 de este mes tengo una cita con él, tiene una cita mensual, entonces lo veré este 25 y espero que ya me lo tenga.

Entrevistadora: Sí de acuerdo. Nos gustaría verlo para conocer un poco sobre el diagnóstico que se le proporcionó a “D”.

Entrevistada: Sí, de hecho, tengo el prediagnóstico de INR y del IMSS, pero era de cuando estaba más pequeña.

Entrevistadora: De acuerdo

Entrevistada: Les puedo dar el que tengo y ya el día que vea al neurólogo y me de lo dé pues les digo.

Entrevistadora: Gracias, referente a “D” ¿Cómo ha sido este nuevo ciclo escolar?

Entrevistada: Pues [...] mira, a “D” desafortunadamente el mes pasado le dio COVID y se me puso muy malita y yo no la he querido mandar a la escuela, como tal clase en línea no ha tenido y estas tres semanas han sido como de repaso o no tanto repaso, les ponen una rutina de comprensión lectora, cálculo mental y dictados, ejercicios de caligrafía, o sea no es nada que no haya visto antes.

Entrevistadora: ¿Usted cómo nota este desafortunado suceso y las afectaciones que ha ocasionado en la educación de “D”?

Entrevistada: Pues, a mi si me gustaría mandarla a la escuela, pero la situación está muy difícil y pues yo prefiero que esté en casa y esté resguardada porque en serio se me puso muy malita.

Entrevistadora: Sí, me imagino es una enfermedad muy delicada ¿Entonces no tiene un seguimiento por parte de la escuela?

Entrevistada: Así es, ella hace las actividades que le deja la maestra porque tampoco tiene clases en línea, entonces lo que hace es prácticamente [...] a lo mejor ni comprende lo que le dejan de tarea, pero pues yo también la pongo a veces a hacer cosillas.

Entrevistadora: Ok, comprendo y cambiando un poco el tema ¿Cómo es para usted ser la mamá de “D”?

Entrevistada: Para mi pues ser la mamá de “D”, significa todo o sea... ha sido sin duda alguna, el reto más fuerte al que me he entrenado porque yo siempre supe y estuve consciente de que iba a ser difícil y más estando sola [...] O bueno, sin el apoyo de su papá. Nunca te esperas una situación así, o sea, estás preparada para tener un hijo pero no para tener [...] Más bien, si no estás preparada para ser mamá, pues mucho menos estás preparada para ser mamá de un niño diferente o con alguna capacidad diferente.

Entonces yo estoy muy orgullosa de ser su mamá, se lo digo todas las noches, le digo que estoy muy orgullosa de todo lo que hace, es una niña super linda, o sea, en las mañanas ella tiende la cama, todos los días sin que yo se lo pida, porque duerme conmigo todavía, no tengo la posibilidad de que tenga una cama aparte, [...] y pues yo cuando llego a mi casa, como sea o como pueda ella la tiende [...] Es una niña muy amorosa, es una niña muy comprensiva, sentimental, muy expresiva y yo creo que ella tiene la personalidad que yo le he formado, o sea, sé que yo soy una persona muy insegura, yo sé que tengo mucho miedo a muchas cosas y estoy consciente de que eso se lo he transmitido, porque mi hija es muy nerviosa, tiene muchos miedos, tiene muchas inseguridades y estoy plenamente consciente de que soy su espejo porque yo sé que la personalidad que tiene, como lo bueno y lo malo yo se lo he fomentado

Entrevistadora: Ok, comprendo y estos retos que han enfrentado juntas ¿cómo los podría explicar?

Entrevistada: Pues yo creo que no tengo siquiera palabras para poderte explicar lo difícil que ha sido en algunas ocasiones, afortunadamente “D” ahorita ya está más dispuesta a entender, no sé si tiene la capacidad de comprender más cosas, pero cuando estaba pequeñita la pasábamos muy mal, tenía miedo de sacarla por las rabietas que me hacía en la calle, en el parque, pues en donde sea. Una vez en un

centro comercial no me dejaron salir porque pensaron que me la estaba robando por la manera tan desesperada en la que “D” estaba llorando, entonces, ahorita lo que es mi hija [...] o mejor dicho, por eso me siento orgullosa de cómo estamos ahorita, de como ella ya me comprende, de como hace años ella ya no me hace ese tipo de escenas, creo que mi hija confía más en mí y [...] pues así lo hemos pasado, digo, afortunadamente [...] bueno, sabiendo que no tenemos a su papá apoyando o dando la seguridad que le da un padre a una niña, pues no he estado sola, tengo a mis papás, a mi mamá, a mi papá, que pues son abuelos de “D” y tengo a mi hermana. Mi hermana es una figura muy importante para mi hija, mi hermana de hecho es su madrina

Entrevistadora: Ok comprendo, tiene un vínculo fuerte

Entrevistada: Sí, muy fuerte, muy muy fuerte

Entrevistadora: Podría platicarnos un poquito de ello

Entrevistada: Sí, ellas son cómplices. mi hermana le cumple en todo, es su protectora, es su consentida, comparten muchas cosas, o sea, si “D” quiere un postre sabe perfectamente que a quién se lo tiene que pedir esa su madrina, porque su madrina siempre va a tener algo que darle. Son muy unidas, se tienen una a la otra, digo, a pesar de que mi hermana fue mamá hace casi 3 años, nunca le faltó a mi hija y “D” nunca sintió celos de su prima. Mi hermana supo muy bien cómo incluirla en la vida de “D”, si bien se desespera mucho porque pues es una niña pequeña, una bebé y “D” pues tiene muchas cosas, le gustan mucho las manualidades y entonces tiene cantidad de plumones, crayones, colores y pues la niña es una bebé, entonces la niña le agarra todo y obviamente “D” se molesta por eso, pero la ve como su hermanita, porque mi hermana y yo así las estamos criando juntas.

Entrevistadora: Ok muy bien, disculpe no sé si le parece que regresemos un poquito del proceso de gestación que llevo con “D” y por lo menos los primeros 2 años de vida.

Entrevistada: Si, yo empecé con la depresión que tenía desde que estaba embarazada, quizá desde que estaba embarazada empecé, entonces no hubo un día de mis 9 meses de embarazo que no llorara y el día que “D” nació yo estuve muy tranquila, afortunadamente fue un parto muy [...] sin complicaciones, todo fue muy

bien, “D” nació muy bien me la entregaron a las [...] a las 2 horas de que nació. Estuvimos bien, hasta ese momento parecía que todo iba a estar bien. “D” pues pesó y midió lo mismo que un bebé promedio [...] eeh, nació muy bien, comía muy bien, sí siempre ha comido muy bien y dormía muy bien, o sea era una bebé muy tranquila, no teníamos problemas ni para que comieran y para que durmiera.

Fue creciendo y como a los 6 meses empecé a verle las frustraciones que tenía porque le regalaron juegos de figuritas para meterlo en la figurita que es o unos vasitos que se acomodaban del más pequeño al más grande y como que “D” no sabía qué vaso iba dentro de qué vaso, entonces se desesperaba mucho y ahí fue cuando empezó hacernos berrinches y berrinches grandes eran los que hacía. Después, cuando empezó a caminar, ella pues ya quería caminar y pues costó un poquito de trabajo, ella se frustraba mucho y se pellizcaba sus cachetes, ahí ella ya se hacía daño, se mordía las manos cuando estaba en berrinches y a mí me pellizcar igual o me jalaba el cabello porque pues ella no veía la manera de sacar su frustración de que no pudiera ser lo que ella quería hacer y se calmó un poquito cuando ella empezó a caminar pero ya después fue el habla, como no entendíamos pues no hablaba, y otra vez se ponía así, era muy seguido muy muy seguido, o sea, te repito nos costaba mucho trabajo sacarla a la calle porque ya sabíamos que iba a pasar eso [...] se quitaba los tenis, bueno se quitaba los zapatos ya sabíamos que cuando hacía berrinche se quitaba los zapatos y los aventaba y no había manera de volverse a los a poner y pues igual siempre ha comido y dormido y pues esos primeros 2 años [...] bueno en esos primeros 2 años mientras [...] ella iba creciendo pues yo seguía pues triste [...] y más porque yo ya sabía que, pues yo ya había notado que algo no estaba bien en ella.

Entrevistadora: ¿Se le dio algún seguimiento para que diagnosticar a “D”?

Entrevistada: A esa edad todavía no, a esa edad todavía era cómo pues, notamos que si algo no estaba bien pero todavía no nos decidíamos, bueno yo todavía no me decidía a hacer algo por ella o igual [...] pues honestamente no tengo muy claro todo porque no tengo buenos recuerdos, pero sí supongo que tal vez pensé que se le iba a pasar o simplemente porque estaba pequeña y que ya cuando hablara y nos pudiera expresar que sentía pues todo iba a mejorar, pero ella no, ella no hablaba, o sea, pasó el tiempo y ella no hablaba.

Entrevistadora: de acuerdo, sí claro entiendo. el primer diagnóstico médico que se le dio a “D” ¿cuál fue?

Entrevistada: Estaba en un kínder de Gobierno y ya tenía casi cuatro años, creo y de ahí pues obviamente notaron que ella no hablaba y hacía los berrinches que hacía. Me dijeron que la tenía que llevar al hospital psiquiátrico infantil y fui pero de entrada me dijeron que no, que no podía llegar y atenderla, que me tenían que mandar del centro de salud y pues fuimos al centro de salud e igual me dijeron que no, que no podía llevarla así porque sí al psiquiátrico, lo más que hicieron fue asignarle un psicólogo y tenía que ir ella a consultas, fuimos si acaso fuimos 2 veces porque no tenían psicólogo en el centro de salud y pues no podíamos continuar pero me dieron [...] (inaudible) porque el doctor atribuía que su [...] la ausencia de su lenguaje se podría [...] el origen de su padecimiento podía ser [...] bueno ahí en el INR, le hicieron incluso una audiometría y confirmaron que “D” escucha muy bien que su problema no era [...] no era, pues de escuchar bien y dijeron que su problema estaba más en lo neurológico y ahí solamente intentaron darle terapias de lenguaje, tengo el diagnóstico del INR pero, bueno, no un diagnóstico no recuerdo cómo se llama pero [...] dislalia creo que me dijeron porque no pronunciaba bien las palabras y la iban a atender con terapias, la terapia más próxima que me iban a dar era 2 meses después y si se liberaba un espacio antes de eso me avisaban. Entonces, yo trabajo en un banco, entonces yo trabajo no sé de 8 a 7 y pues eran los horarios que tenía el INR y mi mamá tampoco la podía llevar, yo tenía que pedir permiso para llevarla y pues de mi casa a Xochimilco era un [...] bueno se me iba a complicar mucho llevarla.

Aun así la cita nunca llegó, por qué pues faltaban 2 meses y a mí ya me urgía que la atendieran, entonces la lleve al IMSS y empezamos a ir ahí al IMSS, la mandaron ahí a una cita con un neurólogo en [...] el hospital Gabriel Mancera y le hicieron estudios de sangre, le hicieron un electroencefalograma, no se dejó hacer bien el electro, entonces yo creo que el tiempo que estuvo conectada no fue el suficiente pero, sin embargo, el neurólogo me dijo que sí.

Le hicieron el electro y como al mes tuve que ir a la consulta y llevarla y la neuróloga pues me dijo, que tampoco me explicó que como si tuviera un daño, sólo me dijo que no tenía nada y que se iba a corregir con el tiempo, que conforme ella fuera creciendo y va a estar mejor y pues para eso así se mantuvo, para esto “D” estaba en tercero de preescolar, si no me equivoco, y en el colegio en el que iba pues... la cambie de

un colegio particular a uno público [...] pero en el colegio en el que iba tenían un no terapeuta del lenguaje, ella no tomaba ahí sus sesiones, aparte mi mamá la llevaba a otra terapia en el centro de salud, otra terapia del lenguaje y pues las estuvo tomando así pero sin gran avance [...] Estuvo todo el año así y pues ya cuando entró a la primaria, me canalizaron con el neurólogo que la está atendiendo ahorita y él es el que me ha dicho que la ve mejor en cuanto a sus consultas, en cuanto a la plática y en lo que hace con ella, pero en el estudio no se ve reflejado.

Entrevistadora: De acuerdo, entonces un diagnóstico que tenga como un nombre específico no se le ha proporcionado

Entrevistada: El neurólogo me dijo que lo puedo explicar como un trastorno en su neurodesarrollo.

Entrevistadora: Ok de acuerdo, cómo podría calificar, si es que pudiera calificar esta atención que se le ha brindado a “D” y a usted respecto a lo médico con su hija

Entrevistada: En qué institución

Entrevistadora: De manera general, en todas las instituciones a las que usted tuvo que acudir para conocer lo que sucedía con “D”

Entrevistada: Yo realmente, yo respiré cuando [...] a mí me dieron como un rayo de luz hasta que el doctor que la está atendiendo ahorita empezó a atenderla y desde que empezó [...] bueno empecé a notar que el medicamento que le dio si le estaba funcionando, el tiempo que lleva “D” sin hacer un berrinche como los que te estaba platicando, es el mismo tiempo que lleva en atención con este doctor.

Entrevistadora: Ok y podría contarnos ¿cuál es el medicamento que toma “D”?

Entrevistada: Si, se llama Rita Lynn y es para déficit de atención y Risperidona.

Entrevistadora: ¿Desde los cuantos años ha estado medicada?

Entrevistada: Ella empezó a tomarlo en marzo del año pasado o febrero del año pasado

Entrevistadora: De acuerdo y para ir concluyendo, en este momento “D” lleva algún tipo de terapia o algún acompañamiento

Entrevistada: No, sólo las cosas que me pide hacer el doctor con ella como le compré unas letras de madera y sólo conectó tiene que saber qué letra es... jugamos mucho al uno y eso también le estimula, el doctor dice que tengo mucho que estimularla, mucho todo el tiempo

Entrevistadora: Y cree que es necesaria esta terapia o acompañamiento.

Entrevistada: Sí porque son actividades que no, no se me hubieran ocurrido a mí hacer con ella

Entrevistadora: Le han dado alguna opción a usted ahí en la escuela para que "D" tenga algún acompañamiento

Entrevistada: Aaah [...] estuvo en algunas sesiones con la maestra UDEEI y ya ella me dio algunos ejercicios para hacerlos con ella [...] pero pues ahorita en este ciclo escolar pareciera que no saben qué hacer con ella o cuando tomar las sesiones con la de UDEEI-

Entrevistadora: Ok comprendo y esperamos que pronto tenga una respuesta para que "D" lleve un acompañamiento. Por nuestra parte sería todo, no sé si usted guste agregar alguna otra cuestión.

Entrevistada: Creo que ahorita no se me viene nada a la cabeza, pero [...] sé que sí debe de haber algo, entonces lo podría anotar para hablarlo después.

Entrevistadora: Sí claro que sí, tiene nuestro contacto y pues la atención nosotros le brindamos y agradecemos el tiempo tan valioso que nos ha brindado. Quedamos al pendiente del diagnóstico que tiene "D".

Entrevistada: Sí, claro en cuanto tenga la respuesta del neurólogo que sería hasta la próxima semana.

Entrevistadora: Claro se lo agradecemos mucho, estamos en contacto y esperamos que tenga una excelente noche, muchas gracias.

Descripciones de las intervenciones con el grupo de 3°

Sesión 1 06/mayo/2021	Duración 1 hora 12 min.	Actividad: Presentación del grupo	Grupo: 3º
--	--	--	----------------------------

Al iniciar la primera sesión con el grupo de tercer grado, se tuvo la presencia de siete niños, los cuales desde el comienzo mostraron disposición e interés, la mayoría de los participantes tenían su cámara activa, lo cual nos permitía conocerlos de mejor manera.

El objetivo principal de esta primera sesión fue la presentación del grupo, para lograr un espacio de comodidad y confianza se les indicó que al presentarse mencionaran su nombre, edad, gustos, caricatura favorita, mascota y alimento preferido. La primera presentación se realizó por parte de los moderadores, inmediatamente el grupo mostró interés y realizaron preguntas extra, la participación y el orden de presentación fue elegida por ellos.

Posterior a la presentación, se realizó la pausa activa con duración de 8 minutos, donde se hizo una serie de ejercicios en sintonía de la música, se tuvo la participación de todos los alumnos, los cuales mostraron alegría al realizar dicha actividad.

Otra de las actividades realizadas en esta sesión fue la presentación del cortometraje "Float" de Pixar, con el objetivo de incitar a la reflexión sobre el tema de diversidad funcional. Al finalizar la presentación de video, se dio la misión de realizar un dibujo en casa, relacionado al cortometraje presentado, de igual manera se incitó la participación del grupo para hablar sobre el video, donde los niños mencionan que: "El niño no era normal", "Los otros niños no le hacían caso", "Los niños pensaban que él niño diferente era malo" y "Fue un video triste". Dichas participaciones dieron la pauta para comenzar una reflexión sobre la diversidad funcional, el respeto y la igualdad, logrando el objetivo de dicha sesión.

Una de las observaciones importantes a notar fue que al incitar la participación de "D" (la niña con DIL), se notó un constante tartamudeo, uno de los compañeros comenzó a reír, a pesar querer ocultarlo cubriéndose con las manos, se hizo notable su acción.

Jueves 6 de mayo de 2022

X A mi me genera tristeza x ganas
de llorar



Sesión 2 13/mayo/2021	Duración 1 hora 20 min.	Actividad: Línea del tiempo	Grupo: 3º
--	--	------------------------------------	------------------

El desarrollo de esta sesión, tenía la finalidad de conocer el desarrollo psicosocial y biológico de los niños, haciendo énfasis en la niña con discapacidad intelectual, permitiendo con esta actividad, ilustrar su historia de vida, añadiendo los planes y metas que tiene a futuro. La actividad la desarrollamos con ayuda de la aplicación Google Meet, trabajamos con aproximadamente 6 niños esto debido a los problemas de conexión, internet y barreras que llegan a presentarse en las clases virtuales.

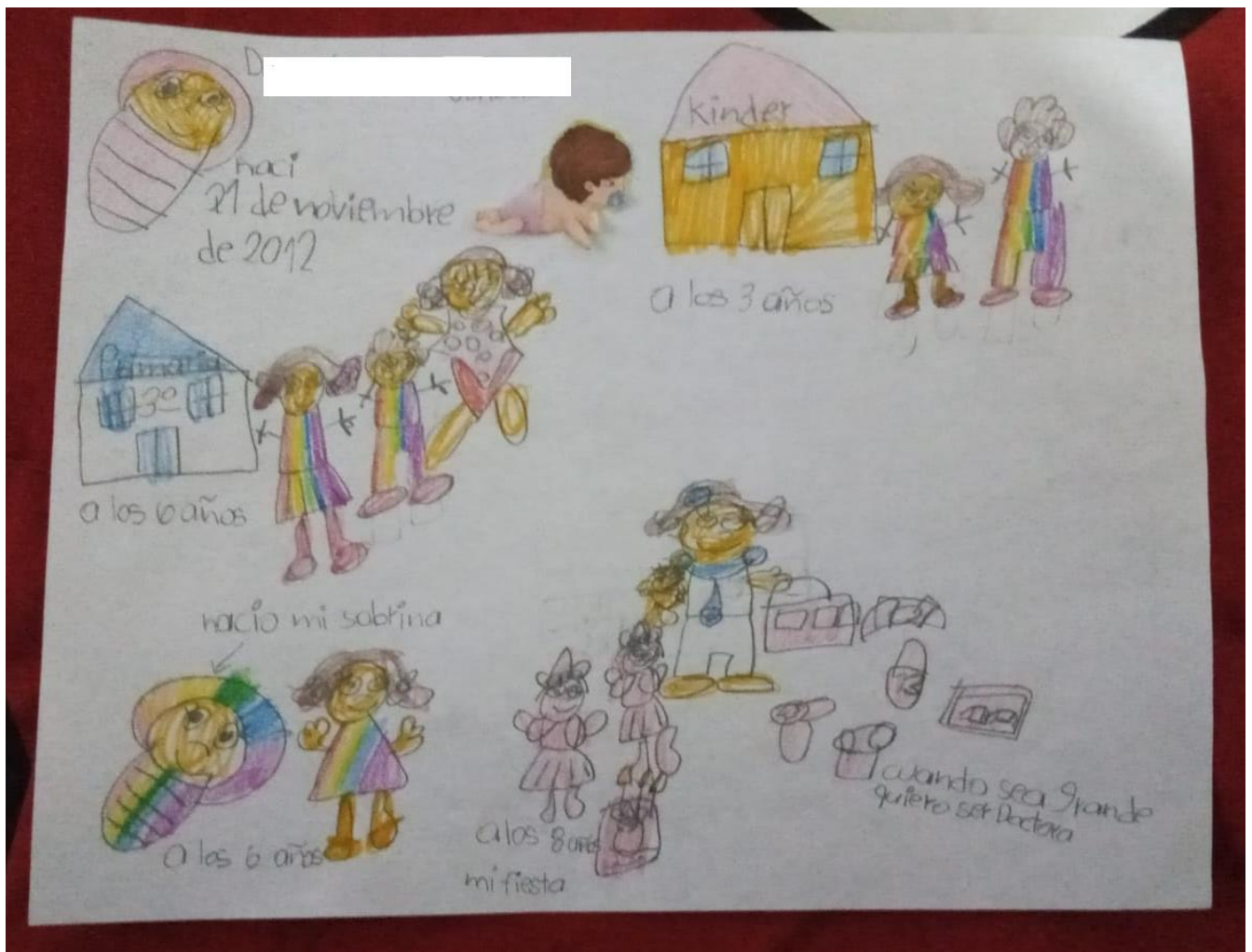
Dimos inicio a la actividad dando la explicación de cómo se necesitaba hacer la “línea del tiempo” donde nos parece importante y pertinente visualizar el desarrollo psicológico y biológico de los niños, haciendo énfasis en la línea de tiempo de la niña con DI.

Después de dar las explicaciones básicas para realizar la actividad, delimitar los tiempos y preguntar dudas sobre la actividad, las niñas y niños comenzaron a realizar su línea de tiempo. Aunque tuvimos 2 casos de niños que ya habían realizado esta actividad y solamente completaron el futuro de su línea (a que se quieren dedicar, si quieren formar alguna familia, entre otras cosas) se presentaron algunos casos de niños que no estaban realizando nada y que solo se notaban dispersos en sus casas. La actividad fue fluida sin complicaciones, en cuanto a procesos operativos de esta misma, uno de los niños que ya tenía la línea de tiempo quiso platicar y compartir su trabajo pasando el tiempo de la actividad solo mostró su teléfono con fotos de su familia y dando una descripción de cada una de ellas, logramos concluir la actividad con 4 niños y los demás quedaron casi por ser terminadas.

Aunque todas las relatorías de los niños son importantes, decidimos enfocarnos por fines prácticos de la investigación en lo que corresponde a “D” la niña con discapacidad intelectual.

En las participaciones “D” es reservada y lo primero que notamos al escucharla es que tiene una dificultad en el lenguaje (repite las palabras de 3 a 4 veces y su léxico está algo alterado por balbuceos) en un principio nos narró en presente lo que podía hacer de pequeña, ponía ejemplos como; -” [...] yo ya puedo gatear, yo ya puedo

caminar y me llevaron al kínder”. Y como los intereses de la investigación no son para hablar de los niños que tengan una discapacidad intelectual, sino describir la relación con su grupo escolar notamos que cuando habla “D” uno de sus compañeros gesticula una sonrisa o entre risas, creemos que se por las continuas trabas que presentan el lenguaje de “D” y las continuas veces que expresa su idea. Fuera de esa acción que percibimos en esta sesión, la convivencia y relación que se da en las sesiones es igualitaria, los compañeros se refieren a su compañera con respeto y ponen atención cuando se expresa.



Sesión 3 27/mayo/2021	Duración 1 hora	Actividad: Creación de un cuento	Grupo: 3º
--	----------------------------------	---	----------------------------

La estructura de esta actividad estaba dirigida por una creación con base en una situación hipotética la cual será proporcionada por el equipo de investigación, con el apoyo de un video creado por nosotros. El contenido del video decidimos estructurarlo con animales, quisimos potencializar el tema de diversidad funcional.

El apoyo de las y los niños de 3º se centraría en tomar decisiones de un actor nombrado por ellos como “Pardo” el cual sería fundamental en todas las escenas, las y los niños darían voz a este personaje con la intención de que tuvieran una implicación significativa en el tema de la historia, se tocaron temas como discriminación, igualdad, bullying, compañerismo entre otros más.

El punto fundamental de la historia era lograr la sensibilización del grupo sobre el tema de diversidad funcional, discriminación, igualdad, bullying, compañerismo entre otros más, respecto al desarrollo de la actividad logramos que todos los participantes sin excepción atribuyeran ideas para la construcción de la historia.

El campo formativo de esta sesión fue “exploración del Mundo” con este pretendemos que los niños conozcan la diversidad de especies, pensamientos, ideologías y creencias, resaltando en todas las escenas del cuento el respeto y la empatía, transmitir el mensaje sobre la diversidad de entornos, no todos tenemos los mismos gustos, habilidades o ideologías.

Concluimos la sesión con una ronda de preguntas sobre ¿Qué les pareció la actividad? ¿Qué harían si fueran el personaje principal? ¿Cuál fue el mensaje con el que se quedaron?, estos comentarios dieron pauta a concluir con la opinión de todo el grupo, ideas que añadiremos según su relevancia para el cuento final, reconstruido por nosotros, pero siguiendo la trama de los niños.

Sesión 4 03/junio/2021	Duración 1 hora	Actividad: Amigo secreto	Grupo: 3º
-----------------------------------	----------------------------	---------------------------------	------------------

El objetivo de esta sesión fue identificar las relaciones sociales que se establecen en el salón de clases (virtual), de modo que la indicación para dicha sesión fue presentar la carta del amigo secreto, la cual consistió en redactar una carta desde el anonimato y mantener comunicación en la carta podían plasmar sentimientos, gustos,

experiencias con la pandemia, dudas o historias, el formato fue libre. El propósito de dicha actividad fue incitar la interacción entre dichos compañeros.

Al solicitar la carta se nos mencionó que se habían presentado ciertas complicaciones por cuestiones de logística, la solución que se dio ante dicha situación fue realizar la carta en clase, el tiempo que se les indicó para redactar la carta fue de 20 minutos. Al terminar la carta se les indicó a los niños mandar su carta al profesor para que él pudiera enviarla al compañero correspondiente.

Para concluir la sesión, se les comentó que tendríamos una sesión libre de actividades planeadas por nosotros, de modo que ellos escogieran la actividad a realizar la próxima clase, es así como se puso a discusión el plan para la próxima semana, las niñas y niños propusieron actividades artísticas, juegos y una clase de cocina. Finalmente, la actividad ganadora fue la de realizar trufas en una clase de cocina, se les indicó que la próxima clase llevaran sus galletas favoritas y que durante la semana se les haría llegar el resto de los ingredientes requeridos, es así que se dio por finalizada la sesión.

Una de las observaciones relevantes de esta sesión fue la ausencia de la niña con DIL, desconocemos la razón. Cabe señalar que a partir de esta sesión se implementó el uso del cubrebocas durante clase, de manera que las niñas y niños se vayan acostumbrando al uso del cubrebocas durante clase, actividad a la que el equipo se unió.

Sesión 5 10/Junio/2021	Duración 1 hora 15 min	Actividad: Sesión libre (postre)	Grupo: 3º
---	---	---	----------------------------

Esta sesión fue elegida por el grupo de tercero puesto que buscábamos que las y los niños propusieran una actividad que se les hiciera interesante y a la vez lúdica, que generará un espacio donde los infantes se sintieran escuchados y tomados en cuenta para la elección libre de la sesión no. 5. El profesor a cargo del grupo propuso la clase de cocina, en específico elaborar trufas. Inmediatamente los alumnos accedieron a que se llevará a cabo (Comentario: Me sentí incómodo con la intervención del

profesor, debido a que nosotros buscábamos que las y los alumnos fueran los que propusieran la actividad de preferencia, sin embargo, accedieron fácilmente a la actividad propuesta por el profesor, quitándoles protagonismo a las y los niños al tomar por sí mismos la decisión).

Para la elaboración de la actividad, fue necesario ver videos tutoriales de la elaboración de trufas. Decidimos que los ingredientes fueran pocos y accesibles para no generar un excesivo gasto económico.

Los ingredientes fueron: paquete de galletas (de elección libre), una lata de leche condensada (lechera), barra de chocolate (para derretir) y chispas de colores (decorativas).

Antes de iniciar la sesión decidimos dividir la actividad en dos partes, primero Estefany se haría cargo de la parte de la preparación de la masa de galleta (desde la trituración hasta la mezcla de galleta con lechera) culminando en la refrigeración de esta, durante 20 minutos. Después de la refrigeración, ya que la masa de galleta tuviera una consistencia más dura y menos pegajosa, yo llevaría a cabo la preparación final de las trufas (darle forma y decoración), debido a que yo hice la mezcla unas horas antes.

La sesión inició poco después de las 5:00 pm debido a que el profesor, la directora y los padres de familia se encontraban en una reunión respecto a la situación del “aprende en casa”. Al finalizar la reunión se dio la instrucción de lavarse las manos antes de comenzar a tocar los ingredientes (algunos de los alumnos decidieron colocarse gel antibacterial) y les recordamos que podían comentarnos si sentían dificultad de respirar por el uso obligatorio de cubrebocas durante la sesión, sin importar que nos interrumpieran. (Comentario: Nos interesaba escuchar cómo se sentían los niños al usar cubrebocas, ya que apenas lo estaban usando durante las clases, además nosotros decidimos unirnos a la dinámica de uso del cubrebocas).

Algunos niños ya tenían listos los ingredientes, sin embargo, esperamos a que todos estuvieran listos. Para comenzar se les dijo que abrieran el paquete de galletas y con ayuda de una taza, las trituraran completamente. En el caso de que hubiesen elegido galletas con relleno cremoso, se les indicó que se les retirara. En algunos casos sugerimos que usaran una licuadora y triturar, pero con ayuda de un adulto.

Después de tener la galleta triturada, se les dijo que apartaran un poco para usarlo al final (para decoración). Inmediatamente les comentamos que colocaran el relleno cremoso en las galletas y poco a poco incorporar la lechera, hasta que quede la masa.

Una vez hecha la masa, se les dijo que se lavaran sus manos nuevamente y que procuraran no tocarse la cara con las manos. En seguida se les comentó que metieran la masa al refrigerador y que se le pidió a un voluntario, ayudar a contar el tiempo de refrigeración. (Comentario: Mientras se refrigera la masa observamos que "J" hacía la actividad con su hermano, eso nos agradó mucho, ya que involucran a sus familiares).

Esperando a sacar la masa del refrigerador, aprovechamos a preguntar si les había llegado su carta y recordarles que aquellos no la mandaron que lo hicieran, para que nadie se quedara sin respuesta. Además de preguntarles cómo se sentían usando cubrebocas, pero algunos niños ya se lo habían quitado porque se les ensució.

Se aprovechó la espera y se preguntó qué les gustaba de decorar las trufas y muchos comentaron que podían comerse las chispas de chocolate o que hay muchos ingredientes con los cuales decorar, como nueces, almendras, entre otras.

Terminó el tiempo de espera de refrigerar la masa, en ese momento yo tomé el control de la actividad. Les expliqué que yo derretí el chocolate y lo incorporé en la masa, les comenté que agarraran un poco de la masa e hicieran una bolita, esta bolita le pondrían el chocolate derretido y después la pasarían por las chispas de chocolate o en mi caso, en amaranto.

Después de decorar las trufas les recomendé a las y los niños que fueran a meter sus trufas nuevamente el refrigerador por una o dos horas, dependiendo del gusto de la consistencia de la masa. Mientras iban terminando les preguntaba a las y los alumnos que me enseñaran sus trufas.

Para finalizar la actividad les sugerí que compartieran sus trufas con sus familiares, además de recordarles que podrían repetir la receta en alguna otra ocasión. (Comentario: Les comenté que esperaba que les haya gustado la actividad y que fue divertido aprender con ellos a hacer trufas).

Dimos unas últimas palabras y terminamos la sesión número cinco recordándoles la misión de las cartas, finalmente despedida.

Sesión 6 17/Junio/2021	Duración 45 min	Actividad: Amigo secreto (revelación) y Carta compromiso.	Grupo: 3º
---	----------------------------------	--	----------------------------

El propósito de esta sesión se dirige a la revelación de quién era el amigo secreto, desafortunadamente y por algunas estrategias metodológicas los niños no recibieron la carta y algunos no habían elaborado la respectiva respuesta.

La sesión inició aproximadamente a las 5:05 p.m. y los integrantes eran alrededor de cinco niñas y niños, la profesora, dos personas administrativas de la escuela, y los tres coordinadores de las sesiones.

Lo que sí se puede rescatar de esta sesión es que “M” al preguntarle ¿Quién fue la persona a la que le estuvo mandando la carta? y qué es lo que contaba en esa carta; dijo lo siguiente – [...] yo le estaba escribiendo a “D” y dije [...] me gustaría ser su mejor amiga y después cuando ya terminé esto de la pandemia podemos juntarnos y podemos ir a su casa a jugar[...] – añadimos la pregunta ¿Qué sentiste al saber que

le estabas escribiendo a “D”? ella comentó que sintió felicidad, desafortunadamente la niña a la que le estaba escribiendo no había asistido a clases ese día por una cuestión médica. La dinámica no duró lo que se había propuesto, duró de cinco a 10 minutos ya que no se realizó la actividad como se esperaba.

Otro niño que nos compartió una pequeña parte de lo que le escribí a una de sus compañeras mencionaba lo siguiente – [...] la quiero mucho y espero volver a verla pronto, jugar con ella cuando volvamos a clases en la escuela [...]– Nos enfrentamos con varias limitantes debido a la poca disposición en esta actividad y el poco aforo que tuvimos, de la misma manera siempre se incito a que los niños hablaran, para poder continuar con las actividades planeadas.

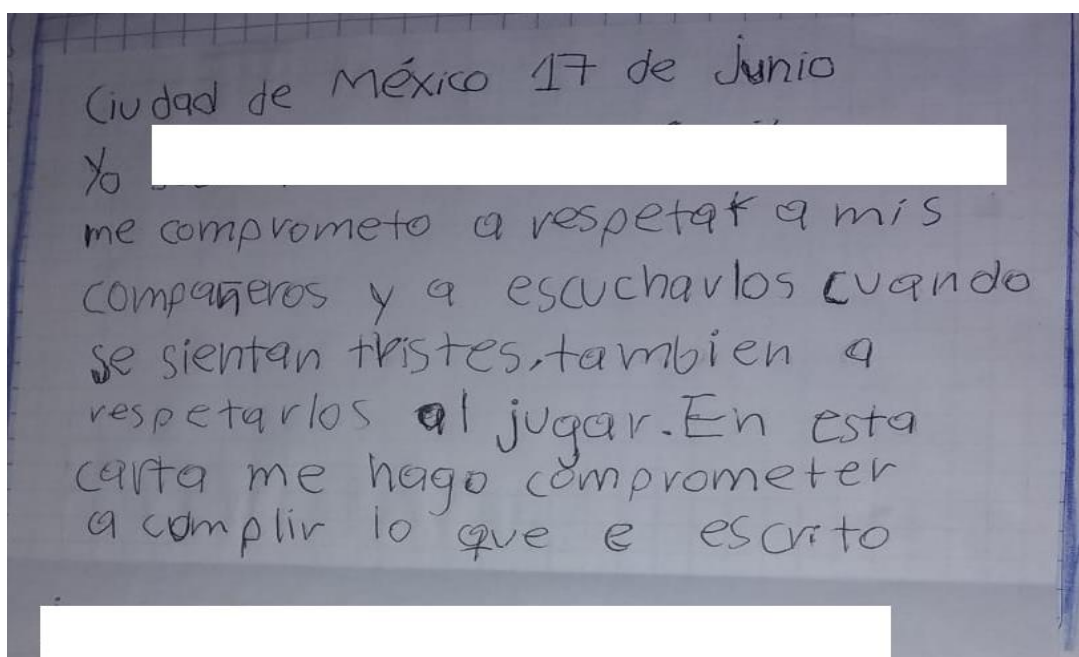
Al proseguir con las actividades se les solicitó a los niños qué tuvieran a la mano una pluma o un lápiz y una hoja para escribir una carta compromiso, está con el fin de hacer un compromiso consigo mismos; los elementos que llevaría son nombre completo, fecha y una oración con la siguiente consigna: Yo nombre completo me comprometo a:

El propósito era que los niños escribieran el compromiso que realizan con sus compañeros, así como con su familia, especificar aquellas acciones que no realizan o replicarán, comportamientos excluyentes, discriminatorios y acciones que pudieran dañar a sus compañeros por no ser iguales a ellos o por tener alguna diferencia física o intelectual.

De acuerdo con el cuento que realizamos en sesiones anteriores, se hablaba del respeto y la igualdad, añadimos el primer vídeo que se les presentó en la sesión número uno titulado Float fue un cortometraje donde se ilustraba la situación de un niño y su padre en donde el niño podía volar, lo que causaba intriga y miedo en su comunidad.

Las consignas que se plasmaron en las cartas engloban las siguientes oraciones, a) me comprometo a jugar con mis compañeros alegremente y respetarlos, b) yo me comprometo a ser amable con mis compañeros c) me comprometo a jugar y respetar a mis compañeros y a escucharlos cuando se sientan tristes.

La carta se concluyó poniendo su nombre y firma, con una oración que diera por finalizada dicha actividad en dónde se plasmaba: con esta carta hago constar que me comprometo a cumplir lo que escrito y como de una manera simbólica hicimos firmar a los niños y colocar su nombre para que tuviera un peso valorativo para ellos. Finalizamos la actividad extendiendo y reiterando una invitación para ver la próxima sesión “la obra de teatro” que daría fin a las actividades realizadas con ellos, invitando a docentes, administrativos y padres de familia.



Ciudad de México 17 de Junio
Yo [redacted]
me comprometo a respetar a mis
compañeros y a escucharlos cuando
se sientan tristes, también a
respetarlos al jugar. En esta
carta me hago comprometer
a cumplir lo que e escrito

Sesión 7 27/junio/2021	Duración 1 hora 30 min.	Actividad: Cierre y presentación de video	Grupo: 3º
---	--	--	----------------------------

De acuerdo con el cronograma presentado al inicio, en la sesión 7 sería el cierre de actividades con la presentación de la obra de teatro, el objetivo de esta sesión fue generar en los alumnos una sensibilización en cuanto al tema de respeto y diversidad, el propósito es fomentar la inclusión en grupo.

Se hizo la presentación de la obra de teatro previamente grabada, historia basada en el cuento previamente escrito con el grupo. Al preguntarles su opinión sobre la obra de teatro mencionaron que les gusto el uso de títeres, que disfrutaron la obra de teatro, así como la historia.

Al ser la última sesión buscábamos una retroalimentación por parte de los niños, notamos que la participación del grupo fue limitada, lo cual relacionamos con el poco aforo puesto que contábamos con cuatro niños presentes, de los cuales participaban tres. Se tuvo la oportunidad de escuchar la participación del hermano menor de uno de los niños, el cual mencionó “A mí me gustó la parte donde entendieron que ya podían jugar todos, sin importar si tenía manchas negras o blancas, lo que importaba era que se divirtieran...”. Así mismo tuvimos la oportunidad de escuchar la opinión de la madre de uno de los alumnos, la cual mencionó su comodidad y agradecimiento ante las sesiones que tuvimos con el grupo.

Para incitar la participación del grupo se hicieron preguntas relacionadas al compañerismo, discriminación, igualdad y respeto, aun así mostraron cierta resistencia por parte del grupo. Se insistió en la participación del grupo, a lo que creamos escenarios hipotéticos (similares a los del cuento), donde ellos explicaron su manera de actuar ante dichas situaciones, nos pudimos percatar que las decisiones que ellos tomarían se posicionan desde una idea de inclusión, respeto y tolerancia, dejando de lado las diferencias que puedan presentarse y basándose en la importancia de divertirse sin importar diferencias.

Una retroalimentación primordial, fue preguntarle al grupo sobre lo aprendido durante las sesiones a lo que su respuesta fue: “Conocer nuestras emociones”, “Ser felices”,

“Respetar a todos”, “Hacer trufas” y “Escribir un cuento”, a lo que se mencionó la importancia de replicar con familiares, amigos y conocidos lo aprendido en estas sesiones, a manera de cumplir la carta compromiso de la sesión anterior.

Debido al poco aforo y a la limitada participación, procedimos a finalizar la sesión agradeciendo la participación y constancia que tuvieron ante las actividades, así mismo se agradeció a padres de familia, tutores, profesores y al personal educativo por permitirnos el acercamiento ante niñas y niños, debido a que gracias al apoyo de cada uno de ellos, estas sesiones fueron posibles. Así mismo, los niños nos agradieron lo aprendido y se despidieron con la intención de volver a trabajar más adelante.



Descripciones de las intervenciones con el grupo de 6°

Sesión 1 07- mayo 2021	Duración 1 hora 12 min.	Actividad: Presentación del grupo	Grupo: 6º
---	--	--	----------------------------

La sesión inició con la presentación del grupo, para lo cual se plantearon una serie de preguntas para facilitar la interacción con las y los niños, mencionaron su color favorito, juego o videojuego de interés, comida favorita, sus hermanos, mascotas y temas que podrían generar un interés para la presentación.

Nos enfocamos en hacer un buen rapport, generando una dinámica donde las y los niños eligieron al siguiente compañero, con la finalidad de que todos los compañeros se integrarán, teníamos el interés de ver si a la niña con DI se le tomaba en cuenta para la dinámica, fue una de las primeras seleccionadas por una de sus compañeras.

El trato y la convivencia del grupo para con la compañera fue cordial y respetuoso. La dinámica resultó muy fructífera para el desarrollo de las actividades que teníamos planeadas, el grupo fue bastante participativo, lo que hizo agradable la dinámica en el desarrollo de nuestra sesión.

La presentación del video causó muchas emociones y participaciones en el grupo, resultó que el mensaje que se transmitió fue aceptado y reflejado de muchas maneras, las opiniones en la clase lo demostraron.

Después de presentarles el video, los niños se mostraron muy inquietos, aclaramos que las preguntas se irán trabajando al final del video. Concluida la presentación del video, uno de los niños preguntó – [...] Y ¿Dónde está su mamá? [...] - para nuestra sorpresa, fue una pregunta que no esperábamos y no teníamos respuesta a ella.

A pesar de que no era el tema central al cual nos queríamos referir, respondimos la pregunta del niño con ayuda de una situación escenificada (lo describimos con ayuda de la situación presentada en los animales, en este caso leonés) nos ayudamos este caso, el niño que planteó la pregunta nos dio dos razones por las cuales la madre no podía estar ahí; una de las razones era porque los padres abandonan a su familia y la segunda es porque alguno de ellos murió.

Resaltando el tema que nos interesa “discapacidad” resultó ameno y rico en participaciones, algunas de las emociones que se manifestaron eran alegría y tristeza, lo podemos ejemplificar en el comentario de uno de los niños – [...] a mí, me causó mucha tristeza cuando el padre no permitía que su hijo jugara y solo lo dejaba volar en su casa, y cuando fueron al parque me dio mucha felicidad que aceptara que su hijo podía volar [...] – otro de los comentario que surgieron en la charla fue la mención de los derechos de los niños, expresado de la siguiente manera – [...] a mí me gustó la película en parte porque también los derechos de los niños aunque seamos diferentes a los demás o cualquier cosa pues nos deben de proteger y el papa pue no sabía que eran los derechos o pues no lo deja ser libre, hay un derecho que nos dice que tenemos derecho a la libertad y a la libertad de expresión, pues el papá no dejaba que el niño volará y pues el niño se sentía mal con su mochila en la espalda y tener que cargar todo eso en la espalda pues se sentiría mal [...] – demostrando que son varias las formas en la que cada niño percibe el tema de discapacidad y cómo lo relacionan en su vida cotidiana.

Otros de los comentarios marcaban la palabra “discriminar” y su impacto en el niño del video, en sus narraciones denotan su enojo por parte de las demás personas al no incluir al niño en las actividades que realizan a pesar de su diferencia. Otras de las narraciones lo relacionaban con ayuda de películas – [...] es como dice la película de Shrek, juzgan sin siquiera conocer [...] – pusimos mucho énfasis en los comentarios de las y los niños, dando la debida importancia de sus participaciones al tema que estábamos tratando indirectamente.

Llegamos a la conclusión de que los padres deberían aceptar a sus hijos como fueran, la necesidad de entender a los padres y no solo al niño que sufre la discriminación, las diferencias de los demás no significa que deberían de ser tratados de manera diferente, el temor que enfrentan los padres al mostrar a su hijo a los demás. Sin embargo, a pesar de todos los comentarios que expresaron los niños, nos intriga por qué no todos los chicos participaron, por ello decidimos que realizaran un dibujo, tal vez, si no pueden expresarlo en palabras, lo pudieran reflejar en un dibujo. Así, dimos cierre a esta presentación.

1 sesión con el grupo de
 psicología UAM
 7 Mayo / 2021

No me pareció justo que el
 padre que no lo dejara ser el
 mismo porque todas tenemos
 derecho a la libertad y no importa
 ser diferente esta bien es mejor



CDMX a 14 de Mayo de 2021

1er de sesión con el grupo
 de psicología UAM

En una hoja blanca escriban
 una crítica acerca del video
 y culminen con un dibujo.

Uy, críticas. Todos somos iguales no
 importa el grupo no importa
 nada en este mundo tiene
 que existir equidad tenemos
 que darnos nos ser como a ser
 nosotros nos tiene que dar
 y vergüenza.

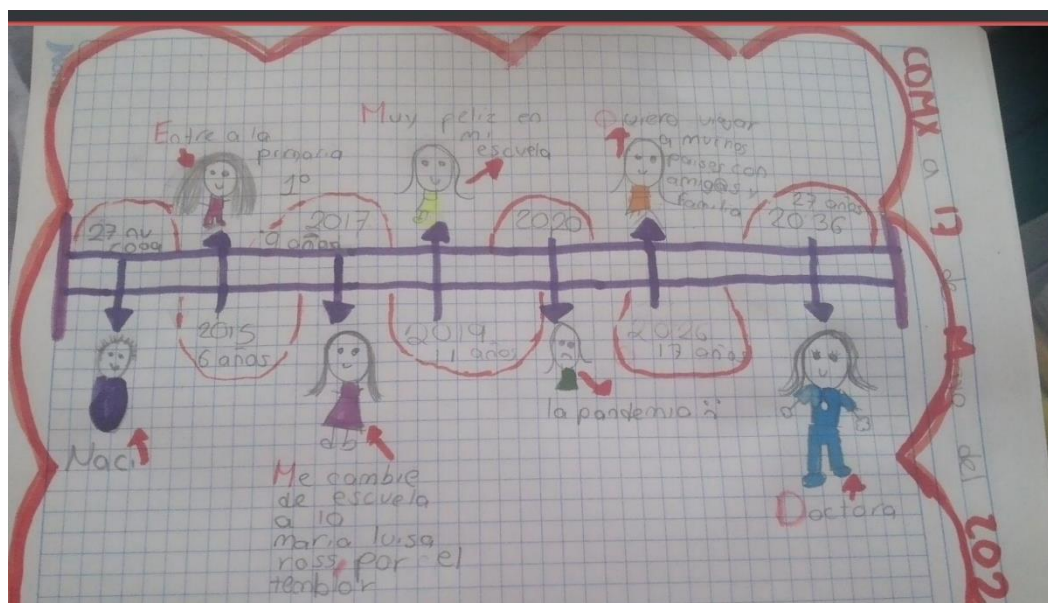


Sesión 2 18/mayo/2021	Duración 1 hora 17 min.	Actividad: Línea del tiempo	Grupo: 6º
--	--	------------------------------------	------------------

En el comienzo de la sesión retomamos el tema del cortometraje “Float”, preguntando si habían realizado la misión encomendada, la respuesta del grupo fue positiva, así que procedió con las indicaciones pertinentes para la actividad destinada, la cual fue la línea del tiempo, para aclarar dudas se ejemplifico con la línea del tiempo de uno de los integrantes del equipo. El tiempo destinado para esta actividad fue de 35 minutos, los materiales fueron elegidos por ellos, algunos utilizaron cartulina, hojas desclasadas, dibujos, impresiones o incluso fotografías.

El objetivo de la línea del tiempo fue conocer el desarrollo psicosocial y biológico de niñas y niños, haciendo énfasis en la niña con DIL, permitiendo con esta actividad ilustrar su historia de vida, añadiendo los planes y metas a futuro. El objetivo fue cumplido el grupo compartió lo que había agregado en su línea del tiempo, logrando conocer una parte del desarrollo de los alumnos y las metas que tienen a futuro, el grupo en todo momento fue participativo, lo cual permitió que la interacción fuera amena.

Para finalizar la sesión agradecemos la participación del grupo y el empeño que pusieron en la actividad, recordándoles que envíen fotos de sus respectivas líneas del tiempo a la maestra.



Sesión 3 25/mayo/2021	Duración 1 hora 20 min.	Actividad: Creación de un cuento	Grupo: 6º
--	--	---	----------------------------

Para dar comienzo la sesión número tres, esperamos seis minutos a que terminara la profesora de solicitar fotos de las boletas de primero a sexto.

La sesión comenzó a las 5:06 pm e iniciamos a platicarles que en esta actividad requeríamos que todos participaran. Se explicó que con ayuda de una presentación elaboraríamos un cuento con ayuda de ellos, siendo el actor principal el oso con gorra.

Se presenta en la pantalla el vídeo que elaboramos, en la primera imagen se les pidió que dijeran algunas cosas que llegaban a observar, algunos de los comentarios fueron "son una familia de" ositos", "son polares, porque son blancos, bueno yo los veo blancos. Osos cafés", "yo veo al oso de Coca Cola", "los osos están usando ropa, parecen domesticados", "tienen ropa, sombreros, gafas, collares, una escuela detrás y muchas cosas más", "Osos polares, osos pardos y osos grises", "yo veo una familia de osos, algunos son blancos y otros son grises", "pues yo veo unos osos polares, otros, no sé, están raros, ese osa u oso que tiene eeh los lentes rojos, parece que su collar parece un bling bling, conocen los bling bling". (**Comentario:** nos sorprendió lo descriptivos que son las y los chicos, además de que tocan aspectos que no considerábamos relevantes).

Les explicamos que el cuento tocaría el tema de ser diferentes, puesto que todos los ositos en su mayoría son diferentes. También recalcamos que ellos dirían las acciones del oso con gorra y que le pondríamos nombre, el cual fue Fabricio.

Pasamos a la imagen dos y les explicamos que los ositos están entrando a un nuevo ciclo escolar (sexto grado) y los ositos que estaban parados a lado del pizarrón son nuevos en el grupo, pero lamentablemente los osos que están sentados, no les gustaba la idea de tener nuevos compañeros, a excepción de Fabricio (aquel osito que tiene gorra), él se alegra.

Después en la imagen tres, en conjunto con las y los chicos llegamos a acordar que los ositos al terminar la clase bajan al receso y empiezan a jugar (bajo la vigilancia de los profesores, quienes pretenden evitar accidentes), pero los compañeros de

Fabricio no quieren invitar a los nuevos compañeros. Fabricio no sabe qué hacer, él quiere tener muchos amigos.

En la imagen cuatro, consideran que Fabricio al llegar a su casa entra a la sala y le dice a su mamá que necesita un consejo, él le explica lo sucedido con sus compañeros y que no sabía qué hacer. Fabricio le dice a su mamá la situación y ella le contesta que piensa diferente, porque ha tratado de enseñarle que debemos respetar a todos, ser tolerantes y eso viene desde la educación en casa. Además de que ella considera que hace bien en querer ser amigo de tus nuevos compañeros, y que, si la situación no mejora, hablaría con los profesores para tomar cartas en el asunto.

Pasamos a la imagen cinco donde Copito (el oso polar) y su mamá van camino a su casa, después de un largo día en la escuela, este le cuenta a su mamá lo ocurrido durante el receso, mientras que uno de los nuevos compañeros va caminando con su mamá detrás de Copito, estos se dirigen a su hogar. Copito se da cuenta que su compañero nuevo está detrás de él y lo señala y sigue contándole a su mamá. La mamá apoya a su hijo y le dice que cuando era niña, sus papás le enseñaron a no juntarse con osos diferentes.

Continuamos con la imagen seis y ahí acordamos todos que al otro día, Fabricio, Copito y el osito conocido, hablan de lo sucedido y de lo que sus mamás les dijeron. Fabricio les comenta que su mamá le dijo que deben ser respetuosos y tolerantes con todos, que no importa el color del pelaje ya que todos son iguales. Sin embargo, Copito les comenta que su mamá le dijo que hace bien en no juntarse con los osos que son diferentes a ellos, que no se va a juntar con ellos porque su mamá se lo dijo. No obstante, Copito no sabe qué hacer, por un lado, debe hacerle caso a su mamá, pero también quiere jugar con sus compañeros e intentar llevarse bien con todos.

La imagen siete narró que al inicio del receso los ositos bajan a jugar, Fabricio invita a sus nuevos compañeros a jugar y les dice que jugarán todos juntos. Copito aún no sabe qué hacer, puesto que él solo quiere jugar con sus conocidos, no con los diferentes. Fabricio convence a Copito de jugar y al final todos se divierten. Copito al sentirse feliz decide que al ver a su mamá le contará que jugó con todos sus compañeros y que se divirtió.

En la siguiente imagen (octava) pasaría la charla de Copito con su mamá al salir de la escuela, esta correría a contarle lo que pasó en el receso, este le cuenta que se divirtió jugando con todos sus compañeros. Sin embargo, su mamá comenzó a regañarlo. Sin embargo, Copito hace cambiar de opinión a su madre sobre no discriminar a los osos por ser diferentes, la mamá de Copito está de acuerdo con que su hijo juegue con todos, ella admite que cometió un error y que debe reflexionar antes de juzgar a los ositos sin conocerlos.

En la penúltima imagen se comentó que, al día siguiente, durante la clase, la maestra al enterarse de lo sucedido con el grupo, decide dar una clase de respeto, diversidad, igualdad y equidad. Considera que, aunque ya se resolvió el problema, debe enseñarlo para evitar futuros conflictos, ahora que Fabricio y sus compañeros entrarán a la secundaria. Los ositos están atentos a la clase y reflexionan de lo sucedido.

Por último, en la imagen diez se dijo que los ositos reflexionarían sobre el pensar igual que todos estaría mal y aburrido, por eso la diversidad es lo mejor. Además de que consideran que esta clase deberían tomarla los papás para que también aprendan lo que a ellos les sirvió.

Para finalizar la actividad les preguntamos sí les había gustado la realización del cuento y qué les había gustado, (Comentario: No todos participaban, por ejemplo, las chicas son las que menos hablan y eso me frustra bastante), como de costumbre finalizamos despidiéndonos y agradeciendo sus participaciones durante la sesión.

Sesión 4 01/junio/2021	Duración 1 hora 20 min.	Actividad: Amigo Secreto	Grupo: 6º
-----------------------------------	------------------------------------	---------------------------------	------------------

En esta sesión, el desarrollo fue centrado en compartir las cartas que se habían estado escribiendo entre las y los niños del salón, la dinámica fluyo en el aspecto de las participaciones, cuando nos compartían el contenido de las cartas, nos describen el sentir que le provocaba, lo que les platicaban y las sospechas que tenían de quién era el compañero que les escribían.

Al compartir los contenidos de las cartas denotaban temas con relación a la pandemia y el encierro, su estado de ánimo al escribir sus contestaciones, compartir rasgos personales, actividades que compartían entre ellos.

La inquietud que tenían por conocer al compañero que les estaba escribiendo era muy constante, analizaron el tipo de letra, los dibujos que podían contener sus cartas, las actividades que desarrollaban, juegos o gustos que podían recordar de sus compañeros.

Se presentó en la dinámica una situación, a uno de los niños no se le entregó carta, el compañero que debía entregarle la carta no pudo elaborarla, por lo cual no obtuvo una, la solución que planteamos para darle respuesta al niño que se quedó sin carta, se le ofreció que uno de los tres integrantes elaborará una carta para él, se la entregamos alrededor de 15 minutos para que se pudiera integrar en la sesión.

En la misma sesión, se optó por contestar las cartas que les habían mandado su compañero, se dio aproximadamente 20 minutos para la constatación, dentro de la sesión los niños compartían dudas cómo añadir un dibujo en su carta, redactarla en algún programa como Power Point, entre otras dudas de estructura que fueron expresando.

La profesora hizo un comentario sobre la estructura de las cartas, los puntos que recordaron eran como fecha, membrete, destinatario, introducción, cuerpo o mensaje, despedida o cierre y firma, todos estos elementos fueron recuperados por las y los niños en la clase.

Sesión 5 08/junio/2021	Duración 1 hora 11 min.	Actividad: Clase libre	Grupo: 6º
-----------------------------------	------------------------------------	-------------------------------	------------------

Esta sesión, tuvo como objetivo escuchar a los chicos las dudas o charlar de los temas de interés que podrían suscitarse en ese momento. En un principio las intervenciones de los niños fueron limitadas, notamos una resistencia por parte de los niños, creemos que se debió a que fue la primera sesión que todos debíamos de tener cubrebocas ante las cámaras y eso limitaba la interacción.

El primer tema refería a los gustos culinarios que los niños compartían, en principio hablamos de tacos y los diferentes tipos que existen, después parecía que era un lucha por demostrar quién podía comer más picante y a quien no le provocaba nada, aunque después se modificó el eje de la charla por los lugares en los que habían probado las salsas más picantes.

Durante la sesión los niños llevaron el tema de la discusión a preocupaciones o frustraciones que les estaba generando el pensar en que pronto pasarían a la secundaria, nuevos compañeros, nuevos maestros, conocimientos y cambios que ellos experimentan en esta nueva etapa que venía en camino.

Algunos de los chicos plantean escenarios hipotéticos de la etapa por la que estaban por pasar, compartían sus expectativas para la secundaria, pero dentro de los temas que sobresale dentro de esta charla, fue el bullying, la preocupación por cómo les iba a ir regresando a clases presenciales en la secundaria era expuesta por la mayoría de los chicos en la sesión.

Abordamos las preocupaciones que los chicos tenían, les dimos consejos que nos funcionaron cuando nosotros pasamos por esa etapa, les compartimos cómo solucionamos esos problemas. Así fue como dimos cierre a esa sesión.

Sesión 6 15/junio/2021	Duración 1 hora 11 min.	Actividad: Conocer al amigo secreto y carta compromiso	Grupo: 6º
---	--	---	----------------------------

Al iniciar la sesión le recordamos al grupo la importancia del uso de cubre bocas, así como las medidas sanitarias pertinentes. Posteriormente se dejó en claro que en esta clase se revelaría quienes son esos compañeros con los que se comunicaban por cartas, mencionaron que por medio de las cartas expresaron sus emociones ante la intriga de la nueva etapa en la secundaria, la experiencia que tuvieron con la pandemia y las clases en línea. Así mismo iniciaron un rol de detectives donde señalaban sus sospechas ante los compañeros que le escribían, basándose en el tipo de letra, ortografía, decoración, dibujo o incluso formas de expresarse.

Al momento de revelar el anonimato, ellos propusieron que la dinámica fuera al azar y fue así como se fueron revelando los remitentes y destinatarios. La mayoría del grupo se sorprendió al saber quién era la persona que les escribía, mencionaban que les gustó mucho la actividad, debido a que gracias a las cartas tuvieron la oportunidad de convivir más y entablar una buena comunicación.

“J” se mostró tímida ante sus participaciones, sin embargo, mencionó que le sorprendió conocer a la persona con la que se escribía, puesto que, si bien sabía que era un niño porque en la carta mencionaba su poca cercanía, a lo cual ella mencionó que no suele juntarse con los niños. En sesiones anteriores se había presentado un inconveniente con la carta de uno de los niños (“B”), por lo cual él se quedó sin carta, a lo que la solución que le dimos fue escribir una carta por parte de un integrante del equipo para evitar su exclusión en la actividad, así mismo la maestra nos apoyó escribiendo otra carta para “B”.

Como segunda actividad realizamos la redacción de una carta compromiso, relacionada a los temas tratados durante todas las sesiones, temas como la inclusión, diversidad, respeto e inclusión. Algunos de los compromisos que hicieron los niños fueron: “Tener igualdad con todos”, “Respetar a mis compañeros” y “Ser tolerante”.

Finalmente les recordamos que tomen fotos de la carta que escribieron y se la enviaran a la maestra, agradecemos su participación y la importancia de cumplir lo

acordado en la carta. Se les recordó que la próxima sesión sería la última y con el permiso de la maestra, solicitamos botana para que ellos disfruten la obra de teatro.

Como observación final cabe mencionar que el objetivo de esta sesión se cumplió, debido a que se reveló la identidad del compañero con quien habían estado intercambiando cartas, logrando conocer la reacción de los niños al enterarse de quién es el compañero con el que estaba escribiéndose. Así mismo la carta compromiso nos permitió tener una retribución a las sesiones anteriores.

Sesión 7 22/Junio/2021	Duración 1 hora 20 min.	Actividad: Representación teatral	Grupo: 6º
-----------------------------------	--	--	----------------------

Al entrar a la sala Meet, esperamos algunos minutos mientras las y los chicos terminaban de copiar las preguntas del examen que harían ese día.

Comenzamos la actividad preguntándoles si algún familiar los acompañaría a observar la obra de teatro, sin embargo, notamos mucho silencio en el grupo. (Comentario: Lo cual se nos hizo raro, porque son un grupo muy participativo). Después les comentamos si se acordaban del cuento que hicimos juntos y de qué trataba, solo dos participaron y fueron "J" y "C", ellos comentaron que si se acordaban del cuento que realizamos y que trataba del *bullying*, discriminación de ositos.

Para continuar les dijimos que la obra de teatro está basada en el cuento que realizamos en sesiones pasadas y que pusieran atención porque comentaríamos al respecto después de que acabara. Comentamos que la obra fue grabada previamente para que la vieran a gusto. Comenzamos a compartir pantalla.

Mientras cargaba el video, les preguntamos que cómo les había ido en sus exámenes, "C" responde que bien y que el día anterior sacó nueve. Después les hicimos la interrogante de qué cosas venían en el examen, nuevamente "C" responde que era de un niño llamado "F" y que le mandaba carta a "E" su prima, quién la mandaba, donde vive "F" y su relación, (remitente y destinatario). "J" plática que también venía un poema que pensó era de amor y que en realidad fue de muerte, sin embargo, no recuerda el nombre ni el autor ("Pablo no sé qué").

Después mientras solucionamos el problema de compartir pantalla, les pregunté a los chicos de que a quién no le fue tan bien en el examen, nadie responde. (Comentario: Traté de introducir un poco lo de discapacidad intelectual, donde les dije que a veces se discrimina porque unos saben más que otros, sin embargo, que siendo compañeros se pueden apoyar unos a otros en la materia que se dificulta, esperando que se quedara ese mensaje en ellas y ellos).

Una vez ya solucionado el problema de compartir pantalla, comenzamos a reproducir el video de la obra de teatro.

Al finalizar la obra de teatro les preguntamos si les gustó la obra de teatro, todos dijeron que sí. Les recordamos que la historia la creamos juntos y que si nos podían decir tres cosas que aprendieron de la obra y de todas las sesiones. (Comentario: Como nadie participaba optamos por escoger aleatoriamente).

"C" comentó que aprendió el respeto a gustos diferentes, de la carta (actividad) aprendió a cómo escribir y expresar sentimientos. "G" aprendió a no discriminar por la economía o cualquier cosa. "J" nos contó que ella aprendió a no discriminar, a valorar y a ver los sentimientos de las personas. "S" aprendió a no discriminar, tener nuevas formas de comunicarse con las demás personas (carta), además de hacer nuevas amistades. "R" comentó que aprendió a respetar a los demás, a escuchar la opinión de sus compañeros y respetar, a no discriminar y a expresar sus sentimientos. "F" comenta que él aprendió de la obra a reflexionar y no discriminar por color de piel o por lo que ellos piensan. "B" respetar a los demás, que si tiene un nuevo compañero lo va a respetar y no criticarlo por su estado físico, como piensa o su tono de piel, ser amigable con los demás. (Comentario: Se introdujo el tema de discapacidad, en tanto respetarlos y relacionarse, entre todos con una comunicación).

Se les preguntó si alguno de sus papás pudo acompañarlos a la obra de teatro. Solo uno comentó que no pero que su mamá la escuchó de lejos. (Comentario: Hubo mucho silencio y notamos la ausencia del alumno "D", quién le ayuda a la participación general del grupo).

Para incentivar la participación les preguntamos qué entendían por discriminación, Ricardo nos comentó que es burlarse de una persona por una diferencia de piel, raza o pensamientos. Por su parte, "S" comentó que para él es descalificar a una persona por su color de piel, por su apariencia o por el uso de lentes, pensamientos, por limitaciones en las materias escolares. "C" mencionó que para él es dejar a lado a una persona que no tiene las cualidades o recursos, tiene discapacidad, no tiene los mismos gustos o por ser de otro género. "M" comentó un ejemplo, ella tiene un primo que le dijo que, en su escuela, sus amigos le dejan de hablar sino hace la tarea, él le contó a su madre e intervino la escuela bajándoles un punto a los compañeros y estos lo dejaron de hacer, pues además su primo se sentía mal por no tener amigos.

Después les preguntamos qué harían sí ellas y ellos fueran profesores y se presenta un caso de discriminación parecido a la obra de teatro. "F" contestó que él haría lo

mismo que los profesores del ejemplo que nos comentó "M" o los suspende por un tiempo e involucrar a los padres para solucionar el problema. "C" comentó que él haría un reporte en su expediente escolar o bajarle puntos en las materias en las que va bien, corregir la actitud con ayuda de los papás.

Les comentamos que todo lo que mencionaron estaba bien, sin embargo, les cuestionamos si creían que con bajar puntos en las materias era una medida óptima o que se necesitan talleres, pláticas y/o otros medios. "R" respondió que sí es necesario tener una plática entre profesor, alumnos y padres.

Les preguntamos qué harían ellos en su lugar. "J" comentó que ella haría una dinámica que ayude al niño a comprender que discriminar está mal. "R" responde que él sí ve a una persona que es discriminada, le ayudaría y diría a los discriminadores que ellos también tienen cualidades que pudieran ser eje para ser discriminados. "C" puso el ejemplo de que su grupo en 4to, algunos compañeros hicieron bromas en el descanso y como solución se expuso sobre no era bueno hacer lo que hicieron y el respetar.

Para ir dando cierre a la intervención, preguntamos si algún padre, madre o cualquier familiar que se haya escuchado la obra de teatro, quería compartimos qué le pareció, sin embargo, no hubo respuesta.

Al no tener participaciones les comentamos a las chicas y chicos si querían agregar algún comentario sobre la obra de teatro, "S" comentó que la obra estuvo bien para entender mejor el bullying, para ahora que entran a secundaria no hagan eso o saber qué hacer si ellos fueran discriminados. Retomamos el comentario para comentar acerca de la inclusión, para ello "S" nuevamente participó y nos dijo que la inclusión es cuando incluyes a una persona. "F" también piensa que es incluir a alguien y da el ejemplo de incluir a un "discapacitado", "vamos a incluir a José que no puede hablar bien". Retomamos el comentario de "F" y explicamos la inclusión e integración, dando énfasis en no discriminar y tener consciencia del daño que podemos ocasionar.

"C" comentó que cada uno de los compañeros dijera su sesión favorita, para él su sesión favorita fue la elaboración del cuento. Para "J" la sesión de las cartas por la curiosidad que ocasionaba no saber quién le mandaba la carta. "G" comenta que igual, la carta, la del cuento y esta sesión. A "F" le gustó el cuento y la obra de teatro porque compartieron sus ideas al elaborar el cuento y aprendieron. A "R" le gustaron

la del amigo secreto, poder conocer lo que sentían sus compañeros y esta sesión por la reflexión a la que incita. A "R" le gustó la de las cartas. "B" le gustó la del cuento de los ositos porque cada uno creó los diálogos. Para "D" fue la de las cartas porque pudo conocer más al compañero que me tocó. A "C" también le gustó la primera sesión porque conoció los gustos de las y los compañeros. "O" escribió en el chat que le gustaba expresarse y que les dieran clases para convivir con sus compañeros.

Para finalizar se abrió un espacio de agradecimientos y despedida, "B" nos agradeció el espacio y tiempo que les dimos, ya que él se considera latoso y que les enseñaran algo. Retomamos el comentario de "B" y nosotros les agradecemos su participación y dedicación, les comentamos nuestro objetivo de estas intervenciones y les recordamos que terminar con la discriminación es un largo camino, pero que iniciemos con los que nos rodean. Además de escucharlos y entenderlos.

"C" levantó la mano y habló su mamá, ella nos preguntó que hace como dos semanas en la sesión donde se habló de sus miedos de entrar a la secundaria, "C" comentó que tenía miedo de que lo molestaran y que nosotros dijimos que tenía una educación superficial, le aclaramos que nos referíamos a los chicos que ejercían el bullying y que no recurrir a los golpes para defenderse, ya que eso ocasiona complicaciones en las instituciones escolares. Se aclaró la duda y agradecemos a la mamá su intervención y volver a traer el tema.

Concluyendo la sesión dimos unas palabras de despedida, deseando que ellas y ellos entraran a la secundaria con mucho ánimo y que formaran muchas amistades, además de mantener su dedicación en lo escolar, sin dejar sus metas a futuro. Por último, la profesora "S" añadió su agradecimiento y puso un último ejemplo de discriminación actualmente por tener COVID-19, expresó que estas pláticas que tuvieron las chicas y chicos les ayudarán a futuro. Le agradecemos a la profesora su disposición y nos despedimos.

Guion teatral de los niños de 3° año

Actividad: Representación de obra de teatro

Vinculo: <https://drive.google.com/file/d/1NZxuNfbZZ4aRt3WxZ8p-Jfu8tp8K3XyW/view?usp=sharing>

“Los ositos y el respeto”

Escenas: 10

Personajes principales: "Carlos" - "Pardo" - "Jenny".

Escena 1: Osos en frente de la escuela.

- Inicia la historia y los papás osos llevan a la escuela a sus hijos osos, se encuentran frente a la entrada y se despiden de sus hijos, mientras van entrando uno por uno.

Escena 2: Ositos en el salón de clase (Bienvenida al ciclo nuevo)

Los ositos están entrando a un nuevo ciclo escolar y los ositos que estaban parados a lado del pizarrón son nuevos en el grupo, pero lamentablemente los osos que están sentados, no les gustaba la idea de tener nuevos compañeros.

- Pardo: "Quiero ser amigo de los nuevos compañeros, para llevarnos bien todos.

Pardo quiere ser amigo de todos y les comenta a Carlos y Jenny:

- Pardo: Planeo invitarlos a jugar durante el receso, ¿ustedes qué opinan?

- Carlos responde: Yo no quiero ser su amigo, son diferentes a nosotros.

- Jenny: yo tampoco quiero, no los conozco.

Pardo no sabe qué hacer, no quiere quedarse sin sus amigos.

Fin de la escena dos.

Escena 3: Ositos en el recreo (No jugar con los nuevos)

Los ositos se encuentran en el patio de la escuela jugando durante el receso, por precaución los profesores los observan jugar para evitar accidentes. De repente Pardo trata de convencer a Carlos y Jenny de invitar a jugar a los nuevos compañeros.

- Pardo: Oye Carlos y Jenny, si invitamos a los nuevos compañeros a jugar con nosotros, será divertido.

- Carlos y Jenny: No Pardo, ya te dijimos que no los conocemos y que son diferentes a nosotros.

- Pardo: Ay amigos, están mal por no querer invitarlos a jugar. Los nuevos compañeros son buenos osos y hay que respetarlos.

Pardo sin poder convencer a Carlos y Jenny de invitar a jugar a los nuevos compañeros, se pone triste y al llegar a su casa le contará lo sucedido.

Fin de la escena tres.

Escena 4: Mamá osa y su hijo (Charla en la sala del hogar)

Pardo al llegar a su casa le cuenta a su mamá lo que sucedió con sus amigos Carlos y Jenny, él le explica la situación y que eso lo puso triste.

- Pardo: ¿Mamá puedo contarte algo?

- Mamá de Pardo: Claro que sí, tú sabes que puedes contarme lo que sea.

- Pardo: Gracias mamá. Pues lo que pasó es que hoy en clase llegaron nuevos compañeros y yo quería hacerlos mis amigos e invitarlos a jugar en el receso, pero Carlos y Jenny no quisieron porque según ellos, son diferentes y no los conocen, eso me hizo sentir triste porque yo quiero ser amigo de todos.

- Mamá de Pardo: Ay hijo, eso que hicieron tus amigos Carlos y Jenny estuvo mal. Tú debes ser amable con tus nuevos compañeros y debes respetarlos, Jenny y Carlos deben también respetar para que sigan siendo amigos. Espero que se solucione lo más pronto y me avisas para hablar con los profesores y buscar una solución juntos.

- Pardo: Sí mamá, eso haré, gracias.

Pardo decide hacerle caso a su mamá y hablará con Jenny y Carlos de lo sucedido.

Fin de la escena cuatro.

Escena 5: Carlos y su mamá (Charla en la calle)

Carlos y su mamá van camino a su casa, después de un largo día en la escuela Carlos le cuenta a su mamá lo ocurrido durante el receso, mientras que uno de los nuevos compañeros van caminando con su mamá del otro lado de la acera, estos se dirigen a su hogar. Carlos se da cuenta que su compañero nuevo está atrás de él y lo señala y sigue contándole a su mamá.

- Carlos: Mamá quiero contarte que hoy en el receso no quise jugar con mis nuevos compañeros, ya que son diferentes a mí y no me dan confianza, pero Pardo trató de convencerme de invitarlos a jugar, pero me negué.

- Mamá de Carlos: Hiciste bien hijo, ya sabes que no debes juntarte con osos que son diferentes a nosotros, no son de fiar.

- Carlos: Mira mamá, aquel osito es uno de mis nuevos compañeros.

- Mamá de Carlos: Ya lo vi hijo, tenías razón es diferente a nosotros, su pelaje es de un color distinto al de nosotros. Con mayor razón, no te juntes con ellos, tú hazme caso es por tu bien.

Carlos decidió hacerle caso a su mamá porque cree que tiene la razón, no se va a juntar con ositos que son diferentes a él.

Fin de la escena cinco.

Escena 6: Ositos charlando de lo correcto según sus mamás (El salón de clases y la reflexión)

Al otro día Carlos, Jenny y Pardo se encuentran en el salón de clases hablando de lo que les dijeron sus mamás de lo sucedido en el receso del día anterior.

- Pardo: Hola Jenny y Carlos, ayer hablé con mi mamá de lo que pasó ayer. Me dijo que debemos respetar y ser amables con los nuevos compañeros para poder ser amigos de todos.

- Carlos: Hola Pardo, pues yo también hablé con mi mamá y ella me dijo que hice lo correcto, porque ellos son diferentes y es por mi bien. Entonces yo le creo a ella. ¿Tú qué piensas Jenny?

- Jenny: Yo creo que sí debemos hacer lo que la mamá de Pardo dice, podemos ser amigos todos. Hay que invitarlos a jugar en el receso de hoy.

- Carlos: Pues hagan lo que quieran, yo le haré caso a mi mamá.

Carlos decide hacerle caso a su mamá, aunque eso signifique quedarse solo y no tener con quien jugar.

Fin de la escena seis.

Escena 7: Ositos en el recreo (Jugando sin el osito polar)

Los ositos Pardo y Jenny deciden invitar a los nuevos compañeros a jugar durante el recreo, por el contrario, Carlos decide no jugar porque su mamá le dijo que no debe

juntarse con ositos que son diferentes a él. Pero Carlos se siente triste y solo, no tiene con quién jugar. Por otra parte, los profesores como es costumbre, observan a los ositos y se dan cuenta de la situación del grupo, buscarán una solución para el conflicto.

Fin de la escena siete.

Escena 8: Carlos y su mamá (En frente de la escuela contando su soledad)

A la salida de la escuela, Carlos le cuenta a su mamá fuera de la escuela que se sintió triste por no jugar con sus amigos Jenny y Pardo, pero que hizo lo correcto porque no puede jugar con los nuevos compañeros debido a que son diferentes.

- Carlos: Mamá hoy en el receso me sentí triste, no pude jugar con mis amigos Jenny y Pardo. Me sentí solo, pero sé que hice lo correcto.

- Mamá de Carlos: Lo sé hijo, hiciste lo correcto y no te preocupes, puedes jugar al llegar a casa, reitero, por ninguna razón debes jugar con ositos que son diferentes a ti, ¿entendido?

- Carlos: Sí mamá, no lo haré.

Carlos y su mamá se marchan a su hogar, pero Carlos se sigue sintiendo mal.

Fin de la escena ocho.

Escena 9: Ositos en el salón de clase (Clase de respeto, igualdad, equidad y diversidad)

Al otro día, los ositos llegan al salón de clases y ven a la maestra que dará una clase especial. La maestra al ver la situación del grupo decide dar una clase tocando temas como respeto, igualdad, diversidad y equidad. Los ositos ponen mucha atención a lo que explica la maestra. Al finalizar la clase Carlos aprendió que debe respetar y tratar de igual manera a personas diferentes, entonces en el receso jugará con todos sin importar lo diversos que son.

Fin de la escena nueve.

Escena 10: Ositos en el recreo (Todos juegan)

Gracias a lo aprendido en la clase, los ositos deciden jugar todos juntos, respetando la diversidad de sus compañeros y siendo amigos los unos con otros. Se divierten y

las diferencias quedaron de lado Ahora todos pueden jugar en paz e incluir a todos.
Moraleja: Debemos respetar y tratar de igual manera a todas las personas, sin importar que tengamos diferencias, todos valemos por igual.

Fin

Guion teatral de los niños de 6° año

Actividad: Representación de obra de teatro

Vinculo: <https://drive.google.com/file/d/1351DdLpbuJbPTQLT5C0XoJJdkvRK2jmV/view?usp=sharing>

“Los ositos y el respeto”

Escenas 10

Personajes principales: “Copito” - “Fabricio”.

Escena 1: Osos en frente de la escuela.

- Inicia la historia y los papás osos llevan a la escuela a sus hijos osos, se encuentran frente a la entrada y se despiden de sus hijos, mientras van entrando uno por uno.

Escena 2: Ositos en el salón de clase (Bienvenida al ciclo nuevo)

Los ositos están entrando a un nuevo ciclo escolar (sexto grado) y los ositos que estaban parados a lado del pizarrón son nuevos en el grupo, pero lamentablemente los osos que están sentados, no les gustaba la idea de tener nuevos compañeros, a excepción de Fabricio (aquel osito que tiene gorra), él se alegra.

- Fabricio: Que bien, nuevos compañeros con quién jugar.

Fin de la escena dos.

Escena 3: Ositos en el recreo (No jugar con los nuevos)

Al terminar la clase los ositos bajan al receso y empiezan a jugar (bajo la vigilancia de los profesores, quienes pretenden evitar accidentes), pero los compañeros de Fabricio no quieren invitar a los nuevos compañeros. Fabricio no sabe qué hacer, él quiere tener muchos amigos.

- Fabricio: Hay que jugar e invitar a los nuevos compañeros.

- Copito: Nosotros no queremos, no los conocemos y además son diferentes a nosotros.

- Fabricio: No sean así, yo los dejaría jugar si ustedes estuvieran en los zapatos de ellos.

Los compañeros deciden no invitar a los nuevos compañeros, pese a que Fabricio si quería. Fabricio no sabe si decirles a los profesores lo que ocurre, así que decide contarle a su mamá y pedirle un consejo.

Fin de la escena tres.

Escena 4: Mamá osa y su hijo (Charla en la sala del hogar)

Fabricio al llegar a su casa entra a la sala y le dice a su mamá que necesita un consejo, él le explica lo sucedido con sus compañeros y que no sabía qué hacer.

- Fabricio: Hola mamá ya llegué, te quiero contar algo que sucedió en la escuela, no sé qué hacer.

- Mamá de Fabricio: Claro hijo, cuéntame.

- Fabricio: Hoy en clase llegaron nuevos compañeros y yo intentaba invitarlos a jugar en el receso, pero mis compañeros no quisieron porque no los conocen y según ellos son diferentes.

- Mamá de Fabricio: Ay hijo, pues yo pienso diferente porque siempre he tratado de enseñarte que debemos respetar a todos, ser tolerantes y eso viene desde la educación en casa. Considero que haces bien en querer ser amigo de tus nuevos compañeros, si la situación no mejora, hablaré con los profesores para tomar cartas en el asunto.

- Fabricio: Gracias mamá, voy a seguir tu consejo.

Fin de la escena cuatro.

Escena 5: Copito y su mamá (Charla en la calle)

Copito y su mamá van camino a su casa, después de un largo día en la escuela, este le cuenta a su mamá lo ocurrido durante el receso, mientras que uno de los nuevos compañeros va caminando con su mamá, atrás de Copito, estos se dirigen a su hogar. Copito se da cuenta que su compañero nuevo está detrás de él y lo señala y sigue contándole a su mamá.

- Copito: Mamá te quería contar lo que sucedió hoy en la escuela.

- Mamá de Copito: Cuéntame.

- Copito: Lo que pasó fue que llegaron nuevos compañeros y yo no quise invitarlos a jugar, pero Fabricio sí. Es que considero que los nuevos compañeros son diferentes y no los conozco, ¿tú qué piensas?, ah mira mamá, él es uno de los nuevos compañeros.

- Mamá de Copito: Ay hijo tienes razón, son diferentes, que bueno que no te juntaste con ellos, a mí desde joven tus abuelos me enseñaron a no ser amiga de osos que son diferentes.

- Copito: Te haré caso mamá, no me voy a juntar con ellos.

Fin de la escena cinco.

Escena 6: Ositos charlando de lo correcto según sus mamás (El salón de clases y la reflexión)

Al otro día, Fabricio, Copito y el osito conocido, hablan de lo sucedido y de lo que sus mamás les dijeron. Fabricio les comenta que su mamá le dijo que debe ser respetuoso y tolerantes con todos, que no importa el color del pelaje ya que todos son iguales.

- Fabricio: Hola amigos, ayer le conté a mi mamá lo que sucedió ayer y me dijo que debemos ser respetuosos y tolerantes, ya que todos somos iguales, sin importar que tenemos pelaje de diferente color.

- Copito: Pues mi mamá me dijo que hago bien en no juntarme con los osos que son diferentes a nosotros, entonces no me voy a juntar con ellos porque mi mamá me lo dijo.

- Fabricio: Pero todos deberíamos juntarnos, somos compañeros. Inténtalo y verás que no te arrepentirás.

Copito no sabe qué hacer, por un lado, debe hacerle caso a su mamá, pero también quiere jugar con sus compañeros e intentar llevarse bien con todos.

Fin de la escena seis.

Escena 7: Ositos en el recreo (Jugando todos, olvidando diferencias)

Al inicio del receso los ositos bajan a jugar, Fabricio invita a sus nuevos compañeros a jugar y les dice que jugarán todos juntos. Copito aún no sabe qué hacer, puesto que él solo quiere jugar con sus conocidos, no con los diferentes. Fabricio convence a

Copito de jugar y al final todos se divierten. Copito al sentirse feliz decide que al ver a su mamá le contará que jugó con todos sus compañeros y que se divirtió.

Fin de la escena siete.

Escena 8: Copito y su mamá (En frente de la escuela contando su experiencia)

Copito al salir de la escuela ve a su mamá y va corriendo a contarle lo que pasó en el receso, este le cuenta que se divirtió jugando con todos sus compañeros. Sin embargo, su mamá comenzó a regañarlo.

- Copito: Hola mamá, ¿qué crees que hice en el receso?, Fabricio me convenció de jugar todos juntos y me divertí mucho.

- Mamá de Copito: ¡¡Que hiciste qué!!, estoy muy enojada Copito, te dije que no lo hicieras por tu bien, estos ositos son diferentes y no los conoces.

- Copito: Pero mamá, no está bien discriminar a mis nuevos compañeros.

- Mamá de Copito: Quizá tengas razón hijo, cometí un error, juzgué sin conocerlos y no porque yo crecí con estas ideas, tú debes tenerlas.

- Copito: Ves mamá, además me emociona volver a jugar con todos mis compañeros y me alegra que por fin lo aceptes.

La mamá de Copito está de acuerdo con que su hijo juegue con todos, ella admite que cometió un error y que debe reflexionar antes de juzgar a los ositos sin conocerlos.

Fin de la escena ocho.

Escena 9: Ositos en el salón de clase (Clase de respeto, igualdad, equidad y diversidad)

Al día siguiente, la maestra al enterarse de lo sucedido con el grupo, decide dar una clase de respeto, diversidad, igualdad y equidad. Considera que, aunque ya se resolvió el problema, debe enseñarlo para evitar futuros conflictos, ahora que Fabricio y sus compañeros entrarán a la secundaria. Los ositos están atentos a la clase y reflexionan de lo sucedido.

- Copito: La clase me enseñó que pensar igual que todos estaría mal y aburrido, por eso la diversidad es lo mejor.

- Fabricio: Exactamente, considero que esta clase deberían tomarla los papás para que también aprendan esto que a nosotros nos sirvió.

- Maestra: Qué bonito que ya juegan en paz y respetándose unos a otros.

Fin de la escena nueve.

Escena 10: Ositos en el recreo (Jugando todos juntos)

Ahora todos pueden jugar en paz e incluir a todos. Moraleja: Debemos respetar y tratar de igual manera a todas las personas, sin importar que tengamos diferencias, todos valemos por igual.

Fin

