

UNIDAD XOCHIMILCO

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

**INCLUSIÓN EDUCATIVA: VISTA DESDE EL CASO DE UN
ALUMNO CON TEA**

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

PRESENTAN:

CERVANTES ORNELAS FABIOLA

ELIZALDE MEDRANO BRENDA

LLANOS SOUTO DANIELA FERNANDA

ROCHA GONZÁLEZ SINUE GERARDO

ASESORES:

QUINTEROS GRACIELA BEATRIZ

LECTOR:

ORTÍZ TEPALE ARMANDO

Tabla de contenido

1. Un recorrido al TEA y su implicación en la educación.....	4
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
Pregunta de Investigación	8
Objetivo general	8
Objetivos particulares	8
RELEVANCIA SOCIAL DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN	9
METODOLOGÍA.....	10
1. La intervención grupal	11
Lunes 29 de mayo 2023.....	13
Viernes 02 de junio de 2023.....	13
Lunes 05 de junio 2023.....	14
Viernes 09 de junio 2023	14
Lunes 12 de junio 2023.....	14
Viernes 16 de junio 2023	14
Lunes 19 de junio 2023.....	14
2. Observación participante.....	14
3. Entrevista semi estructurada.....	15
1. Descripción del campo de intervención.....	16
1.1 Escuela Primaria.....	16
1.2 Personal institucional	17
1.3 El alumno con TEA.....	17
MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	31
CAPÍTULO I. AUTISMO	31
1. Historia del TEA	31
2. Sobre el diagnóstico.....	32
3. Sujeto con TEA	37
4. Patrón de desarrollo de un niño TEA.....	39
5. Sobre el vínculo y la comunicación	58
6. Teoría de la mente	59
CAPÍTULO II. EDUCACIÓN	61
1. Educación como concepto	61
2. De la integración a la inclusión educativa.....	62
3. Diversidad funcional	67
4. Política educativa: el modelo inclusivo de educación en México	69
5. Prácticas pedagógicas inclusivas.....	71

6. Educación en niños con TEA: intervención, dificultades y recomendaciones	73
OBSERVACIONES REALIZADAS EN NUESTRO ESTUDIO EXPLORATORIO	77
Descripción del campo	77
Primera visita: 16 de mayo 2023	77
Segunda visita: 19 de mayo 2023	78
Tercera visita: 24 de mayo 2023	78
Cuarta visita: 29 de mayo 2023	79
Quinta visita: 2 de junio 2023	79
Sexta visita: 5 de junio 2023.....	81
Séptima visita: 9 de junio 2023.....	82
Octava visita: 12 de junio 2023.....	82
Novena visita: 16 de junio 2023	83
1. Una visión distinta desde la psicología y la docencia a un alumno con TEA.....	87
1.1 Perspectiva docente	87
1.2 Nuestra visión del sujeto	88
1.2.1 La fuerza de la comunicación verbal: astronauta bomba gallina, bomba!.....	93
2. Significado de inclusión educativa desde el punto de vista del personal de la institución	93
2.1 Voz docente frente a la inclusión	94
2.2 ¿En dónde está la inclusión?	95
2.2.1 Jugando a la inclusión.....	95
2.2. ¿Qué sucede a nivel escolar-pedagógico?	98
3. Diferencia o iguales: Una mirada encasillada sobre el diagnóstico.....	102
4. Hasta pronto, ¡buen viaje!.....	105
BIBLIOGRAFÍA	108
ANEXOS.....	113
DIARIO DE CAMPO	113
Primera visita. Día 1, 16 de mayo 2023	113
Segunda visita. Día 2, 19 de mayo de 2023	114
Tercera visita. Día 3, 24 de Mayo 2023	115
Cuarta visita. Día 4, 29 de Mayo 2023.....	116
Quinta visita: Día 5, 02 de junio de 2023.....	117
Sexta visita: Día 6, 05 de Junio 2023.....	119
Séptima visita: Día 7, 09 de Junio 2023.....	120
Octava visita: Día 8, 12 de Junio 2023.....	121
Novena visita: Día 9, 16 de Junio 2023	123
Décima visita: Día 10, 19 de Junio 2023	125

ABSTRACT

Este documento presenta los avances de nuestra investigación sobre la inclusión educativa de un alumno diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el ámbito de la educación básica, en particular, en una escuela primaria pública de la Ciudad de México. El sistema educativo mexicano, se encuentra en una transición encaminada hacia la reconstrucción de sistemas educativos, con objetivos planteados respecto a un bienestar social en diversos sectores de la población, donde la perspectiva de integración educativa ha sido modificada por una visión de inclusión que busca fomentar la participación del estudiante y brindar una respuesta a las diversas necesidades educativas, que como sujeto con barreras para el aprendizaje y la participación requiere de un proceso de aprendizaje pertinente para su condición, buscando responder de qué manera es fomentada y puesta en práctica la inclusión en una escuela de la Ciudad México.

INTRODUCCIÓN

1. Un recorrido al TEA y su implicación en la educación

La Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2023, enunció que en México uno de cada 100 niños tienen Trastorno del Espectro Autista (TEA) el cual es definido por la misma como un trastorno del neurodesarrollo presente en la infancia y es denominado espectro por su amplio y variado cuadro de características particulares en la forma de ser, de comunicarse, pensar e interactuar de cada persona con este diagnóstico.

Sin embargo, para este trabajo se tomará en cuenta la definición de Ángel Rivière (2000) donde refiere que:

“es autista aquella persona a la cual las otras personas resultan opacas e impredecibles, aquella persona que vive como ausente – mentalmente ausente- a las personas presentes, y que por tanto ellos se sienten incompetentes para regular y controlar su conducta por medio de la comunicación” (p.24)

Si bien no es una definición concreta, anuncia la premisa de cómo vive una persona con TEA. Años más tarde, el mismo autor ante las diversas corrientes que adoptaron el término para su estudio, propuso un Inventario Del Espectro Autista (IDEA) para su entendimiento y su intervención, en él además de retomar la definición antes mencionada, también aborda las áreas de desarrollo que se ven afectadas, las cuales van desde el desarrollo social, de las funciones comunicativas, del lenguaje, limitaciones de la imaginación, de la flexibilidad mental y la conducta, y del sentido de la comunicación propia. Todas las personas que son diagnosticadas presentan alteraciones en diferentes niveles.

De acuerdo en estas áreas que se ven afectadas, es posible que una persona que tenga este trastorno puede presentar barreras en diferentes contextos. Es así, que en el contexto escolar y tomando en cuenta esta diversidad del TEA referida, podemos pensar que al estar afectada el área de desarrollo social, la cual involucra directamente el área de socialización y por ende la relación entre pares, así como problemas de lenguaje que permiten esa misma relación, dentro de un sistema educativo mexicano que abarca desde un nivel preescolar hasta un nivel

licenciatura donde participan estas áreas de manera casi indirecta, ¿cómo podríamos pensar que se involucra una persona con autismo dentro de una escuela o salón de clases con compañeros y profesores? ¿acaso las personas con TEA no merecen recibir educación o pertenecer a una institución?

Dentro del diagnóstico de TEA y sus áreas de afección así como los espacios en donde se desenvuelven las personas diagnosticadas existe una problematización, pues de entrada marcan diferentes acciones y modelos para poder hacerlos partícipes de dicho espacio, pudiendo así apropiarse de lugares que permitan un libre desarrollo sin barreras sociales que no consideren su diversidad. En este caso, referimos como diversidad a esta diferencia funcional no plasmada como una discapacidad, siendo visualizada como una falta que impide una igualdad en oportunidades. La diversidad no se refiere a un término que limita, sino, propone una adaptación a las necesidades y la realización de diferentes actividades y prácticas, pues su cumplimiento aún se puede garantizar pero viéndolo desde otro ángulo. (Rodríguez y Ferreira, 2010)

Es por eso, la importancia de visibilizar el TEA en el marco educación, porque de acuerdo al artículo 3 de la Constitución Mexicana actualizada en el 2019:

“Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia.” (p.p. 5)

Ante esto, el TEA no está fuera del derecho aparente a la educación, en que el cumplimiento del mismo demanda necesariamente el concepto de inclusión, teniendo como principal objetivo adaptarse a las necesidades de los educandos, con la finalidad de eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), en consecuencia, se debe de contar con un marco y programa de educación inclusiva. La cual en términos generales es concebida como un movimiento cuyo propósito es que todas las personas sin excepción tengan acceso a la educación. (Moreno, 2021). De modo que podemos entender la educación inclusiva según la UNESCO como:

“La eliminación de los obstáculos a la participación de todos los educandos en el aprendizaje, lo cual constituye el núcleo del concepto de una educación inclusiva verdaderamente arraigada en los derechos y exigirá que se revisen y reformulen todos los aspectos del sistema educativo. La educación inclusiva puede interpretarse como un proceso continuo en un sistema educativo en permanente evolución que prioriza los que actualmente no pueden acceder a la educación y en los que están escolarizados pero no aprenden” (UNESCO, 2008)

Actualmente el sistema escolar inclusivo para niños diagnosticados con TEA, está basado primordialmente en su integración a aulas escolares regulares gracias a la Ley General de

Inclusión para las Personas con Discapacidad, implementada en México en el año 2011. Sin embargo, pocas veces se llegan a modificar las dinámicas y estrategias implementadas con regularidad en el aula, lo que conlleva a pensar la manera en la que las escuelas implementan dicha inclusión educativa, que puede consistir en modificar los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje, es decir, aquellos que no permiten la participación y el alumno aparece sólo como receptor de conocimientos, lo que impide el poderse adaptar a las necesidades de todos los alumnos pertenecientes a este espacio.

La educación inclusiva en México ha ido evolucionando paulatinamente, tratando de incorporar a personas con algún tipo de diversidad desde las diversas políticas públicas que, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP), deben ser formuladas y respetadas para la puesta en marcha en el aula. Sin embargo, esta incorporación desarrollada, ha presentado pocos o nulos cambios en la reformulación de los sistemas educativos actuales que debería promover la educación inclusiva, sobre todo en el ámbito público, generando desigualdades en la población mexicana con alguna complicación física, intelectual, psicosocial o múltiple.

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), encargada de desarrollar y analizar indicadores comparables en cuanto a la educación y a realizar una revisión de las políticas de los países para ayudar a construir sistemas educativos eficaces y equitativos, refiere que en datos recabados en 2012, México no cumple con un marco de evaluación completo y coherente. Según las deficiencias que presenta en el campo educativo son: una baja evaluación tanto en los docentes, alumnos y escuelas, así como la falta de una evaluación integral y externa hacia los centros escolares y tampoco se cuenta con un marco nacional específico para la evaluación de los directivos.

En el ámbito educativo de personas con TEA, por su parte, representa una de las condiciones educativas en aulas que demanda el apoyo y asesoramiento de profesionales para un certero proceso inclusivo de estos estudiantes, que a su momento, se asuma un nivel de responsabilidad y capacitación por parte del docente para permitir ofrecer a esta población espacios educativos óptimos que garanticen un verdadero desarrollo académico. Ya que generalmente en estos casos lo que aparece es un modelo de integración de esta población, que consiste únicamente en aceptar a los niños por derecho constitucional a un sistema regular sin cuestionar ni modificar sus estrategias desde su raíz confundiendo integración con educación inclusiva. Por lo tanto, en este sentido, “la inclusión es entendida únicamente como participación centrada en que los alumnos se encuentren escolarizados y tengan un sentido de pertenencia, y no como una fuerza para la preocupación por un aprendizaje y rendimiento escolar de calidad.” (Echeita, 2008: 11)

Las diferencias o variaciones que puedan existir entre el manejo de un modelo de integración o de inclusión en una institución educativa serán las prácticas que construyen los docentes dentro del aula de clases pues, si bien existe un programa con objetivos específicos para cada grado escolar, en el caso del TEA cada alumno presenta una situación diferente a nivel de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, cada docente tendrá que poner en marcha sus propias prácticas y estrategias de acuerdo a las condiciones del alumno.

De acuerdo con Mitjás (2013), citado por Carrillo (2018), las prácticas pedagógicas engloban un método sustentado desde un sistema didáctico integral, de manera que exista calidad y equidad educativa. Sin embargo, muchas veces es llevado a lo contrario debido a las supuestas barreras y dificultades que basan su discurso en limitantes a nivel pedagógico y del Estado al no otorgar herramientas ni capacitaciones a nivel docente, y culturales al enfrentarse a una situación de exclusión que ya no compone el de la inclusividad, ya no es relacionado entonces a la gran diversidad de alumnos que engloban la inclusión y sus múltiples necesidades.

Es por esto que situando la problemática de la educación inclusiva en el TEA, la observamos en relación a la deficiencia en el marco del programa de la educación inclusiva, por lo cual la pregunta central de la investigación parte de ¿Qué entienden docentes y directivos de una escuela primaria pública de la Ciudad de México cómo educación inclusiva y cómo fomentan prácticas educativas inclusivas dentro y fuera del aula?

Dichas preguntas nos ayudarán a saber qué tan verídico y factible es lo que se dice y se hace acerca del programa propuesto sobre educación inclusiva, pues es importante para nosotros como psicólogos pensar de qué manera se enuncia la inclusión educativa y cómo esta se traduce en prácticas pedagógicas que se llevan a cabo dentro de la institución, así como también conocer cuáles son las herramientas con las que cuenta la institución para implementar dichas prácticas inclusivas y, por último, de ser posible, presentar una nueva visión del autismo en un contexto educativo. Es así que tal importancia radica en cómo el TEA es representado dentro del programa de educación inclusiva.

La importancia en cuanto al conocimiento acerca del TEA dentro y fuera del ámbito educativo está en que los docentes puedan tratar con niños diagnosticados para así brindar una educación idónea que facilite el reforzamiento del desarrollo, enfatizando las capacidades que cada alumno puede alcanzar y cumplir con una ayuda eficaz dentro de una escuela. Es decir, potenciar las áreas de oportunidad en su desarrollo en el campo del reconocimiento social, comunicación social, imaginación y lenguaje, pues estas áreas van ligadas a las prácticas que los docentes implementan para fomentar la inclusión escolar-pedagógica y social.

Es así, que al situar a los niños y las niñas con TEA dentro del sistema educativo inclusivo se requieren prácticas e intervenciones capaces de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que puedan presentar, evitando su exclusión educativa y social, la cual se encuentra en función del cumplimiento del derecho constitucional que garantiza una educación adecuada.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Pregunta de Investigación

¿Qué entienden docentes y directivos de una escuela primaria pública de la Ciudad de México cómo educación inclusiva y cómo fomentan prácticas educativas inclusivas dentro y fuera del aula?

Objetivo general

Comprender la forma en la que la inclusión educativa se traduce en el discurso y prácticas educativas de los docentes, directivos y estudiantes de una escuela primaria.

Objetivos particulares

- Explorar las prácticas (estrategias didácticas), discursos de docentes y las producciones de sentido que directivos y docentes construyen acerca de la educación inclusiva de infantes diagnosticados con TEA.
- Distinguir las diferencias de la inclusión social y educativa y cómo estas se traducen en las prácticas producidas por la institución con infantes diagnosticados con TEA.
- Fomentar implementar prácticas educativas inclusivas de infancias con TEA con un grupo de estudiantes de educación primaria (fomentar inclusión a nivel social para generar un impacto institucional).

RELEVANCIA SOCIAL DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

La educación especial en México se ha diversificado de manera en que se han tratado de incorporar a personas con características físicas y mentales que presentan limitaciones para el desarrollo de su aprendizaje. Las políticas educativas que guían los contextos pedagógicos podrían no brindar un sistema idóneo que garantice una mejor posibilidad de atención y enseñanza generando una desventaja social. Es por esto que partiendo de esta premisa se cuestiona la inclusión de la población al sistema educativo, debido a que en su mayoría no existe cambio alguno del modelo educativo de enseñanza-aprendizaje que se adapte a las necesidades de la población con autismo, sino únicamente existe una integración sin ser realmente lo que promueve la educación inclusiva. Por eso, se pretende realizar un acercamiento al campo de la educación inclusiva ligada al autismo, ya no solo tratando de ver las deficiencias, sino abriendo la posibilidad de cuestionar el espacio público en la educación y la forma de estar articulada con las demás instituciones posibles, tratando de dar una relevancia a la cultura inclusiva y generar una visibilidad más informativa del TEA. Así como fomentar una cultura inclusiva dentro del área educativa implementando actividades colectivas, como talleres que motiven a una participación individual respaldada por el cumplimiento de reglas o implementación de valores favoreciendo una inclusión grupal.

METODOLOGÍA

Una vez establecido nuestro planteamiento del problema, iniciamos nuestro plan metodológico, que de entrada, por los objetivos propuestos para el trabajo de campo, nuestro proyecto está encaminado a una investigación con una perspectiva cualitativa basada en estudio de caso de la inclusión educativa con un alumno TEA presente en la institución con la que trabajamos, junto con el empleo de tres herramientas metodológicas como la: observación participante, entrevistas semi estructuras e intervenciones grupales.

De acuerdo con Baz (1998) dentro del campo de la investigación, todo proyecto debe sustentarse de un método que determine validez a la coherencia y consistencia de lo que se busca investigar. Ya que al tener un problema planteado y los objetivos del estudio mismo, se debe contemplar un acompañamiento dirigido a la proposición de un método que hará posible, de manera técnica y estratégica, una exploración amplia y flexible de las diversas cuestiones que engloban la investigación y nuestros objetivos. Ante esto, y con lo que respecta a nuestra investigación, el tipo de estudio que llevaremos a cabo será desde una perspectiva cualitativa.

Las metodologías cualitativas nos ofrecen métodos y herramientas viables para hacer de la investigación una fuente de información para la toma de decisiones y para aportar información relevante al comportamiento de un objetivo en específico, que si bien muchas veces hacen énfasis al estudio de procesos sociales, dentro de nuestra investigación están dirigidos a un entorno de interacción social dentro del campo de la educación, privilegiando el estudio interpretativo de los procesos subjetivos de los individuos que participan en ella. Balcázar (2013) menciona que es través de esta metodología, es que pueden emplearse diversas técnicas de recuperación de datos, cómo la observación y las entrevistas estructuradas o semiestructuradas, pues su propósito consiste en la reconstrucción de la realidad, orientada hacia el proceso y desarrollo de una descripción cercana a la realidad que se investiga en el campo, que en nuestro caso, referido hacia los discursos de docentes y directivos sobre la educación inclusiva.

Por otro lado y respecto a lo que refiere al estudio de caso y el empleo de éste para nuestra investigación, López (2013) menciona que este tipo de estudio posibilitará a un investigador conocer una realidad, es decir, a través de particularizar un caso, permite acercarnos a esa realidad y ser informados desde ella, tal y como es con el alumno con TEA perteneciente a la escuela. El objetivo de emplear este método de investigación, basa su importancia en identificar y describir los distintos factores que ejercen influencia en el fenómeno aquí estudiado, que en lo que respecta, serán a partir de un corte exploratorio, logrando un acercamiento entre las teorías descritas en el marco teórico y la realidad objeto de estudio que nosotros observamos.

El desarrollo y empleo de esta metodología y sus herramientas, nos facilita el entramado de discursos enunciados, nos lleva a desarrollar una perspectiva diferente a lo que teóricamente referimos y lo contrasta en los procesos implicados que vislumbran de manera concreta las líneas de análisis. Parte de nuestra investigación cualitativa, estará sustentada por herramientas metodológicas con el mismo fin de poder emplear, observar y analizar la subjetividad presentada dentro de la escuela como institución y en qué manera se ve reflejada el dispositivo

de la inclusión en el término educativo; por lo tanto, iniciaremos con una observación participante para después ajustar y programar nuestras entrevistas y actividades frente a grupo como intervenciones.

1. La intervención grupal

Hemos decidido usar la intervención grupal a manera de realizar actividades frente al grupo y así vivenciar desde nuestra posición las dificultades que son presentadas para trabajar en un aula de clases y practicar la inclusión con un niño diagnosticado con TEA. Dentro de la intervención grupal se pone en marcha la visibilidad de aquellos procesos subjetivos que son presentados en determinado grupo (Baz, M: 1998) y en nuestro caso particular, es vital observar el procesos de Exclusión-Inclusión teniendo en cuenta el relato de la historia del grupo, los vínculos entre los participantes junto con el vínculo institucional, así como los mediadores que hay para el intercambio social.

Durante la intervención, el profesional debe de estar abierto a creación de nuevos espacios que permitan un tránsito subjetivo, es decir, un cambio determinado en el espacio que se trabaje, de esta manera la observación dentro de la intervención juega un papel fundamental, pues de entrada nos permite identificar aquellos problemas psicosociales que más adelante pueden ser tratados.

Nuestra intervención se plantea desde una estructura socioeducativa, buscando fomentar el área de socialización como el área educativa, debido a que esta intervención tiene el objetivo de fomentar una inclusión social y educativa. En ese sentido, nuestra justificación para trabajar desde lo grupal se relaciona en cuanto al “grupo” sé es vivido desde una experiencia personal, como un campo del saber, de las prácticas realizadas dentro de este y los dispositivos dentro del mismo. Teniendo en cuenta esto, se plantea desde Margarita Baz (1998) ¿qué tipo de aprendizaje nos deja esta experiencia de lo grupal?

Tratando de aportar algo al grupo y no solo ver el campo como una fuente de investigación, sino como un lugar donde nuestra presencia se ve involucrada con los actores sociales y que podemos hacer una devolución que favorezca a aquellos sujetos que se han visto envueltos a lo largo de la investigación. Para finalizar buscaremos entregar algún tipo de material para la escuela y el niño con TEA que será escogido a las necesidades que logremos ver a lo largo de nuestras visitas en el campo, por lo tanto, no tenemos elegido un material especial.

Para esto, en nuestra investigación se planea realizar actividades de campo en una escuela primaria pública ubicada en la Ciudad de México, en la alcaldía Xochimilco. El contacto inicial se dio por medio de una integrante del equipo con algún conocido de la escuela. En un acercamiento exhaustivo se sabe que la escuela cuenta con un niño diagnosticado con TEA, por lo cual hemos optado por realizar la intervención en esta escuela.

Se tiene previsto realizar diez visitas a la escuela, la primera de ellas para tener un acercamiento con los directivos, profesores y alumnos, en las siguientes de ellas se planean realizar actividades grupales así como una serie de entrevistas semi-estructuradas a los docentes y

directivos, culminando con una visita que consistirá en tener una presentación de apoyo sobre TEA hacia los profesores y directivos, con el fin de ofrecer un apoyo a la institución.

Ante esto, se realizó una primera calendarización de actividades dentro de la escuela y más adelante se desarrollaron cada una de las visitas. Este cronograma de actividades fue entregado y acordado con la subdirectora a cargo.

Primera calendarización y cronograma de actividades

Fecha	Actividad	Objetivo
Viernes 19 de Mayo	Visita a la escuela	Establecer un primer acercamiento con los docentes y la institución.
Miércoles 24 de Mayo	Observación exploratoria	Observar de manera superficial la relación que existe en el aula y fuera de la misma.
Viernes 26 de Mayo	Primera entrevista a docentes	Conocer las dificultades que como docentes presentan al tener un niño diagnosticado con autismo
Viernes 2 de Junio	Segunda entrevista a docentes	Conocer las dificultades que como docentes presentan al tener un niño diagnosticado con autismo
Miércoles 7 de Junio	Primera actividad frente a grupo	Interactuar en la relación entre alumnos dentro del aula de clase
Viernes 9 de Junio	Segunda actividad frente a grupo	Interactuar en la relación entre alumnos dentro del aula de clase
Miércoles 14 de Junio	Tercera actividad frente a grupo	Interactuar en la relación entre alumnos dentro del aula de clase

Viernes 16 de Junio	Cierre de actividades frente a grupo	Interactuar en la relación entre alumnos dentro del aula de clase
Viernes 23 de Junio	Retroalimentación	Agradecer y presentar una retroalimentación del autismo

Debido a implicaciones del campo que no conocíamos, es decir, el desconocimiento de que el alumno con TEA no asistía los días miércoles por intervenciones educativas particulares, se tuvo que emplear y modificar este cronograma así como las actividades en aula, y quedó establecido de la siguiente manera, por lo tanto, sigue vigente debido a que aún no finalizamos nuestras actividades de campo.

Segunda calendarización y cronograma de actividades

Fecha	Actividad	Objetivo
Martes 16 de mayo 2023	Visita a la escuela	Establecer un primer acercamiento con los docentes y la institución.
Viernes 19 de mayo 2023	Entrega de cronograma de actividades al docente a cargo	Dar al docente a cargo las actividades planeadas para el grupo.
Miércoles 24 de mayo 2023	Observación exploratoria	Observar de manera superficial la relación que existe en el aula y fuera de la misma.
Lunes 29 de mayo 2023	Segunda observación	Conocer las dificultades que como docentes presentan al tener un niño diagnosticado con autismo
Viernes 02 de Junio de 2023	Primera entrevista a docentes	Conocer las dificultades que como docentes presentan al tener un niño diagnosticado con autismo

Lunes 05 de Junio 2023	Segunda entrevista a docentes	Conocer las dificultades que como docentes presentan al tener un niño diagnosticado con autismo
Viernes 09 de Junio 2023	Tercera entrevista frente a grupo	Interactuar en la relación entre alumnos dentro del aula de clase
Lunes 12 de Junio 2023	Primera actividad frente a grupo en EF	Interactuar en la relación entre alumnos dentro del aula de clase
Viernes 16 de Junio 2023	Primera actividad frente a grupo en aula	Interactuar en la relación entre alumnos dentro del aula de clase
Lunes 19 de Junio 2023	Segunda actividad frente a grupo en aula	Interactuar en la relación entre alumnos dentro del aula de clase
Jueves 22 de Junio 2023	Cierre de actividades	Agradecer y presentar una retroalimentación del autismo

2. Observación participante

Para la realización de nuestra investigación, se decidió emplear la observación participante, la cual se puede pensar como el ingrediente principal empleada en la metodología cualitativa. Dicha observación hace referencia a la interacción social entre los investigadores y los informantes o sujetos de investigación en su propio escenario o contexto social. Esto significa que el investigador buscará integrarse con los sujetos de estudio, consiguiendo la información desde “adentro” del grupo o problema social que desea investigar. La observación participante se encuentra implicada desde la selección del escenario social, el acceso al campo, la negociación con los informantes y la recolección de información. (Taylor y Bogdan, 1987)

Es durante este tipo de observación que recolectamos los datos de una manera sistemática, con un diario de campo y de carácter no intrusivo, es decir, que los informantes se sientan cómodos con la presencia de los investigadores y sobre todo ganar su confianza y aceptación, esto será indispensable para el desarrollo de la investigación. (Taylor y Bogdan, 1987). Se busca participar y tener acceso a la rutina o vida cotidiana de los informantes, dentro de lo posible, para obtener una visión interna del escenario social, comprendiendo cómo es que se desenvuelven ciertos significados y acciones alrededor del escenario social. (Malinowski, 1922)

En este caso, nuestro escenario social es una escuela primaria pública, y nuestros informantes o actores sociales serán los docentes, directivos y alumnos de la misma escuela, donde trataremos de indagar en la construcción de significados que hay detrás de las prácticas y discursos que se construyen alrededor de la educación inclusiva de un niño con diagnóstico de TEA. Para tener la posibilidad de estar inmersos en el campo, deberemos conocer a los actores sociales, entablar diálogos y vincularnos con ellos, entender y comprender sus dinámicas sociales y sobre todo el significado que hay detrás de sus acciones y comportamiento.

3. Entrevista semi estructurada

Según un artículo publicado por la universidad de Barcelona, explica cómo en un contexto de investigación, la entrevista es utilizada como herramienta para recoger la información necesaria del entrevistado, se obtiene de manera oral y no es calificada como correcta o incorrecta, va enfocada en conocer las opiniones y experiencias de las personas entrevistadas. Existen dos roles; el papel de entrevistado y entrevistador, en caso de ser más de un entrevistado, entonces sería una entrevista grupal. Así como puede cambiar el tipo de entrevista según el número de entrevistados, también varía según el tipo de entrevista que se aplique, puede ser entrevista estructurada, semiestructurada y en profundidad.

Aunque en este caso, nos vamos a enfocar en la entrevista individual semiestructurada, el artículo señala la importancia de mencionar que la entrevista en general se divide en tres fases; lo primero es la elaboración de las preguntas, relacionadas y enfocadas en el tema de interés, lo segundo es la aplicación de la entrevista y lo tercero es el análisis e interpretación de las respuestas. Para poder hacer una entrevista sobre un tema de interés, es importante adentrarnos anticipadamente en el tema, leer algunos artículos que sirvan de apoyo para realizar preguntas menos generales y más específicas a lo que se busca.

Una vez que ya tengamos mayor conocimiento sobre el tema, es importante planificar unos objetivos generales o específicos que son los que se deberán cumplir con la entrevista, recordando que las preguntas son de carácter cualitativo y no cuantitativo, es decir, el objetivo es que el entrevistado hable desde su pensamiento, de su experiencia, sin considerar nada más en sus respuestas, en caso contrario se usarían distintas estrategias.

Al momento de estructurar la entrevista se debe planificar previamente qué información se requiere para la investigación, para poder elaborar el guión de entrevista con preguntas abiertas y así recoger respuestas mucho más amplias y con más detalles, sin olvidar que las preguntas deben ser muy claras, sin usar tecnicismos para evitar confusiones ni ser muy largas. El rol del entrevistador debe ser amigable para brindar la confianza necesaria al entrevistado de poder extenderse en las respuestas, así como flexibilidad para ir adecuando la entrevista a las respuestas que el entrevistado va dando, no se trata de dejar el guión anteriormente elaborado de un lado, sino que en ocasiones ocurre que al responder una pregunta el entrevistado se extiende tanto que incluso llega a responder más preguntas del guión, o en el proceso pueden surgir nuevas preguntas por parte del entrevistador, de eso se trata, de cumplir con el objetivo de obtener la información necesaria sin importar que el guión presente algunos cambios en el momento.

Para aplicar la entrevista es indispensable identificar a las personas que van a ser entrevistadas, es decir, el muestreo, en este caso, utilizamos un muestreo casual porque fue con personas a las que tuvimos fácil acceso e intencional, aunque no fueron personas especializadas en el tema, sus opiniones son muy relevantes en cuanto a información. Para lograr la confianza antes mencionada, es importante que el entrevistador comience por presentarse y presentar el proyecto, dar tal vez los objetivos generales, explicar de manera muy breve el tema y explicar la dinámica que se va a llevar a cabo, cuánto tiempo va a durar la entrevista y un aproximado de preguntas, así como elegir un lugar que sea cómodo para ambas partes. También se debe solicitar un permiso antes de comenzar para grabar el audio de la entrevista si es que se requiere, pero se debe explicar el motivo y uso que se le dará al audio, siempre recordando la confidencialidad de la información y permitir a la persona decidir si quiere que sus datos verdaderos sean utilizados o utilizar un seudónimo, en caso contrario podemos ingresar con una persona de apoyo para tomar notas sobre las respuestas o el mismo entrevistador estará a cargo de realizar notas (Bertomeu, 2016, pp. 9-11).

Al terminar la entrevista se le agradece a la persona por la confianza y su tiempo, se termina con la grabación, que posteriormente servirá para transcribir la entrevista o hacer un análisis más específico sobre las respuestas o en caso de haber aplicado la entrevista a más de una persona de manera individual se podrá hacer una comparación de las respuestas o un análisis en conjunto. Tras esto y lo que compete a nuestra investigación, realizamos una entrevista a cada docente que trabaja y se relaciona con el alumno con TEA, los cuales van desde su docente frente a grupo, educación física, inglés, educación especial y la subdirectora a cargo de la escuela.

1. Descripción del campo de intervención

Gracias a nuestras observaciones de campo hemos podido realizar las siguientes descripciones, que explican el campo de estudio, comenzando por una descripción de la institución.

1.1 Escuela Primaria

Es una institución pública de educación básica a nivel primaria ubicada en la alcaldía Xochimilco, Ciudad de México. Es una escuela primaria ubicada en la alcaldía Xochimilco, que cuenta con una jornada ampliada, lo cual implica un horario fijo de entrada y salida a las 8:00 am y 2:30 pm respectivamente. Así mismo, cuenta con un sólo edificio con planta baja y tres pisos divididos en 18 salones, 3 grupos por cada grado escolar. Cuenta con un salón adicional de usos múltiples, una bodega de educación física, un espacio para el personal de intendencia, la dirección y una oficina designada para la zona escolar y cuenta únicamente con baños en planta baja. En el patio, a los alrededores, cuenta con bancas de cemento y un espacio adicional que opera como una jardinera con mesas para que los alumnos consuman sus alimentos a la hora del recreo.

Es importante mencionar, que todo el edificio cuenta con barrotes de seguridad que cubren en su totalidad el edificio, con dos escalares; una de uso habitual y unas de emergencia en caso de sismos. Al igual, habrá que recalcar que no cuenta con rampas de accesibilidad en ninguna parte de la escuela, así como barandales de apoyo.

1.2 Personal institucional

El cuerpo de trabajo de la escuela está conformado por 18 docentes frente a grupo titulares en lo que respecta al ciclo escolar, 3 docentes de educación física fijos, 2 docentes de inglés y una especialista de la unidad en educación inclusiva (UDEEI), cuenta con una subdirectora técnico pedagógica, y una subdirectora de gestión escolar administrativa. La escuela primaria no cuenta con director/a a cargo por cuestiones internas de la misma. Por otro lado, también cuentan con 3 personales de intendencia.

Los docentes a cargo del grupo donde pertenece el alumno con TEA, está conformado por un docente frente a grupo, uno sólo de educación física e inglés, y la maestra de UDEEI. La interacción con el personal es mínima, pues no se involucran tanto en acción participativa con el alumno.

El grupo en el cual estamos realizando el campo, se encuentran cursando el segundo grado escolar, cuentan con 26 alumnos, 12 niños y 14 niñas donde se encuentran un diagnóstico de TDAH, uno de Asperger, y uno de TEA, respectivamente.

Así mismo, la profesora nos ha mencionado que hay alumnos con rezago de aprendizaje y problemas de lecto escritura. Nosotros hemos constatado de esas observaciones ya que podemos definir que es un grupo diverso y con problemas particulares de aprendizaje.

1.3 El alumno con TEA

Ante lo observado y una vez terminado el campo, se desarrolló por nuestra parte una descripción del alumno con TEA, esto para poder mostrar las características que en él encontramos basados en la teoría.

El alumno con TEA actualmente tiene ocho años de edad, según los datos recabados por el equipo en las entrevistas, conocemos que fue diagnosticado a los once meses y que no cuenta con un seguimiento especializado en su Trastorno del Espectro Autista (TEA), aunque en diálogos con la profesora de UDEEI, sabemos que asiste al CISAME (Centro Integral de Salud Mental, que es un centro de apoyo a nivel escolar que proporciona seguimiento en casos así, también sabemos que presenta un diagnóstico de hipotiroidismo del cual si cuenta con seguimiento médico. A través de las observaciones que hemos realizado y del vínculo establecido con miembros del equipo, podemos caracterizar y describir al alumno como un sujeto disperso, pero que al encontrar atracción por ciertos objetos presenta un interés inmediato y repetitivo.

Dentro de nuestras observaciones en el aula de clases notamos que tiene una compulsión por raspar y quitar la pintura de las paredes, constantemente permanece descalzo, en ocasiones se entretiene con materiales didácticos que le permiten el desarrollo de su motricidad fina, estos materiales han sido proporcionados por la docente a cargo y la especialista de la escuela.

Durante las clases de educación física se muestra aún más disperso que en el salón, creemos que se debe al mayor espacio brindado en el patio escolar. Normalmente suele estar disperso en varios lugares, en ocasiones se sube a las mesas para atraer la atención de los profesores que

permanecen en el patio o comienza a tomar las botellas de sus compañeros para quitarles las tapas o tomar el agua. Gracias a las observaciones que hemos realizado y al Inventario del Espectro Autista (IDEA) de Riviere podemos evaluar al alumno en las diversas escalas de desarrollo de la siguiente manera:

En cuanto a la *escala del desarrollo social*, que hace referencia a la mediación de sociabilidad del sujeto autista podemos determinar que en la subescala de *trastornos cualitativos de las relaciones sociales* se encuentra en el *nivel dos* ya que muestra un vínculo moderado hacia adultos, es decir, existe una incapacidad de relación en algunas ocasiones, pero hay cierto vínculo establecido por adultos, en este caso, los docentes de grupo a su cargo, que aunque llegan a ser muy escasas o incluso, inexistentes. Ignora a los iguales y no establece relación. En cuanto a la subescala de los *trastornos de las capacidades de referencia conjunta* se ubica en el *nivel 2* debido a que existe una realización de acciones conjuntas simples, tal es que comparte acciones sin ninguna manifestación de que se perciba subjetividad del otro. Finalmente en la subescala de los *trastornos de las capacidades intersubjetivas y mentalistas* se ubica en el *nivel 1* pues hay ausencia de expresión emocional correlativa, no se observa un interés hacia las personas o atención hacia ellas.

En la siguiente escala del desarrollo referente a la comunicación y el lenguaje podemos ubicar en la subescala de *trastornos de las funciones comunicativas* se ubica en *nivel 2* pues aparecen conductas de uso instrumental en donde realiza acciones para pedir cosas, utilizando a las personas como instrumentos de adquisición, es decir, son conductas intencionadas mas nos significantes. en la subescala de *trastornos cualitativos del lenguaje expresivo* podemos ubicarlo en el *nivel 2* y7a que presenta un lenguaje ecolálico, es decir, en él aparece una repetición involuntaria e inconsciente de frases o palabras, no existe la creación de oraciones ni discursos, sino únicamente palabras sueltas. Por último en cuanto al *trastorno cualitativo de lenguaje receptivo* podemos ubicarlo en el *nivel 2* ya que hay una comprensión asociada a sonidos con el fin de responder a órdenes sencillas.

La siguiente escala de desarrollo aparece los trastornos de la anticipación y flexibilidad en donde en la primer subescalas relacionada a los *trastornos cualitativos de las competencias de la anticipación* podemos determinar que se encuentra en el *nivel 2* ya que existe un bajo nivel de acciones anticipatorias ya que puede asumir las acciones transitorias de forma muy sencilla. En la siguiente subescala referente a los *trastornos de la flexibilidad mental y comportamental* podemos observar que se encuentra en el *nivel 1* debido a que presenta movimientos motores predominantes tales como rascar la pared, caminar de un lado a otro y tirarse al piso. Para finalizar las subescalas aparece el trastorno del sentido de la actividad propia lo ubicamos en un nivel 2 pues realiza actividades funcionales de corto plazo baj una orden externa como ponerse los zapatos, recoger la basura o subir al salon

Por otro lado, en relación a la *escala de trastornos de simbolización*, en la sub escala de *trastorno de la imaginación y capacidades de ficción*, se encuentra en un *nivel 1* de *ausencia completa*, es decir, el sujeto no es capaz de sustituir objetos o situaciones reales por imaginarias, él lleva a cabo un juego más sencillo, menos elaborado que no va más allá de lo real, simplemente lo que puede observar y tocar, como los bloques que llaman su atención al

acomodarlos en torre u ordenar por color ciertas fichas. En la sub escala de *trastorno de la capacidad de imitación* se encuentra en el *nivel 2* en donde presenta *indicios de imitación*, esto significa que puede generar pequeños rasgos de imitación, pero sin una significación concreta. Generalmente son imitaciones motoras, algunas de las que pudimos observar es que él se forma junto con sus compañeros cuando es momento de salir a recreo o a clase de educación física y reciben la indicación, aunque mayormente observamos estos rasgos en clase de educación física, donde esporádicamente realiza actividades motoras con apoyo de su profesor a la par con sus compañeros. Finalmente, en la sub escala de *trastornos en la capacidad de hacer significantes* se posiciona en el *nivel 1* presentando *falta de comunicación y creación de significantes*. Se encuentra en el rango de 9-12 meses de edad que señala la escala, en donde es capaz de dejar en suspenso pre-acciones las cuales le permiten crear gestos comunicativos para pedir o mostrar algo. Es decir, en este nivel ya realiza una suspensión elemental, cuando desea un objeto hace el intento por agarrarlo, en caso de no lograrlo comienza a mirar a las personas que tiene cerca como gesto de ayuda. Al ya comenzar a suspender pre-acciones deja inconclusas ciertas acciones, como el tocar un objeto que conlleva una segunda intención que sería hacer algo con ese objeto. Esto lo pudimos observar específicamente en su clase de educación física, donde intentaba tomar las botellas de agua de sus compañeros, pero no realiza la acción completa ya que lo hace con la intención de atraer la atención de su profesor y él se da cuenta de que quiere tomar las botellas.

2. Descripción de visitas

En este apartado se desarrolla y explica puntualmente los objetivos de cada una de las visitas, así como las actividades que realizadas o las que se realizarán con el grupo.

Día 1: 16 de Mayo de 2023

Actividad: Primera visita. Acercamiento a la escuela

Esta primera visita se tuvo un acercamiento inicial con la finalidad de conocer las instalaciones, así como a los docentes, directivos y personal general de la institución. Se realizaron entrevistas informales con el docente directo a cargo del grupo y los directivos de la institución.

Se hizo una presentación grupal en la que de manera general, conocieran el porqué de nuestras visitas, también establecer un primer contacto informal que permitió establecer un ambiente agradable para ambas partes, en donde podamos acercarnos a los docentes y directivos a cargo, familiarizarnos con la escuela, conocer las instalaciones, adentrarnos de manera sutil al campo de investigación.

Día 2: 19 de Mayo de 2023

Actividad: Entrega de cronograma a docentes

La finalidad de esta visita fue dar a conocer al docente las actividades que realizaremos dentro del aula, con el propósito de que una vez revisadas, puedan ser aprobadas o sujetas a cambios en el caso de requerirse.

Día 3: 24 de Mayo de 2023

Actividad: Observación exploratoria

En este segundo acercamiento nos enfocamos en observar las dinámicas de los docentes que están a cargo del grupo donde está el niño diagnosticado con TEA. Es decir, centrar de manera más precisa y directa la observación en aula y fuera de la misma con los docentes a cargo del grupo. El objetivo fue ingresar a una clase con el grupo en cuestión y observar cómo es que se realizan las actividades con el grupo, además de la participación que el niño diagnosticado presenta.

Día 4: 29 de Mayo de 2023

Actividad: Observación exploratoria

El objetivo de esta visita fue continuar observando las dinámicas grupales, sobre todo en la clase de educación física, porque vimos en esta clase un área de oportunidad para nosotros poder trabajar con el grupo. De igual manera, para conocer si había variaciones, si se presentaban distintas situaciones o reacciones de las que previamente ya habíamos podido percatarnos.

Día 5: 2 de Junio de 2023

Actividad: entrevista a la docente frente a grupo

Guía de entrevista base para la docente frente a grupo

1. *¿Para usted qué es la inclusión?*
2. *¿Considera que en la escuela existe una inclusión?*
3. *¿Que sabe sobre el autismo y cómo supo de esta condición?*
4. *¿Cuáles son las limitaciones que presenta ante un alumno diagnosticado con autismo?*
5. *¿Cómo se siente al trabajar con un niño diagnosticado con autismo?*
6. *¿Cuáles son las fortalezas o limitaciones que encuentra en el alumno de TEA?*
7. *¿Considera que ha tenido algún alcance con el alumno con TEA?*
8. *¿Ha recibido apoyo por parte de la institución con el alumno con TEA y de qué forma?*
9. *¿En que siente que podría mejorar y que le gustaría o necesita aprender?*

Algunas preguntas se agregaron durante la entrevista de manera espontánea según la fluidez.

Día 6: 5 de Junio de 2023

Actividad: Segunda entrevista con los docentes

Este día se realizaron las entrevistas al docente de inglés y la docente especialista

Entrevista de docente de inglés:

1. ¿Qué es inclusión?
2. ¿Qué sabe o conoce sobre el autismo?
3. ¿Considera que en la escuela existe una inclusión?
4. ¿Qué estrategia o herramienta le facilita enseñar un idioma nuevo a un alumno con TEA?
5. ¿Cómo ha sido la dinámica de clase con el alumno con TEA?
6. ¿Cómo es la comunicación que tiene con el alumno con TEA y cómo fue que comenzaron a entenderse?
7. ¿Alguna vez ha presentado el alumno con TEA alguna situación que salga de su control? ¿Cómo actuó para afrontarlo?
8. ¿Ha recibido alguna capacitación sobre cómo trabajar con alumnos con TEA? ¿Cuál?
9. ¿Cómo se ha sentido en este caso donde en el grupo hay dos chicos común diagnóstico?
10. ¿Has notado alguna avance en el alumno con TEA?
11. ¿En que siente que podría mejorar o qué le gustaría aprender para brindar al alumno con TEA?

Entrevista a la docente especialista:

1. ¿Cómo fue tu reacción al saber que trabajarías con un alumno con TEA?
2. ¿Qué es inclusión?
3. ¿Qué sabe o conoce sobre el autismo?
4. ¿Cuál ha sido tu manera de trabajar con el alumno con TEA?
5. ¿Cómo ves la relación entre alumnos con el alumno con TEA?
6. ¿Cómo te has sentido personalmente y profesionalmente al trabajar con un alumno con TEA?

Día 7: 9 de Junio 2023

Actividad: Tercera entrevista con los docentes

Ese día se realizó la entrevista al docente de educación física y a la subdirectora de la escuela.

Entrevista a docente de educación física:

1. ¿Qué es inclusión?
2. ¿Qué sabe o conoce sobre el autismo?
3. ¿Había tenido un alumno con autismo antes? ¿Fue diferente?
4. ¿Cómo se ha sentido a cargo de un grupo donde hay un alumno con TEA?
5. Dentro del área de (su materia), ¿qué actividades ha implementado para integrar al alumno con TEA?
6. ¿Cómo ha sido la dinámica de clase con el alumno con TEA?
7. ¿Cómo es la comunicación que tiene con el alumno con TEA y cómo fue que comenzaron a entenderse?
8. ¿Alguna vez ha presentado el alumno con TEA alguna situación que salga de su control? ¿Cómo actuó para afrontarlo?
9. ¿Ha recibido alguna capacitación sobre cómo trabajar con alumnos con TEA? ¿Cuál?
10. ¿Considera que en la escuela existe inclusión?
11. ¿Cuáles considera que son las limitaciones y avances que ha tenido con el alumno con TEA?
12. ¿En que siente que podría mejorar o qué le gustaría aprender?

Entrevista a la subdirectora:

1. ¿Cuál es su función en la escuela?
2. ¿Qué es la inclusión?
3. ¿Qué sabe o conoce sobre el autismo?
4. ¿Había tenido un alumno con autismo antes? ¿Fue diferente?
5. ¿Cómo es la evaluación del alumno con TEA?
6. ¿Cómo es la dinámica para escoger a los profesores del alumno con TEA?
7. ¿Has notado alguna avance en el alumno con TEA?

8. ¿Cuál fue el proceso de ingreso para el alumno con TEA?
9. ¿Cuál es el objetivo de tener un alumno con TEA?
10. ¿Cómo te has sentido a cargo de esta situación?

Día 8: 12 de Junio de 2023

Actividad frente a grupo

La finalidad de realizar estas visitas fue darle al alumno con TEA la oportunidad de involucrarse en las actividades, ya que el área principal de participación e involucramiento que hemos observado, ha sido a través de las clases de educación física, pues dentro de la zona psicomotriz, es que el alumno podrá alcanzar un desarrollo más guiado y de fácil acceso.

A continuación se muestra la primera actividad que se planeó realizar:

Primera actividad frente a grupo (educación física)

Actividad estratégica	
Desarrollo	Objetivo de la actividad
<p>Se pretende iniciar con un calentamiento general como usualmente los alumnos lo realizan para prepararles para la actividad física. Primeramente se dividirá el grupo en dos equipos donde el niño con TEA pueda escoger libremente en qué equipo estar</p> <p>La actividad consiste en usar una sábana grande como especie de red, la cual sea sostenida por los miembros del equipo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se pretende mejorar la percepción, atención, función espacial y actividad psicomotriz por medio de la actividad, al conseguir evitar los obstáculos y conseguir un paliacate
	Materiales

<p>simulando que pueden ser atrapados al pasar por debajo de la sábana.</p> <p>Por debajo de la sábana se colocarán paliacates los cuales deben de ser obtenidos por cada equipo pasando de uno en uno. El juego termina cuando los paliacates colocados se terminan</p> <p>El objetivo es que el alumno con TEA pueda realizar la actividad con ayuda o por sí solo, pero que se involucre en esta y con sus compañeros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pelota o paliacate • Sábana
---	--

Este día se pretendía realizar nuestra primera actividad, sin embargo no se pudo realizar, dado que alumno con TEA se mantuvo muy disperso en la clase, aún cuando nosotros tratamos de hacerlo participe, este se negó y no lo permitió, por lo que optamos por dejar la actividad de lado y solo estar conviviendo un rato con él y hasta donde lo permitía.

Día 9: 16 de Junio de 2023

Actividad frente a grupo

Está era la segunda actividad que teníamos pensada realizar, pero tras nuestra última visita en dónde no pudimos trabajar en el patio de la escuela, decidimos no realizarla.

Segunda actividad frente a grupo (educación física)

Actividad estratégica	
Desarrollo	Objetivo de la actividad
<p>Para esta actividad se pretende poner a prueba las habilidades motrices del grupo.</p> <p>En ello, como inicio se realizará un calentamiento previo a la actividad cómo usualmente lo llevan a cabo, para preparar el cuerpo para la actividad física a realizar. El desarrollo de la actividad consta en hacer dos equipos; uno de niñas y uno de niños.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Introducir a los alumnos a una actividad psicomotriz en que desplazarse gateando o pecho tierra de manera dinámica hacia el objetivo colocado.

<p>Se colocarán dos filas paralelas de colchonetas donde al final de las mismas, se pondrá una pelota o un paliacate:</p> <p>Los alumnos se formarán en sus líneas y al silbatazo, tendrán que desplazarse de manera dinámica hacia el objetivo, que en este caso será la pelota o paliacate, lo tomarán y correrán de vuelta a entregárselo a su compañero para dejarlo de nuevo en el lugar donde lo tomaron. De manera que opere cómo un relevo.</p> <p>El desplazamiento puede variar e ir escalando de nivel, es decir, primero pueden avanzar gateando, luego haciendo cangrejos, conejos, o cualquier desplazamiento en que puedan aprovechar y optimizar el desarrollo motriz, así cómo el uso del material.</p> <p>Al final, el último alumno de cada equipo, será el que definirá el ganador de la competencia.</p>	<p style="text-align: center;">Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colchoneta • Pelota o Paliacate
---	---

Primera actividad frente a grupo (aula de clases)

Tras ver qué no iba a ser lo mejor trabajar en el patio, decidimos cambiar al aula de clases con la docente frente a grupo, pensando ya solo realizar tres actividades en dónde manejaremos una inclusión en todo el grupo, pensando en que podríamos realizar nuestras actividades de mejor forma. Una vez esto está fue la primera actividad frente grupo en el aula de clases

Actividad estratégica - HÁBITAT DE ANIMALES	
Desarrollo	Objetivo de la actividad
<p>Inicio. Vamos a comenzar con una actividad rompehielo llamada “el juego del calentamiento” que consta de repetir una canción la cual nos ayuda a identificar las partes del cuerpo que debemos mover. Esta actividad es grupal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer e identificar los distintos lugares donde viven los animales.
<p>Continuamos con una actividad llamada “encuentra las diferencias”. La actividad consiste en asignar tres</p>	Materiales

<p>espacios, dentro de ellos serán colocadas ciertas figuras de animales según el lugar en donde viven, es decir terrestres, marinos o aéreos. Los niños serán organizados en equipos. Posteriormente se colocarán algunos sonidos de los animales que ya fueron clasificados y los niños deberán decir de qué animal se trata.</p> <p>Para finalizar vamos a repartir tarjetas de lotería a todos los niños, mientras nosotros vamos pasando las cartas y diciendo el nombre del animal que salga.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Láminas alusivas a hábitats de animales • Figuras de animales
---	--

Día 10: 19 de Junio de 2023

Segunda actividad frente a grupo (aula)

<p>Actividad estratégica - MURAL COLECTIVO</p>	
<p>Desarrollo</p>	<p>Objetivo de la actividad</p>
<p>Constara de dibujar en una hoja sus manos y decorarlas de la forma en la que quieran, partiendo de que los niños y las niñas podemos identificarnos por medio de ellas, como un saludo o una despedida. Posteriormente con las manitas se realizará un árbol de manos para edificar la sororidad de grupo y que todos pUedan formar uno mismo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Despertar su creatividad y el trabajo manual con los alumnos
	<p>Materiales</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Material decorativo

Día 11: 22 de Junio de 2023

Tercera y última actividad frente a grupo

Actividad estratégica - OBRA DE TEATRO	
Desarrollo	Objetivo de la actividad
Constara de realizar una obra de teatro con la finalidad de fomentar la inclusión a través de una narrativa que la ejemplifica, misma que fue escrita por nosotros. También, por otro lado, se abordó la temática de nuestra despedida hacia ellos.	<ul style="list-style-type: none">• Fomentar la inclusión y plantear nuestra despedida
	Materiales
	<ul style="list-style-type: none">• Guión de obra de teatro

Obra de teatro - Guion

Narrador: Erase una vez en un lugar del océano, donde los animales abundan y la luz del sol brilla, una escuelita llamada “todos somos diferentes, pero semejantes”. En donde había una maestra pulpo

Maestra pulpo: ¡HOLA! ¿Cómo están, animales del mar?

Narrador: Había también un delfín y un tiburón.

Delfin: ¡Hola maestra pulpo!. Yo soy un delfín y puedo brincar muy alto.

Tortuga: Yo soy una tortuga, ¡hola!

Maestra pulpo: Oigan, y qué creen? Hoy se incluye un nuevo animal con nosotros. Ven, asómate, por favor.

Langosta: -Entra tímidamente- Hola, soy una langosta. Yo no puedo nadar rápidamente, ni puedo dar brincos del agua porque tengo unas grandes pinzas, yo solo puedo caminar sobre la arena.

Maestra pulpo: ¡Oh, es una lastima! Pasa, ahí hay un lugar.

Maestra pulpo: ¿Oigan, y cual es su color favorito?

Tortuga: El mío es color rojo, como el de las estrellas del mar.

Langosta: Mi color favorito... Mi color favorito es el amarillo...

Delfín: ¡Sí, sí, sí,! el mío también, el amarillo como el sol.

Maestra pulpo: Lo ven, en ocasiones podemos tener gustos similares a los de otros compañeros.

Suena la chicharra de recreo

Animales: SIII

Maestra pulpo: Salgan al recreo niños, con cuidado.

Narrador: Durante el recreo, estaban los animales y la langosta se quería acercarse a sus compañeros para poder jugar con ellos, pero ellos la veían de forma rara.

Delfín: Mira, ya viste? ¡La langosta!

Tortuga: ¡Sí, Mira! ¿Qué es eso tan grande de sus manos?

Delfín: No son manos, son sus pinzas y pueden ser peligrosas.

Langosta: Hola compañeros. ¿Podemos jugar?

Tortuga: Sí, hay que jugar a las atrapadas, que atrape la langosta.

Simulen que corren JAJA

Langosta: ¡TE ATRAPÉ!

Delfín: ¡AYYYY! la langosta me lastimó, cuando me atrapo me pellizco con sus pinzas, ya no quiero jugar con ella

Tortuga: ¡No! Que ya no juegue con nosotros, sino nos va a pellizcar a todos

Delfín: Langosta ya no puedes jugar con nosotros

Langosta: ¿Por qué no?

Tortuga: Porque nos lastimas con tus pinzas y no queremos jugar contigo

Narrador: La langosta se fue muy triste por no poder jugar con sus compañeros, aun cuando su intención no era lastimar a sus compañeros ni pellizcarlos

--Salen delfín y tiburón de acción, entra la maestra.

Maestra Pulpo: ¿Qué pasa langosta porque ya no estás jugando?

Langosta: Porque ya no me quieren, dicen que los lastimé, pero yo no quiero lastimarlos.

Maestra Pulpo: Quieres saber algo langosta, todos somos diferentes, pero eso no significa que seamos más o menos importantes que los demás, tus pinzas te hacen ser diferente, pero eso no significa que tus compañeros deban dejar de hablarte o jugar contigo, estoy seguro de que encontrarán una forma de poder jugar sin lastimarse.

Langosta: ¿Pero qué si los vuelvo a lastimar?

Maestra pulpo: A veces hay que conocer a los demás para saber que son diferentes y no nos quieren lastimar. Tranquila, vamos con tus compañeros.

Entran todos en acción

Maestra Pulpo: Niños, vi a la langosta muy triste porque no quisieron jugar con ella, ¿Qué

Delfin: Es que nos pellizca cuando jugamos a las atrapadas

Maestra Pulpo: Ella no tiene la intención de lastimarlos, no sé da cuenta que lo hace, es su naturaleza tener las manos con pinzas y por más que quiera cambiarlo no puede hacerlo, nosotros debemos aceptar a las personas tal como son.

Tortuga: Oigan creo que fuimos muy groseros con la langosta, pensemos en una forma de poder jugar con ella sin que nos lastime

Delfín: ¡Ya sé! Compremos unos guantes para ella y así no podrá lastimarnos

Tortuga: ¡SÍ! Es una buena idea

Delfín: Toma Langosta entre todos te compramos unos guantes para que podamos jugar sin que tus pinzas nos lastimen.

Langosta: ¡Gracias!. Estoy muy feliz, ya vamos a poder jugar todos juntos.

Delfín: ¡SÍÍÍ! Vamos a jugar todos.

Tortuga: Hay que jugar a las atrapadas otra vez, que atrape la langosta.

Langosta: ¡TE ATRAPÉ!

Risas JAJAJAJAJAJ

Narrador: La langosta había hecho muy buenos amigos y los animales aprendieron a convivir a pesar de sus diferencias, pero ya había pasado tiempo y los animales habían crecido, y sus maestros tenían que irse y ya no los iban a poder volver a ver.

Maestra pulpo: Chicos el día de hoy me despido de ustedes, pasaran de grado y estoy muy feliz por eso, para mi fue muy agradable trabajar con ustedes, aprendimos mucho juntos, pero es momento de que conozcan a personas nuevas y aprendan más

Langosta: Yo no me quiero ir, usted es mi maestra y mi amiga, si me voy no tendré más amigos

Delfín: ¿Y qué va a pasar con nosotros?

Maestra pulpo: Ustedes seguirán estando juntos, es muy importante que lo estén, son un grupo muy bonito y deben seguir apoyándose entre todos ustedes.

Tortuga: Sí, y vamos a poder seguir jugando en los recreos.

Langosta: Pero quiero que se vayan maestros.

Maestra Pulpo: Todo estará bien, que nos vayamos no significa que ya no somos amigos, aun vamos a ser amigos, pero también vas a conocer a otro maestro que podrá ser tu amigo y más compañeros, pero siempre recuerda que las diferencias no afectan en la amistad con los demás, siempre hay una forma de poder relacionarnos con todos.

Narrador: Y así fue como terminó esta historia, los animales aprendieron a convivir a pesar de sus diferencias y lograron ser amigos en la escuela.

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

CAPÍTULO I. AUTISMO

A continuación se desarrollaran los conceptos nodales de nuestra investigación dirigidos hacia la noción del TEA y la educación. En la primera parte se abordará un apartado histórico respecto a lo que se ha referido respecto al autismo hasta ser denominado un Trastorno del Espectro Autista (TEA), se plantea la problemática en relación al diagnóstico junto con cómo es percibida una persona frente al mismo y el patrón de desarrollo que se estipula. Mientras que en la segunda parte se abarca el concepto de educación vista cómo aquella que está regulada por el estado, también, en ese mismo sentido, cómo se ha introducido la educación inclusiva ante el modelo tradicional de educación y las políticas educativas propuestas ante ese modelo, el cómo se entienden y emplean prácticas pedagógicas inclusivas y modelos educativos que se emplean en algunas instituciones educativas.

1. Historia del TEA

Antes de conceptualizar al “autismo” y algunos rasgos característicos de ello, se tenían distintas creencias sobre las personas que lo padecían, una de ellas planteaba que eran personas sin alma, poseídas por el diablo y que debían morir asfixiados o bien se les aplicaban castigos físicos.

El autismo a lo largo de su historia, ha presentado diferentes abordajes y perspectivas teóricas, tal es así, que las primeras descripciones consolidadas corresponden a Leo Kanner (1943) y Hans Asperger (1944). Sin embargo, fue en 1911 que el psiquiatra Paul Eugen Bleuler introdujo el término para referirse a una alteración de la esquizofrenia que implicaba un aislamiento de la realidad externa. Es así que erróneamente durante mucho tiempo, antes de que Kanner conceptualizara el autismo, este era pensado como algún tipo de esquizofrenia temprana o bien como cuadros regresivos desarrollados en la infancia. (Artigas-Pallares. J. 2011)

En Europa era aceptado como una enfermedad, incluso llegó a convertirse en “una moda” al diagnosticar en su mayoría a niños que presentaban algún grado de retraso mental, a través de ello, se justificaba la intervención psicológica con los pacientes, “ya que en el fondo todos los problemas mentales eran enfocados desde el Psicoanálisis de forma idéntica”. (Artigas. J. 2011)

En 1923, Jung introdujo los conceptos de personalidad extrovertida e introvertida, ampliando el enfoque psicoanalítico de Freud. Este enfoque definía a la persona con autismo como un ser profundamente introvertido, orientado hacia el mundo interior, es así que para Jung y desde esta perspectiva, el autismo lo consideraba una característica de la esquizofrenia.

Años previos a Kanner, los trabajos realizados frente a esta condición, estaban dirigidos a interpretaciones donde se le denomina esquizofrenia de inicio precoz. Hacia 1943 Leo Kanner incorporó el término de autismo para delimitar el trastorno mediante la identificación de más de 100 niños y comenzaron a identificar pacientes que coincidían a los criterios propuestos; 1) el aislamiento profundo para el contacto con las personas; 2) un deseo obsesivo de preservar la identidad, una relación intensa con los objetos; 3) la conservación de una fisonomía inteligente y pensativa; y 4) una alteración en la comunicación verbal manifestada por un mutismo o por un tipo de lenguaje desprovisto de intención comunicativa. (Artigas-Pallares, 2001)

Para los años 50 y 60, surgió un debate generado tras la irrupción del autismo en el campo psiquiátrico, donde incluía la vinculación con la esquizofrenia y la interpretación psicodinámica. Para Kanner, el cuadro clínico del autismo era tan específico que podía diferenciarse no sólo de la esquizofrenia sino de cualquier otro trastorno.

Más tarde, en 1971 el autor Israel Kolvin, diferenció el autismo de la esquizofrenia, en donde compara ambos cuadros clínicos, que poco a poco fueron llevando al autor, a enfocar el autismo en un cuadro neurológico y cognitivo, aportando una mayor concepción en los comportamientos. Durante la misma década se comenzaron hacer los primeros estudios epidemiológicos, realizados por Lorna Wing y Judith Gould en 1976 (Beach, 2018)

Por otra parte, se ha buscado generar una explicación biológica del autismo, buscando si tienen una alteración orgánica en el cuerpo. Estos avances han llegado a contribuir sobre las alteraciones funcionales del sistema nervioso central entre grupos de personas autistas y grupos de personas con una anatomía regular. Los estudios realizados muestran que los niños diagnosticados con autismo, presentan un volumen cerebral mayor a comparación de otros niños, sin embargo, esta diferenciación sólo es presentada en la primera y segunda infancia, una vez inicia la adolescencia, la diferencia entre el volumen cerebral desaparece. Existen otros estudios funcionales donde se muestra que los niños autistas presentan alteraciones en el flujo sanguíneo y en la producción de hormonas, como la serotonina. (Talero, et al; 2003)

Hoy en día, el autismo pasó a ser considerado dentro del campo de los trastornos, siendo denominado como Trastorno del Espectro Autista (TEA) y puesto así por la quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V) y de forma general, engloba los comportamientos problemáticos para la socialización y atípicos, es decir, dificultades para concentrarse y realizar diversas actividades sin dificultad alguna.

De acuerdo con Rivière (2002) la idea de considerar al autismo un espectro, fue gracias a diversas investigaciones realizadas por L. Wing y J. Gould, debido a que en las observaciones realizadas, pudo precisarse que no hay un sólo tipo de autismo, sino que por el contrario, todas las personas que son diagnosticadas presentan alteraciones en diferentes niveles, algunos en mayor o menor grado, cuya afección se visualiza en los trastornos profundos del desarrollo.

Según las estadísticas de la OMS, se considera que en todo el mundo, uno de cada 100 niños padece de autismo, mientras que para México, un estudio publicado por la página del Estado de México arroja que casi el 1% de la población infantil en México (400, 000) padece autismo, y aunque las cifras no son exactas, se calcula que esta variante ha permanecido a lo largo de los últimos 20 años antes del 2022.

2. Sobre el diagnóstico

Desde la concurrencia de los determinados criterios que se han tomado para definir al TEA, es decir, desde lo planteado con Kanner hasta las perspectivas abordadas por la clínica psicoanalítica y a través del DSM-V, es que se han establecido grupos diversos de diagnósticos en que son observados los “síntomas” autistas.

Una de las problemáticas centrales del diagnóstico temprano, son las implicaciones para la planeación y las formas de intervención, ya que el TEA es considerado una “entidad multifactorial en la que aparecen muchos desencadenantes” (Cabrera, 2007: 207) Y dado que es un constructo complejo y con tanta variabilidad, sólo podía ser observado en un primer momento dentro de la evaluación psiquiátrica cómo anteriormente se refería, debido a que las primeras “anomalías” se relacionaban a las conexiones neuronales. Parte de la neurobiología del TEA, ha estudiado la genética y la neuropatología, donde se ha evidenciado múltiples anomalías estructurales consistentes en el diagnóstico. (Cabrera, 2007: 209)

Sin embargo, los métodos utilizados para la realización de diagnóstico del autismo desde esta perspectiva neurológica, han mostrado por un lado, las alteraciones en los sistemas serotoninérgicos, vinculados con la incapacidad de integrarse al mundo social y los procesos de socialización, que podría bien integrarse o aproximarse al cuadro diagnóstico que actualmente se precisa. Ya que a partir de este acercamiento, se ha podido consolidar que los principales síntomas del TEA son de déficit de sociabilidad, de comunicación verbal y una constante limitación de actividades e intereses del niño, visibles, cómo han precisado diversas investigaciones, en edades tempranas. Notablemente en los problemas del vínculo, la ausencia y la carencia de socialización hacia los padres u otras personas a su alrededor.

Ante esta primera puntualización, su diagnóstico se ha basado en las manifestaciones clínicas que inciden con varios criterios, determinando así un Trastorno del Espectro Autista (TEA), generalizado cómo un trastorno del desarrollo neuropsiquiátrico que opera sobre áreas cognitivas, sociales y de comunicación.

A pesar de mostrar diferentes perspectivas de un cuadro clínico, podemos dotar al TEA con una corriente psicoanalítica, que lo pondrá desde una estructura de la psicosis y si es presentada durante la infancia, se considera como una demencia precoz. La estructura psicótica del psicoanálisis para Freud (1924) es un desenlace que se da entre la perturbación del *yo* y el mundo exterior, es decir, es una relación basada entre la pérdida del mundo exterior y el sujeto mismo, por eso, el sujeto con TEA está *fuera de sí mismo*.

Dado entonces, la concepción biológica del TEA los toma como sujetos deficientes con ningún potencial (Meleval, 2011) pero, el psicoanálisis trata de mostrar otra postura, pues si bien, tampoco ofrece una cura, da una solución manejada desde los fantasmas que ocupa el sujeto, es decir, sobre aquellos factores involucrados en el deseo de tener un hijo/a. El psicoanálisis se trata de diferenciar entonces, diciendo que no es una enfermedad, sino un funcionamiento subjetivo singular, abarcando una forma diferente de socializar.

¿Pero entonces de dónde proviene un diagnóstico de TEA en el psicoanálisis? Para responder esto, tendríamos que desglosar la subjetividad del TEA, y precisamente, esta es la premisa del psicoanálisis, pues de entrada, la formación de vínculos entre el sujeto y el mundo exterior, se desarrolla desde la primera aparición del sujeto en este mundo, por eso “una perspectiva del problema del diagnóstico y tratamiento del autismo se define a partir del establecimiento de un nexo de relación intersubjetivo de niños inicialmente poco conectados empáticamente y sus padres” (Kaufmann. 2010: 22)

El TEA comienza a tomar una explicación entre la relación del niño autista y sus padres, debido a la poca afectividad presentada. Si el primer vínculo del niño es la madre, si esta es afectivamente distante y alejada, el niño presenta desde un inicio los problemas de socialización y se verán reflejados en su desarrollo. Lacan (1949) explica durante el estadio del espejo, cómo se forma el reconocimiento del *yo* a través del Otro (Aquel que dota de significantes al sujeto y el mundo exterior), en este caso, la madre es el primer sujeto que aparece como el Otro, y nos vamos a poder reconocer a través de ella, cuando ella nombra al sujeto y le da un significante a su vida. Siguiendo la misma línea, el sujeto se llena de aquellos pensamientos producidos por la madre.

Para explicar el vínculo formado entre la madre y el hijo, utilizaremos el concepto de simbiosis haciendo referencia a, “el término simbiosis fue elegido para describir el estado de indiferenciación, de la madre en el que el "yo" aún no es diferenciado de un "no yo" y que lo interno y lo externo se empiezan a sentir gradualmente diferentes” (Mahler, 1972: 26). La primera postura que utiliza para explicar el término proviene de la biología, referida a la asociación funcional de los individuos, sin embargo, no se va a quedar con esta percepción y se va a referir a ella bajo una función psíquica, es decir, ponerla en un plano de la composición del sujeto, entonces, el rasgo esencial de la simbiosis, estará enfocado en aquella ilusión de ser uno mismo con la madre.

Por lo tanto, el vínculo será la función simbiótica de la relación madre-hijo, el cual, no solo constituye el poder reconocerse a sí mismo, pues cuando el niño ya se reconoce, se forma un proceso de individualización, donde ya no se es lo mismo que la madre, y se da un primer acercamiento a la realidad en donde son dos personas separadas, pero unidas al nacer, pues tengamos en cuenta y sin dejar de lado, que el bebé al nacer debe de ser completado por la madre y el único mundo a su percepción es ella. Sin embargo, esta completud de madre-hijo puede presentar rasgos de rechazo y tener una simbiosis atrofiada por la misma madre.

Lo que queremos decir y basados en Maleval (2011) utilizaremos su concepto de *transferencia autística*, abarcando la transferencia sobre aquello depositado en el cuerpo del sujeto, es decir, el niño para su desarrollo se debe depositar afectos que cobran un sentido y un significado, entonces, esta transferencia es depositar los rasgos autistas en el niño, y en consecuencia, ser nombrado como un sujeto con un diagnóstico autista.

Por último, solamente agregaremos que “gradualmente el autismo es una defensa psicótica en contra de la falta de esa necesidad vital y básica del ser humano en sus pequeños meses de vida: la simbiosis con una madre o con un sustituto materno” (Mahler, 1972: 18) sin embargo, determinar o definir la manera en la que debe de ser el vínculo con la madre, estaríamos quitando la subjetividad de cada familia, pues al final, se deberá de establecer un parámetro de como formarlo. Por esta razón, presentar un diagnóstico claro, aun dentro del psicoanálisis no es posible, pues no puede definir aquello que es correcto entre la relación de cualquier sujeto con otro.

Foucault (1978) al abordar la perspectiva de la clínica, de la arqueología de la mirada médica, menciona que al iniciarse una medicina descriptiva-clasificatoria y pasar a otra a partir de un

corte nuevo del significado y el principio de su articulación en un significante, nació un reconocimiento del lenguaje de una “ciencia positiva” y de una denominada experiencia médica, para decir, que es así que en el diagnóstico, los síntomas y la enfermedad se significan, se nombran y se describen en el mal que éste señala.

En ese sentido, Foucault habla del cuerpo para referir a aquel espacio en que se reparte la enfermedad, y cómo en él se localiza el mal y participan leyes que definen las formas visibles que toma éste mal en un organismo para determinarlo “enfermo” o inclusive, “anormal”. Es así, que no sólo se configura el denominado trastorno al que nosotros aludimos, sino que se le otorga un nombramiento estipulado a la persona que lo “padece”.

Este cuerpo que padece anomalías, produce un personaje como un *individuo a corregir*, este va aparecer en un sistema social, ya no solo estará dotado y caracterizado por el campo de la psiquiatría, sino en una relación entre la familia, escuela, la calle, la iglesia, el barrio, etc. De cierto modo, la moralización de este individuo a querer regular su irregularidad encontrada por un diagnóstico.

La clínica, es un campo que se ha hecho filosóficamente "visible" por la introducción en el dominio patológico de estructuras gramaticales y probabilísticas. (Foucault, 1978) La percepción médica en el diagnóstico del TEA con la esencia de los síntomas, hace girar lo visible y lo invisible en la especificidad de la enfermedad. De esta forma, con el propio nacimiento de una clínica, surge el nacimiento de nuevas enfermedades, que no obstante, a pesar de presentar dificultades para determinar un enfermo o no, las políticas públicas de salud han permitido otorgar un poder a aquellos médicos encargados de nombrar el TEA.

Estas mismas políticas públicas, se vinculan con otras mismas y el mismo surgimiento de estas se hicieron para aquellos sectores “marginales”, aquellos que primero fueron nombrados diferentes, con cierto rasgo de expulsiones, es decir, el anormal o el enfermo deben de ser regulados o controlados, pero “no se trata de expulsar, sino al contrario, de establecer, fijar, dar su lugar, asignar sitios, definir presencias, y presencias en una cuadrícula. No de rechazo, sino de inclusión” (Foucault, 1978; 53), no solo se refiere a una separación entre dos pueblos, entre los normales y los "anormales”, sino, en generar una individualización encargada de formar las divisiones de poder. Un poder que referido a lo mencionado anteriormente, está ubicado en el cuerpo médico, en el desarrollo, la observación y los métodos que se han establecido para ofrecer “claridad” en la mirada de lo patológico, donde la enfermedad rompe con los límites de lo visible y lo invisible y continúa bajo un trazo de posibles formas de conocimiento de lo “anormal”. La constitución de la clínica por su parte, ha sido un menester a un dominio de lo nuevo, de una correlación objetiva de lo que puede ser enunciable en el discurso científico, regido bajo una fidelidad de las condiciones que describen al trastorno.

En el caso del TEA, ubicar la funcionalidad que el diagnóstico tiene es normar aquellos dotes presentados en un cuerpo autista, pero este proviene de aquella regularidad que se desea tener, es decir, funciona como un aparato de corrección de aquellas irregularidades presentadas como anomalías. Este aparato será determinado por un saber clínico, rodeado y acompañado de una domesticación tratada por los demás espacios sociales. Generando en el individuo, la

posibilidad de ser sujeto y objeto del propio diagnóstico con el que se le nombra, siempre diferenciado del modelo que las mismas instituciones ofrecen, es decir, de aquel sujeto obstinado que la cultura y la sociedad aprueba.

A continuación de esto, se pueden crear estos espacios en donde los anormales pueden estar y ser atendidos, como ejemplo de ellos y que atiende a nuestra investigación, la educación especial para niños con TEA, pero antes de esto, hemos podido detectar la importancia de realizar un diagnóstico, sin tomar en cuenta aquellas dificultades presentadas, pues aparte de un saber psiquiátrico, se ha llegado a un poder normalizador, poder que no solo es dirigido hacia los enfermos, y engloba una gran serie de premisas de etiquetas hacia los sujetos.

Dado entonces, para generar un diagnóstico, primero se debe de determinar aquellos rasgos que serán juzgados para establecer dicho diagnóstico, con una finalidad de “maximizar la salud, la longevidad, y la fuerza de los individuos... en el fondo, de producir una sociedad sana, no en cuestión de purificar a aquellos que viven en la comunidad, sino de mantener un campo perpetuo de la regularidad” (Foucault, 1978: 54) Regularidad que estará determinada en nuestro marco de investigación, por las instituciones educativas y los modelos que las mismas ofrezcan para continuar con la incorporación de este sector de la población denominado “anormal” o con diagnósticos que apuntan a diferencias visibles en el comportamiento.

Si bien, la psiquiatría y en parte la psicología clínica se fundamentan en el diagnóstico basado en el DSM-V el cual cumple con la función de clasificar los múltiples desórdenes existentes relacionados con la salud mental, reconociendo su uso e importancia en una intervención temprana, muchas veces el diagnóstico derivado puede recaer en etiquetas que podrían conducir a estigmas o prejuicios que de alguna u otra forma terminan actuando a manera de violencia simbólica sobre la persona diagnosticada.

Como ya se mencionó el diagnóstico del TEA engloba una serie de características provenientes del trastorno especificado, resaltando que la variedad de síntomas respecto a la frecuencia y grado en el que se presenten puede variar debido a la multiplicidad en las que se presentan. Aun cuando su propósito no es definir a la persona o encasillarla ciega y exclusivamente a un trastorno, queda repensar el papel o lugar que este diagnóstico le da a la persona que lo recibe dentro de la sociedad.

Dicha violencia reside en situar el “desperfecto o anormalidad” en la persona diagnosticada, es decir su discapacidad o diferencia se centra en el sujeto que la tiene, sin embargo al hacer énfasis en esta diferencia, fuera de los límites de la norma, habrá que hacerlo desde un lugar distinto de la persona, habrá que situarla en aquellos factores externos como las verdaderas limitantes, la persona no nace con barreras o limitantes, es la misma sociedad y las condiciones en las que esta se desenvuelve las que pueden llegar a limitar las posibilidades a la persona diagnosticada considerándola como una transgresión a la norma.

“La ruptura de la norma no puede ser aceptada por nuestro sistema social, la ruptura de la norma debe ser inmediatamente reprimida, porque las condiciones de nuestra sociedad no son para poder permitir que una persona sea diferente”. (Basaglia, 1972)

Es de este modo que retomando a Basaglia desde una perspectiva anti psiquiátrica el diagnóstico es concebido como una forma de opresión y exclusión del sujeto, atribuyéndole un juicio de valor basado en la norma, que vendría a ser un concepto difícilmente flexible o discutible, ya que estos parámetros normativos se encuentran establecidos desde los valores del médico que terminan por representar a la sociedad.

Para Basaglia, el psiquiatra, la ciencia y la sociedad se han librado del enfermo y del problema que este representa en el sentido que el enfermo primeramente es violentado por círculos próximos como la familia, su lugar de trabajo, etc y será de este mismo como ellos de alguna manera usurpan o se atribuyen este poder de violentar al enfermo en donde su defensa, en nombre de la curación, termina por convertirse en una ofensa desmedida al seguir alimentando esta acción violenta ejercida hacia la persona diagnosticada, “bajo un velo hipócrita de la necesidad de curación” (Basaglia, 1972; 141). En este sentido a los sujetos diagnosticados se perpetúa esta condición de “objeto de violencia” y de alguna manera se les ayuda a adaptarse a esta condición como si fuera la única realidad posible para ellos. (Basaglia, 1972)

3. Sujeto con TEA

Ante esta reconceptualización, es evidente que el TEA ha adquirido una presencia social como nunca antes en su historia, y es importante en este sentido, precisar la importancia que representa el sujeto infantil dentro de las sociedades en que operan los diagnósticos que generan nuevos escenarios y problemáticas dentro de la infancia, apareciendo grupos de riesgo que vulnerabilizan el cuerpo infantil. Donde el TEA implica una nueva perspectiva de mirarlo, de abordarlo y pensarlo.

La manera en que es visualizada la infancia, se ve desarrollado a partir de la misma sociedad, y de los aparatos institucionales que las rodean y los dispositivos ideológicos inmersos para tratar al sujeto infantil. Valdría la pena definir en este sentido, a qué nos referimos cuando hablamos de infancia, sobre a quién nombramos cuando lo mencionamos, y sobre todo, notar las posibles diferencias de un sujeto infantil y de un sujeto infantil autista.

En primer instancia, cuando se refiere al niño o niña en su estado natural, entra en discusión las conductas humanas, pues son éstas las que se adaptan a las sociedades en las que viven, sin embargo, el estudio de los niños en un ambiente determinado no puede actuar necesariamente como guía de igual funcionamiento para el otro. (Tucker, 1982: 22)

Para que un niño pueda ser nombrado niño, Levin (1995) menciona que se construye a través de una estructura conforme a un tiempo propio con su significante y en consecuencia, una vez que el sujeto infantil tiene su estructura comenzará su desarrollo. La estructura es entonces subjetiva conforme al cuerpo del sujeto, pues cada cuerpo tiene su propio significante (pensemos en el nombre propio de cada persona) y una vez dado un significante, ahora sí comienza el desarrollo del cuerpo.

Para esto, Kaufman (2010) afirma, que para que el niño pueda llegar a construir una imagen de sí misma separada del Otro, necesariamente debe estar construida en el padre respecto de ese hijo. Pues en su relación con el niño, desde un inicio podrían habitar factores inherentes a cierta

“vulnerabilidad” innata, que llevaría a una problemática en el proceso de la constitución de la subjetividad.

Ahora bien, la noción de sujeto constantemente se muestra controvertida y se manifiesta paradójicamente. ¿En qué se basa un sujeto y dónde se encuentra? Al pensar en el sujeto infantil, y tomando en cuenta que éste se construye a medida que se ve involucrado en la realidad que lo rodea, podemos decir que constantemente es atravesado por instituciones que lo conforman y lo moldea mediáticamente, donde requiere de ciertas condiciones disciplinarias idearías para su desarrollo, y forma parte del gran cuerpo colectivo que lo compone. Pero, ¿qué sucede cuando se presenta o se conforma un sujeto autista? Es decir, ¿existen diferencias notorias al nombrarlos o al referirlos?

En un primer momento, y siguiendo con lo planteado con Levin, para construir un sujeto autista, primero se debe crear una estructura autista, es decir, un significante de aquello que es el autismo, que dará consecuencia a formar un desarrollo del cuerpo con autismo y constituyendo así, el cuerpo del sujeto infantil con autismo. Este discurso del cuerpo autista se ve reflejado en los síntomas presentados en el sujeto, que como ya sabemos, la gran mayoría están enfocados en problemas en su desarrollo social, más específicos, en su desarrollo verbal del lenguaje, desarrollo sensoriomotor y perceptivo.

Al plantearse un diagnóstico, no sólo se clasifica, se distingue y se le dota de significado y diferencias al niño/niña autista en relación a los demás niños que no presentan esta condición. Se nombra en representación de cómo es que debería ser tratado y los cuidados que conceptualmente requiere. En el momento en que se estipula una lista con síntomas que caracterizan al TEA, se caracteriza al sujeto autista, esto es, a partir de las “deficiencias” que presenta generalmente para la comunicación y la interacción social de la que aparentemente no puede evitarse ni alejarse. Alrededor de él se expresan discursos excluyentes, pues al devenir de instituciones en que abundan normas y formas de actuar, donde están en juego los mecanismos de funcionalidad, la sociedad se muestra aún más dentro de un marco regido por patrones establecidos de regularidad.

Es aquí, donde es pertinente enfatizar que para el sujeto con TEA, las reglas del mundo exterior no operan de la misma manera que para el resto, es decir, se sabe que al encontrarse inmersos en sí mismos, la forma en que está constituido su mundo puede parecer confuso para quienes lo rodean. Las relaciones que se establecen desde esta perspectiva, están abordadas a través de la aprobación social, tal es así, que los espacios de interrelación en los que participan, se basan en la resistencia para garantizar un vínculo que satisfaga su desarrollo en su interacción e integración al mundo al que pertenece.

Pero, ¿por qué habrían de integrarse al mundo y no dirigir esta integración del mundo hacia ellos? Maleval (2012) menciona que optar por obligarlos a integrarse a “nuestro” mundo, sólo posibilita la oposición de escucharlos, y enfatiza en la importancia que representa la escucha en cual circunstancia, y cómo prohibir legalmente revela una ideología subyacente operante ante ellos. Comparte de mano de la práctica psicoanalítica, el “preconizar el respeto de lo singular y su no disolución de lo universal”, pues este es el deseo unánime de los autistas que

se expresan, y expone que es a través de ellos, del sujeto autista, del que partiría la enseñanza para nosotros aprenderla.

A partir de este planteamiento, es que posibilita el pensar al sujeto autista sumergido bajo el aislamiento, del que además de ser extraído, es obligado a insertarse dentro de la normatividad planteada y regulada, que hasta cierto punto, responde a un cuerpo enclavado en un mundo que demanda pocas certezas de ser escuchado. (Kaufman, 2020: 82)

La visión que se consolida en torno a la voz que toma el sujeto autista en la sociedad, impacta no sólo en los modos de relación que se establecen, sino también la manera en que su voz es tomada, es decir, al enunciar la palabra “autismo”, sobre ella aparecen diversas connotaciones referidas a la nula comunicación verbal que presentan las personas que padecen el trastorno y aparecen así nuevas formas de nombrarlo. Los estigmas creados y generados sobre el entendimiento que generan en vez de propiciar la inclusividad, termina produciendo una limitación al acceso íntegro a su entorno social, optando únicamente por su supervivencia tornando un cultivo de infancia determinado por una serie de desafíos caracterizados por mecanismos de control.

4. Patrón de desarrollo de un niño TEA

Es de total importancia dedicar y dirigir nuestra atención a la noción de lo que implica la persona con autismo, y en el caso de nuestra investigación, en el niño con TEA. Pues nombrar al autismo cómo una condición heterogénea sin especificidad en la individualidad del sujeto, lleva a considerar que las necesidades tanto sociales, como educativas y para el desarrollo, son iguales en todas las personas con TEA, negando la diversidad de rasgos y niveles entre las personas Autistas. Para esto, Rivière (2002) precisa que es de total relevancia ayudarnos a comprender porque al hablar de autismo y de otros trastornos del desarrollo, no deben emplearse términos comunes porque estamos refiriendo a personas diferentes.

Esto resulta ser una problemática porque únicamente se establece una etiqueta al sujeto con autismo, no permitiendo la intervención a las causas concretas que conforman el cuadro de síntomas. Para ello, Wing establece 4 dimensiones principales de variación del Espectro Autista: 1) Trastorno en las capacidades de reconocimiento social; 2) Trastorno en las capacidades de comunicación social; 3) Trastorno en las destrezas de imaginación y comprensión social; y 4) Trastorno en los patrones repetitivos de actividad. Esta propuesta de intervención, más allá de generalizar al TEA cómo uno solo, posibilita una vía para comprender la manera en que actúa en las personas y en las diversas áreas del desarrollo. Las dimensiones de variación, son necesarias para poder mostrar parte del comportamiento observado y reconocido cómo específico del TEA. Las alteraciones sociales, de lenguaje, la comunicación, el pensamiento y la conducta son la base del diagnóstico Autista que participa en los sistemas de clasificación mundiales, cómo lo es el DSM-IV por ejemplo.

Rivière (2002) en ese sentido, retoma y denomina al TEA cómo “continúo”, más allá de una simple categoría prescrita, porque para él, en un sentido muy particular, no es más que un conjunto de síntomas asociadas a distintos trastornos neurobiológicos y a niveles variados como se mencionó anteriormente. En razón a ello, Rivière elabora un *Inventario del Espectro*

Autista (IDEA) para que, por un lado, pueda desarrollarse de manera más profunda la noción de Espectro Autista, y por el otro, observar que bajo la heterogeneidad del autismo, puede evolucionar previsiblemente en el campo de los procesos educativos, mismos, que nos interesa precisar y observar.

Se dice así, que la naturaleza concreta de las alteraciones mencionadas que presentan las personas con Espectro Autista dependen altamente de 6 factores principales; 1) Asociar o no al autismo con cierto tipo de retraso mental; 2) la gravedad del trastorno que presentan; 3) la edad, considerada cómo el momento evolutivo de la persona Autista: 4) el sexo de la persona, pues afecta con menor frecuencia pero con mayor grado de alteración a mujeres que a hombres; 5) la adecuación y eficacia de los tratamientos utilizados y de las experiencias de aprendizaje y 6) el compromiso y apoyo de la familia, estos 6 factores, de los cuales no siempre son independientes entre sí, pero pueden reducirse completamente a otros, es decir, “la adecuación de los procedimientos terapéuticos -internos o externos- y el grado de compromiso de las familias y otras instituciones sociales, son condicionantes e importantes del grado y tipo de desarrollo de las personas Autistas y de la expresión sintomática más o menos severa del cuadro, y hay componentes internos que dependen del nivel intrínseco de la disfunción neurobiológica, emocional y cognitiva, que condicionan y modulan enormemente la eficacia de los procedimientos terapéuticos.” (p.15)

Originariamente, en esa Escala se diferenciaron seis dimensiones en el Espectro Autista:

1. Trastornos del desarrollo social
2. Trastornos de las funciones comunicativas
3. Trastornos del lenguaje
4. Limitaciones de la imaginación
5. Trastornos de la flexibilidad mental y la conducta
6. Trastornos del sentido de la comunicación propia

Pero debido a la importancia práctica del Espectro Autista se ha complementado junto con doce dimensiones que se alteran sistemáticamente en los cuadros de TEA. Esto resulta importante porque conocer sobre estas escalas de diferenciación y las dimensiones en que puede presentarse, son de mucha pertinencia, porque de esta manera, podemos observar en qué escala del espectro se encuentran el alumno del grupo asignado en la escuela dada de nuestra investigación, para que así, el trato hacia él sea totalmente consciente y objetivo.

La primera escala que menciona, es la del desarrollo social, que a continuación se expone.

Escala de trastorno del desarrollo social

- *Trastornos cualitativos de las relaciones sociales*

Al hablar de TEA, siempre se asume a la incapacidad de relacionarse con los demás como un síntoma esencial y particular del trastorno, cómo lo planteado por Kanner (1943). En este denominado trastorno del desarrollo social, existen también diversas variaciones de niveles que implica una distorsión cualitativa severa en las capacidades de relación interpersonal. Algunas personas con Espectro Autista presentan clínicamente un carecimiento hacia las motivaciones de relación y se ven sumergidos en su propio aislamiento que no permite que experimenten ninguna clase de estímulo social, y por otro lado, hay quienes establecen interacciones complejas con personas, aunque sí llegan a necesitar momentos de soledad y la mayoría de las veces, son capaces de interpretar sutilezas sociales.

Rivière presenta dentro de este, cuatro niveles de dimensión, que se establecen en el cuadro esquemático del espectro autista, para así identificar con mayor precisión el nivel para posteriormente, emplear las estrategias adecuadas sin irrumpir en su comportamiento dado:

- **Nivel 1: Total aislamiento**

Impresión clínica de aislamiento complejo y profunda soledad desconectada. No hay expresiones de apego a personas específicas, no diferencian cognitiva ni emocionalmente las personas de las cosas, no hay señales de interés por las personas a las que evita o ignora de manera clara.

- **Nivel 2: Vínculo moderado hacia adultos**

Impresión definida de soledad e incapacidad de relación pero vínculo establecido por adultos (figuras de crianza y profesores) aunque llegan a ser muy escasas o incluso, inexistentes. Ignora a los iguales y no establece relación.

- **Nivel 3: Relaciones unilaterales con iguales**

Infrecuentes, inducidas, externas y unilaterales con iguales. Impresión clínica de una rígida e ingenua torpeza por las relaciones que tienden a establecerse como respuesta y no por iniciativa propia.

- **Nivel 4: Motivación en la relación con el otro**

Hay motivación definida de relacionarse con iguales. Parcialmente consciente de su soledad y de su dificultad de relación. Impresión paradójica de una inteligencia torpe, fracasa en su relación con iguales al intentar llevar una relación fluida.

Ante estos niveles expuestos, se establece por su parte estrategias y objetivos específicos en el tratamiento, intervención y seguimiento del Espectro Autista:

- **Nivel 1: Comenzar a ser aceptado por el niño**

Para este nivel, las estrategias de intervención suelen ser difíciles y requiere de un compromiso terapéutico paciente, comenzando a que el niño aprenda a obtener placer de la relación con las personas, que puedan llegar a sentirse incluso cómodos de la compañía. En este sentido, se sugiere tener experiencias de relación contingente entre las propias acciones y las de la persona que le trata. Por ejemplo, a través de la imitación exagerada de acciones con objetos, vocalizaciones y movimientos corporales, que además de facilitar el contacto visual, creará una atracción para el niño a los ojos propios. La interacción terapéutica no consiste en la aplicación de técnicas habituales y que le resulten frías a la persona con Espectro Autista, sino que deberá ser una interacción comprometida y afectivamente cargada por parte del terapeuta del niño.

- **Nivel 2 y 3: Desarrollar motivación de relación**

En este nivel, se trata de incrementar las oportunidades de interacción con iguales y desarrollar habilidades sociales básicas para convertirlas en dominantes, ante esto se propone jugar papeles sociales para desarrollar capacidades sociales.

- **Nivel 4: Role Playing**

Para el último nivel y tener una motivación “definida” para relacionarse con igual, la persona suele ser menos parcialmente consciente de su soledad y su dificultad de relación, por lo que se pretende que sean mucho más competentes socialmente y deseen mantener relaciones fluidas con iguales. Enseñarles explícitamente a comenzar, mantener y terminar las interacciones y a ser flexibles. Que puedan expresar corporalmente sentimientos y emociones, hacer rutinas simples cómo saludar y despedir.

- *Trastornos de las capacidades de referencia conjunta*

Esta dimensión refiere las conductas de atención conjunta que son aquellas actividades de comunicación social prelingüísticas que implican el empleo de gestos para compartir el interés con respecto a situaciones u objetos, particularmente en la dificultad de compartir, y en el caso de los niveles más altos de Espectro Autista, el compartir preocupaciones comunes. Estas dificultades se manifiestan en la falta de conductas comunicativas encaminadas a compartir la experiencia, es decir, poder seguir la dirección de los gestos de señalar, mirar lo mismo que observa la otra persona.

Revière (2002) refiere que las dificultades de atención conjunta constituyen la expresión más clara de un “déficit de intersubjetividad secundaria”, como pueden ser conductas tales como mirar alternativamente objetos, que cuando encontramos alguno atractivo o novedoso, lo miramos con interés, creamos incógnitas y señalamos elementos para comparar, etc. Para ello mismo, plantea nuevamente 4 niveles en que podemos observar la falta de gestos, conductas de atención y acciones conjuntas:

- **Nivel 1: Ausencia completa de acciones conjuntas**

En este nivel se muestra un interés por las acciones de otras personas o gestos de referencia conjunta. Ignora por completo acciones, miradas, gestos significativos de otras personas. Reacciona con evitación o rabietas a los intentos de otras personas.

- **Nivel 2: Realización de acciones conjuntas simples**

Se comparten acciones sin ninguna manifestación de que se perciba subjetividad del otro, por ejemplo, acciones tales como devolver una pelota que lanza mutuamente con personas implicadas, aunque no hay miradas significativas de referencia conjunta.

- **Nivel 3: Empleo más o menos esporádico de miradas conjuntas**

Para este nivel, hay situaciones interactivas muy dirigidas, no hay empleo de miradas cómplices en situaciones muy abiertas y parece haber una interpretación limitada de miradas y gestos ajenos con relación a situaciones.

- **Nivel 4: Pautas establecidas de atención y acción conjunta**

Pueden escaparse muchas redes sutiles de gestos y miradas en situaciones interactivas especialmente cuando éstas son abiertas y complejas. No se comparten apenas preocupaciones conjuntas o marcos de referencia comunicativas triviales con las personas cercanas.

En estos niveles establecidos, la graduación puede ser muy sutil y las dimensiones de trastorno de las funciones parecen ser muy diversas entre sí, y de igual forma, Rivière plantea cortes esquemáticos para ordenar y considerar el actuar frente a la persona acerca del tratamiento de esta dimensión:

- Todo comienza en el **primer nivel**, que consta de comprender la acción del niño

En este caso, se refiere a compartir con el niño situaciones que implican un comienzo de acción y atención conjunta, donde también implica que el terapeuta donde deberá construir verdaderas interacciones y que esas interacciones incorporan crecientemente objetos, situaciones, etc que pueden ir desarrollando las capacidades de atención conjunta y se incorporen a aquellas acciones que resultan más interesantes o significativas para el niño.

Una vez que la persona con Espectro Autista ha llegado a desarrollar capacidades de acción conjunta relativamente estables, será necesario emplear estrategias que susciten el desarrollo de pautas de referencia subjetiva conjunta, que engloba tanto lograr una incorporación de actividades del niño con los adultos, como emplear una mirada para el logro de sus deseos incorporadas a acciones comunicativas. En esta estrategia pueden aplicarse recursos cómo la exageración de expresiones que indiquen intención así como evocar situaciones que susciten naturalmente pautas de mirar a la cara.

- *Trastornos de las capacidades intersubjetivas y mentalistas*

Revière (2002) menciona que hay dos categorías sobre el estudio del TEA que históricamente apuntan a explicar el cuadro del mismo, por un lado, cómo un trastorno esencialmente de las pautas de la relación afectiva, y por el otro, cómo un trastorno cognitivo. La interrogante más formulada frente al TEA, es si opera en realidad como un trastorno del mundo afectivo o del cognitivo, Rivière así argumenta que en los primeros momentos en que comienzan los bebés a sentir su subjetividad y a compartirla con otras personas, no puede establecerse una distinción entre componentes francamente cognitivos de la relación interpersonal y otros afectivo.

El TEA cómo se ha mencionado ya, “afecta todas aquellas capacidades que requieren comprender que las personas tienen representaciones mentales” pues las personas con Espectro Autista, tienen una incapacidad esencial de comprender intersubjetivamente a las personas, es por eso que previamente veíamos con los trastornos cualitativos de las relaciones sociales que parte de las estrategias que se propone, aparece el que puedan aprender a sentir placer, emoción o interés por las cosas que los rodean.

Por otra parte, y dentro de los Trastornos de la Teoría de la Mente, la mirada de referencia se encuentra en los desarrollos importantes del mundo afectivo y cognitivo del niño, ya que Rivière afirma que hay datos favorables a la existencia de un déficit específico en la Teoría de la Mente donde los Autistas tienen dificultades específicas para predecir la conducta de las personas en función de las representaciones que coinciden con la realidad pero pueden predecir como será una fotografía de un objeto que no coincide con la realidad actual de éste.

Para ello y de igual manera cómo se establecerán niveles en que actúa el Espectro Autista de acuerdo a la escala de trastorno empleada, se muestran de la siguiente forma:

- **Nivel 1: Ausencia de pautas de expresión emocional correlativa**

En este nivel aparece una ausencia en la atención conjunta y en la actividad mentalista, existe una falta de interés por las personas y de atención hacia ellas.

- **Nivel 2: Respuestas intersubjetivas primarias ocasionales**

Es en este nivel donde la persona con Espectro Austista puede tener la vivencia de compartir aunque sea de forma muy ocasional y limitada al igual que las emociones. No hay muestras aparentes de intersubjetividad de que la persona perciba al otro como sujeto.

- **Nivel 3: Indicios de intersubjetividad secundaria**

En este nivel no se soluciona la tarea de falsa creencia, es decir, los Autistas emplean menos explicaciones mentalistas de la conducta que los niños “normales” con retraso; tienen dificultades para comprender que lo que alguien "sabe" depende de lo que "ve"; no desarrollan adecuadamente capacidades de engaño táctico, necesarias para impedir que un competidor se haga con un objeto deseado; comprenden mal emociones como la "sorpresa", que implica atribuir representaciones mentales.

- **Nivel 4: Conciencia explícita**

En este nivel las personas con Espectro Autista tienen un nivel de conciencia explícita de que otras personas tienen mente y emplea términos mentales. Los procesos mentalistas en las interacciones reales son limitados, lentos y simples. No se acomodan bien a la complejidad, el dinamismo y las sutilezas de las interacciones.

Generalmente, el cuadro que presentan las personas en este nivel conlleva pautas de evitación, ignorancia o rechazo de las personas y una marcada ausencia de contacto ocular o de miradas a la cara, que debe ser tratado inicialmente.

Para este nivel se emplean las siguientes prescripciones; 1) hacerse crecientemente presente en el mundo de la persona Autista, y compartir el placer con ella; 2) programar relaciones cada vez más aceptables y satisfactorias de contacto físico; 3) suscitar relaciones lúdicas mediante juegos circulares de interacción; 4) exagerar claramente los gestos expresivos en situaciones de imitación/ contraimitación; y 5) reforzar los contactos oculares espontáneos.

Para las personas con Espectro Autista de niveles más altos, la conciencia de la propia dificultad para compartir dinámicamente o inferir estados mentales puede ser muy dolorosa. En estos casos, resulta necesario desarrollar explícitamente programas de tratamiento con objetivos tales como definir cursos probables y acciones en narraciones, predecir emociones sutiles, regular las interacciones en función de las emociones previsibles en otros, detectar intenciones subyacentes acciones e interacciones reales o simuladas, construir simulaciones verosímiles de interacciones (para las que las destrezas de escritura pueden ser muy útiles), etc. Además, será necesario ayudar a esas personas a poder aceptarse con sus limitaciones, estableciendo explícitamente sus capacidades más desarrolladas y limitando los efectos de la autopercepción de las limitaciones de inferencia mentalista.

Escala de Trastornos de la comunicación y lenguaje

Es común que los trastornos relacionados con la comunicación y el lenguaje formen una parte trascendental de los indicadores del TEA, principalmente porque el desarrollo de estas habilidades aparece en una etapa o tiempo del desarrollo crítico del niño, donde se desarrollan. Las habilidades comunicativas y de lenguaje sin duda alguna están íntimamente relacionadas con las capacidades de Intersubjetivación, es decir, aquellas actividades que nos ayudan a compartir experiencias tanto físicas como mentales con otros sujetos, es así que para los niños diagnosticados con TEA resulta singularmente complejo llegar a adquirir algunas habilidades que los niños sin algún trastorno profundo en el desarrollo (TPD) pueden adquirir con naturalidad.

- *Trastornos de las funciones comunicativas*

Para comenzar este apartado primero habrá que definir a la comunicación como una conducta de relación que tendrá tres características esenciales:

1. Siempre será una actividad intencionada.

2. Dicha relación hará referencia a algo, es acerca de algo.
3. Se da por medio de significantes y no por actos instrumentales.

Estas conductas aparecen en los primeros nueve meses de vida de los niños con un desarrollo normal. En este periodo empiezan a aparecer las primeras relaciones intencionadas y significativas con las personas tales como el llanto o el balbuceo para llamar la atención de los padres. Estas conductas comunicativas se dan principalmente para cumplir con dos funciones básicas que nos ayudarán a entender las alteraciones en los niños con TEA; *funciones imperativas*: su función es cambiar el mundo físico y obtener algo de él mediante pedidos, órdenes o sugerencias. Busca producir alguna reacción/acción en la persona que recibe el mensaje y *funciones declarativas*: tienen la función de cambiar el mundo mental de las demás personas compartiendo así experiencias propias con el otro.

Uno de los indicadores del TEA relacionados con la comunicación y el lenguaje es que los niños no señalen objetos o situaciones para compartir experiencias con los demás, así como tampoco piden objetos ni actividades, pues es común que los niños con TEA no desarrollen estas dos funciones en el tiempo que deberían hacerlo, que va desde el último trimestre del primer año y los primeros meses del segundo año. Sin embargo, esto no significa que dichas funciones no puedan ser adquiridas posteriormente.

Ahora bien, aclarados estos puntos podemos clasificar los trastornos cualitativos de las funciones comunicativas en cuatro niveles que nos ayudarán a comprender las distintas formas de intervención y sus principales objetivos.

- **Nivel 1: Ausencia de comunicación**

Este nivel se caracteriza por la total ausencia de comunicación. No existe relación intencionada con las demás personas mediante significantes.

Las estrategias interventivas para la comunicación son fundamentales para el desarrollo de los niños diagnosticados con TEA. En este nivel se suelen establecer ciertas dificultades u obstáculos intencionados para que los niños puedan por sí mismos pedir ciertos objetos o acontecimientos que deseen. Se crea la necesidad de que tengan que recurrir a un adulto para obtener lo que necesitan.

- **Nivel 2: Conductas de uso instrumental**

En este punto la persona diagnosticada realiza acciones de pedir, únicamente utilizando a las demás personas como instrumentos para adquirir lo que se desea. No hay signos, no hay palabras ni gestos para expresar lo que desea, pide tomando de la mano a alguien más hasta el objeto o situación. Tiene conductas intencionadas, pero no significantes. Ahora bien cuando el pequeño ya ha logrado las acciones de pedir, el objetivo se centra en que puedan acceder a lo que piden por medio de significantes, como signos o palabras sencillas que paulatinamente se irán cargando de contenido y significado y no únicamente usando como instrumentos a los demás.

- **Nivel 3: Comunicación para cambiar el mundo físico**

Este nivel se caracteriza por la presencia de signos para pedir objetos o situaciones. Tales como palabras, algunos gestos. No obstante, solo hay comunicación para cambiar algo del mundo físico. Es decir, aún hay ausencia de las funciones declarativas.

- **Nivel 4: Empleo de conductas comunicativas**

En este nivel se ponen en práctica habilidades comunicativas tales como declarar, comentar, argumentar que están enfocadas no únicamente a cambiar el mundo físico. No obstante, existe cierta deficiencia al momento de compartir experiencias propias, así como también la comunicación suele ser poco empática y recíproca. Este nivel es uno de los pasos más complejos a superar para las personas con autismo, frecuentemente muchos de ellos nunca llegan a adquirir las funciones declarativas debido a su dificultad para diferenciar el estado mental del otro.

Para finalizar esta dimensión, estas funciones que suelen desarrollarse con regularidad en niños sin algún trastorno en el desarrollo, en niños con TEA deben ser enseñadas de manera explícita y pacientemente. Cabe aclarar que su intervención es un largo camino por recorrer de la mano con especialistas que ayudarán al niño no únicamente a comunicarse de una mejor manera con las personas a su alrededor sino también a subjetivar la propia experiencia de la persona con TEA.

- *Trastornos cualitativos del lenguaje expresivo*

En cuanto al lenguaje los niños con TEA, ellos presentan una especial dificultad al momento de desarrollarlo en el periodo crítico de su desarrollo, esto debido a que suele existir déficit en la intersubjetividad que sin duda alguna activa mecanismos al momento de la adquisición lingüística. Al hacer énfasis en el lenguaje expresivo, definido de una manera sencilla hace referencia a aquel lenguaje que “sale” de nosotros mismos, se entiende como la capacidad de transmitir oral, corporal o gestualmente un mensaje a otra persona.

La ausencia o déficit del lenguaje expresivo es uno de los indicadores más llamativos de los niños con autismo y uno de los primeros en detectarse. Es bastante común que los padres lleven al médico al niño debido a que este no habla o bien porque parece no reaccionar al lenguaje de los demás, asimismo es usual que el autismo puede confundirse con sordera debido a la nula respuesta del niño ante el lenguaje. Al hablar de los trastornos cualitativos de dicho lenguaje expresivo se pueden enunciar cuatro niveles distintos de afectación.

- **Nivel 1: Ausencia del lenguaje expresivo**

Nivel característico por la ausencia del lenguaje expresivo, aunque en algunos casos puede ser parcial, al haber ciertas verbalizaciones que no tienen la función de comunicar algo. En este nivel el principal objetivo al momento de hacer una intervención es el uso de complejos de signo-palabra, así como la evocación de signos manuales para pedir ciertas cosas, el niño debe

aprender a hacer mediante signos. Esto es fundamental para lograr posteriormente el desarrollo del lenguaje oral.

- **Nivel 2: Lenguaje ecológico**

Aquí el lenguaje es mayormente la ecolalia, es decir la repetición involuntaria e inconsciente de frases o palabras. No existe la creación de oraciones complejas, tampoco de discurso ni conversaciones únicamente palabras sueltas. Al ya existir lenguaje oral los objetivos serán distintos del segundo nivel en las estrategias de intervención. En este nivel se pretende desarrollar el léxico y la construcción de oraciones que no sean ecológicas, se busca desarrollar y potenciar el lenguaje oral.

- **Nivel 3: Lenguaje oracional**

Este nivel se caracteriza por la presencia de lenguaje oracional, en otras palabras, se producen oraciones que no tienen un origen ecológico donde se involucran reglas lingüísticas básicas. Sin embargo, no existe la producción de discurso ni conversaciones. Este lenguaje no es espontáneo, puede ser irrelevante o incluso inapropiado. Una vez que la persona aprende a formar oraciones, el siguiente paso será aprender a conversar, una de las maneras para lograr esto será mediante la narración y también manteniendo interacciones cada vez más complejas y prolongadas. Esto para fomentar la espontaneidad lingüística.

- **Nivel 4: Lenguaje discursivo**

Presencia de lenguaje discursivo. En este nivel hay producción de conversaciones, pero únicamente breves y concisas. Para la persona es complicado encontrar temas de conversación y le es difícil transmitir acertadamente la información que desea transmitir. Las conversaciones producidas inician y terminan de manera abrupta, las cuales en algunos casos pueden ser inapropiadas. El lenguaje parece poco natural e incluso pedante.

En este nivel se trabaja especialmente la interpretación de significados no literales como metáforas, sarcasmos, también se pone énfasis en aprender a iniciar conversaciones y modular los tonos de voz para transmitir distintos estados de ánimo. El desarrollo de las habilidades expresivas del lenguaje, así como su temprana intervención serán esenciales para que la persona diagnosticada no viva en un mundo silencioso y pueda sentirse parte de este mismo siendo comprendido y respetado por los demás.

- *Trastornos cualitativos del lenguaje receptivo*

Al hablar de lenguaje receptivo se hace referencia a aquel lenguaje que “entra”. La capacidad de comprender los símbolos, palabras, signos, gestos, movimientos corporales que emite otro sujeto.

Para las personas con TEA las palabras pueden sentirse como opacas o en muchos casos carentes de significado y se presentan como un obstáculo para la comunicación. Pueden existir casos que van desde dificultades poco perceptibles como entender metáforas o ironías, hasta

ignorar totalmente el lenguaje de los otros. De este modo se pueden diferenciar en 4 niveles algunas de las dificultades en el lenguaje receptivo:

- **Nivel 1: Sordera central**

En este nivel la persona ignora completamente el lenguaje (sordera central), aunque sea dirigido hacia él. No responde a llamadas o indicaciones por parte de los demás, con frecuencia se tiene la sospecha de que pueda ser sordo.

A diferencia de lo que podría pensarse en la intervención con estrategias terapéuticas para tratar este déficit, la solución en este nivel no será hacer un uso excesivo del lenguaje con la persona con TEA sino más bien se recomienda hacer lo que se llama un “compromiso de silencio” y emplear herramientas como gestos, signos manuales, y representaciones analógicas en un primer momento para posteriormente emplear un código lingüístico sencillo a través del cual objetivo será que el niño logre cumplir sus deseos y hacer acciones para lograrlo a través de signos o símbolos.

- **Nivel 2 : Comprensión asociada a sonidos/ comportamientos**

Aquí la persona con TEA llega a comprender órdenes sencillas. Sin embargo su comprensión está basada en asociaciones con sonidos o comportamientos. No hay asimilación de enunciados a un código ni incorporación a un sistema semántico conceptual.

Para este nivel se recomienda fomentar en el niño la necesidad de desarrollar su léxico receptivo como por ejemplo comenzar a nombrar distintos objetos que le indique el terapeuta así como también señalarlos para saber a que se está refiriendo. Para fomentar la comprensión en la intención con la que se dicen los enunciados.

- **Nivel 3: Comprensión literal de enunciados**

Existe la comprensión de enunciados, es decir existe una actividad mental psicolingüística, no obstante la comprensión es poco flexible y demasiado literal. La comprensión del discurso de los demás suele ser limitada o inexistente, asimismo atienden o responden únicamente cuando la interacción es de forma muy precisa.

Una vez comprendidas las oraciones, el siguiente paso será reforzar la atención a las conversaciones casuales que no estén dirigidas específicamente a ellos, así como la descripción de experiencias narrativas propias que ayudarán a comprender las intenciones e interacciones en las relaciones y estados mentales de las otras personas

- **Nivel 4: Comprensión de conversaciones y discursos**

En este nivel el objetivo principal de intervención consta de ayudar a la persona con TEA a calcular o bien, anticipar el cómo su propio lenguaje puede ser interpretado, también a diferenciar entre los significados intencionales y literales de los demás y explicar metáforas, chistes, o actos de habla indirectos así como comprender y definir intenciones de

conversaciones. La relación que existe entre el lenguaje expresivo y el lenguaje receptivo y es por eso mismo que al momento de intervenir se pone especial énfasis en el lenguaje expresivo a pesar de que los déficits en el lenguaje receptivo suelen ser mayormente significativos, esto con el motivo de una vez adquirido o desarrollado el lenguaje expresivo puede ser más fácil a tratar el polo receptivo.

Un aspecto a tener en cuenta al momento de intervenir con personas con un diagnóstico de TEA es que en mayor o menor medida presentan cierta dificultad para comprender el lenguaje y es responsabilidad de los especialistas o personas que tratan con adultos o niños con TEA no ignorar estas dificultades que tienen para enfrentarse al mundo, así queda la importancia saber que el tratamiento de estos trastornos relacionados con el lenguaje y comunicación son fundamentales para evitar el retraimiento y aislamiento de los niños y adultos diagnosticados con TEA, al fomentar herramientas para su comprensión y expresividad estamos rompiendo una de las barreras aparentemente más visibles que parecen alejarnos de ellos.

Escala de Trastornos de la anticipación y flexibilidad

En esta escala, hace referencia a que tan flexible se es ante los cambios generados en cualquier contexto. Tales cambios se pueden basar en cambiar de una actividad a otra de manera sencilla, o tener la capacidad de prestar atención al realizar una actividad y que algo espontáneo pase y después puedas regresar a la misma actividad. En cuanto a la anticipación, se habla de situaciones que pueden ser predecibles de forma lógica, así como poder armar y planear acciones para realizar en un futuro. A continuación se mencionan las dimensiones que ocupa esta escala.

- *Trastornos cualitativos de las competencias de anticipación:*

Se ubican dentro de un campo simbólico, en donde se pueden generar cambios de una propia actividad. En el aspecto cognitivo, la anticipación es una “prevención” que puede dar una orientación hacia lo nuevo. Generalmente, en este trastorno los cambios no son tolerables, el niño o adulto con autismo es el único que puede generar dichos cambios, pero los del mundo exterior son intolerables. También, es impredecible el poder realizar actividades de forma continua o mejor dicho, con un efecto continuo, es decir, actividades que conduzcan a realizar otras actividades. Por lo tanto, asimilar que el mundo tiene un orden es complicado, así como los cambios que pueden ser generados por el ambiente

Los niveles presentados en esta dimensión son los siguientes:

- **Nivel 1: Oposición y defensa a los cambios**

Resistencia muy intensa a los cambios y rigidez a los estímulos. Se debe de realizar todo de forma idéntica de forma muy obsesionada, esto va desde la alimentación que se tiene cotidianamente, Por lo tanto, la rutina establecida del niño o adulto debe de ser exacta en todos los aspectos sin tener variedad alguna de un cambio. Esta rigidez también se tiene que ver reflejada en las personas que están al tanto de la persona autista, pues tampoco toleran los cambios de otras personas.

En este nivel, el campo de las actividades tienen un mismo significado, por lo tanto, también la palabra y dar algún cambio de este nivel resulta un agente caótico que viene a alterar el mundo. Algo que se puede recomendar para mejorar es que mientras se realizan las actividades rutinarias se puedan reproducir fragmentos musicales y estos no tienen que ser totalmente los mismos siempre.

- **Nivel 2: Bajo nivel anticipatorio**

En este nivel se tienen actividades anticipatorias de forma simple ante cambios simples, como en las partes del día (mañana, tarde y noche) y se puede asumir que cuando anochece se acerca la hora de ir a dormir. Sin embargo, aún puede existir una intolerancia a los cambios habituales cuando ya se tiene una rutina, por lo cual, si en la semana no se realizan las mismas actividades se genera una angustia, así como en algunos que resultan muy graves para el niño o adulto Autista, como vacaciones o visitas inesperadas.

En este nivel se recomienda usar narrativas, donde el niño o el adulto sin darse cuenta podrá narrar acciones siguientes sobre otra. Este discurso también se puede ver mientras ve alguna historieta o algún cómic.

- **Nivel 3: Pasividad a los cambios y anticipaciones**

En este nivel, ya se pueden generar esquemas en cuanto a un orden, por lo que ya se pueden realizar actividades más amplias, pero aún no en su totalidad, su exigencia ante estas actividades se ven limitadas por el tiempo, por lo que no pueden ser de una duración muy larga, la aceptación del cambio de las personas es más tolerable, también, se es capaz de realizar actividades con su propia iniciativa, pero que después se volverán parte de una rutina.

Generar un control de agendas, en donde se tenga ya diversas actividades es el objetivo de este nivel y tome las decisiones de manera consciente aun con ayuda de una persona. También, programar cambios improvisados, como avisar que el siguiente fin de semana se hará una actividad nueva y recordárselo a lo largo de la semana.

- **Nivel 4: Ordenamiento cotidiano**

Aquí la persona prefiere un orden más claro y puede incorporar actividades de forma imprevista, pero generalmente estas actividades debe conocerlas, pues aún existe cierta intolerancia a los cambios demasiado drásticos. De igual manera, los planes a largo plazo parecen muy difíciles, pero se pueden planear días con anticipación y de forma independiente pues en este nivel, la ayuda externa ya no es tan necesaria pero en ocasiones se requiere.

Tener una meta a largo plazo es lo más importante en este nivel, para dar cuenta que la persona es dueña de “su propio futuro”. Lo ideal para trabajar en esta dimensión son dos cosas. El control de una estructura y del ambiente y una capacitación de instrumentos para herramientas necesarias. En una combinación en donde el mundo que está estructurado tiene diferentes herramientas para interpretar una anticipación o un cambio.

- *Trastornos de la flexibilidad mental y comportamental*

La flexibilidad mental, se ve afectada en la campo cognitivo, ya que realizar procesos mentales más avanzados en compilado, por lo tanto, a veces también se puede ver o asociar como un retraso, en esta dimensión los niños suelen ser muy rígidos y duros consigo mismos, es decir, presentan un estado de perfeccionamiento. Si en su rutina está el jugar con carros, conducir sobre una línea recta perfecta, o sin salirse de los carriles de una pista: si pinta algún dibujo debe ser sin salirse de las bordes y teniendo una obsesión con un coloreado perfecto, de igual manera, esta obsesión puede darse en un apego excesivo hacía las personas o algunos objetos.

En cuanto el comportamiento, aparecen los rasgos como el balanceo, una obsesión por el orden las cosas, movimientos muy repetitivos y algunos relacionados con cierto dolor físico, como doblar los dedos o los brazos, jalar el cabello o golpearse en la pared. El comportamiento resulta ser muy atípico con los demás, pues se involucra también con una interacción social en algunas ocasiones. Los rasgos de los niveles son lo siguientes:

- **Nivel 1: Movimientos predominantes**

Predomina el comportamiento, por lo tanto, la actividad motora es claramente vista; el balanceo, los movimientos repetidos, sacudidas, etc.

- **Nivel 2: Asentamiento cognitivo**

Presenta rigidez, pero es más fácil poder presentar cambios en algunos movimientos, como pasar de dar tres vueltas a dos. Al igual, la actividad cognitiva baja su nivel de rigidez, pero conserva varias dificultades,

- **Nivel 3: Amplitud de rituales**

Comienza con mayor flexibilidad mental, el rasgo más importante es que puede hacer preguntas sobre algún tema o sobre sí mismo, pero en ocasiones puede volverse demasiado obsesivo con esas preguntas, más que nada, con las respuestas que son generadas. En cuanto a su comportamiento, puede crear diferentes movimientos a los habituales y también tener ciertas pautas de manera propia.

- **Nivel 4: Obsesiones en la perfeccionalidad**

La perfeccionalidad es el rasgo más complicado, en este nivel sigue presente de manera muy obstinada, pero sus intereses son mucho más amplios pero no tan funcionales, pues en la gran mayoría de las ocasiones, no se tiene un armario muy amplio del mundo en cuanto dotar de un sentido algo.

Esta dimensión es una de las más complicadas en un proceso de escolarización, pues precisamente, se debe de presentar un interés , así como una flexibilidad mental, en donde se debe buscar diferentes significados de otras cosas, al igual, este mismo proceso quita cierta libertad al niño Autista para poder tener sus propios interes, ademas,cuando se es capaz de realizar procesos mentales, se realizan a su propio ritmo y no es el mismo que el de un niño con un desarrollo “regular”. Sin embargo, el objetivo a trabajar es precisamente la realización

de actividades funcionales, fuera de las que se realizan cotidianamente. Y agregando, aunque el sistema de escolarización intervenga, en la terapia se busca dar la libertad de intereses, así como una flexibilidad a las acciones pero que sean realizadas con una eficacia.

- *Trastornos del sentido de la actividad propia*

La inflexibilidad a las conductas mentales, sus propios procesos mentales, cambios rutinarios y limitaciones para la anticipación, nos lleva a pensar si se tiene un sentido sobre la actividad propia o si se realiza, de una forma sistemática sin causar alguna sensación alguna, sobre toda, cuando se habla de significar algo tan grande como la vida misma. Las dimensiones pasadas, implícitamente buscaban una preparación al futuro y este es el problema de esta dimensión, el no tener un sentido de la actividad de un momento preciso como lo es el ahora. El sentido prescinde entonces a una proyección de un momento específico con un significante. es decir, tener una proyección simbolizada de algo real.

En el sentido, al final está dirigido el darle una coherencia las cosas a los momentos y a la vida, desglosando la palabra, nos damos cuenta que en sí mismo, el concepto tiene varias significaciones y que precisamente son rasgos atípicos de las personas con Espectro Auista: Por ejemplo, la palabra la utilizamos para decir que vamos en un sentido, por que podemos ir en sentido contrario no. Además, se emplea el concepto para dar coherencia a las cosas, “eso tiene sentido” como si se tratara que algún cambio era predecible o bastante lógico.

Siguiendo con el concepto de sentido, en ocasiones decimos que las cosas no tienen sentido, haciendo relación entre las cosas que se hacen y el contexto, por ejemplo, no tiene sentido que uses una sombrilla cuando estás en la sombra o es de noche. De igual manera, el sentido se usa semióticamente, donde podemos usar expresiones como “sentido de la corriente” que pueden parecer metáforas y eso mismo nos lleva a las expresiones de doble sentido, utilizada regularmente en chistes, dado entonces, la dificultad del autismo en lo cognitivo es dada a no poder presentar una coherencia central sobre las cosas. Los niveles de esta dimensión se presentan de la siguiente forma:

- **Nivel 1: Falta de coherencia y funcionalidad**

Realizar las actividades sin propósito alguno y sin objetivo. No tienen ni contexto ni significado alguno para realizar, dado que se realizan las actividades de forma cotidiana sin ser del todo conscientes de lo que se hace. Por lo tanto, las actividades realizadas no presentan funcionalidad alguna pues no está simbolizada.

- **Nivel 2: Actividades de corto plazo**

Se realizan actividades funcionales pero bajo una incitación externa, además, aún no se conoce la funcionalidad de las cosas. por ejemplo, el apagador de una habitación, este se puede oprimir una y otra vez y el niño o adulto Autista aún no distingue que sirve para prender o apagar la luz, por lo tanto, si se le da una orden si le menciona “apaga” o prende” la luz, no se entendería, en dado se tendría que ordenar diciendo que oprima el botón de la pared. Estas actividades tienen un ciclo corto, es decir, no tienen un amplio recorrido y realizar las actividades más prolongadas cuestan demasiado trabajo.

- **Nivel 3: Actividades de mayor plazo**

Aquí ya se presentan actividades con un ciclo largo, sobre todo, las actividades de ciclo corto ya tiene sentido, aunque sea un poco deficiente, pero ya se tiene mayor funcionalidad ante la realización de las cosas. También ya se tiene mayor coherencia sobre los actos y una mejor cohesión. El mundo ya no está tan fragmentado y se pueden simbolizar objetos o personas.

- **Nivel 4: Actividades significadas en un promedio largo de tiempo**

Las actividades realizadas en este nivel ya son más complejas, como cursar un grado escolar, o cualquier instituto de educación como la primaria, la secundaria, la preparatoria, etc. al igual, se pueden llevar a cabo procesos labores en el campo social. Ya existen metas y diseños a largo plazo.

Escala de Trastornos de la simbolización

En este apartado al referir un trastorno de simbolización focaliza la importancia de la deficiente habilidad por imaginar más allá de lo inmediato, de lo real.

- *Trastorno de la imaginación y de las capacidades de ficción*

Una forma de simbolizar en la etapa de la niñez es a través del juego de ficción el cual implica sustituir objetos o situaciones reales por imaginarios, lo cual parece no desarrollarse por completo en un caso Autista, pasa todo lo contrario, el niño presenta dificultades para desarrollar el juego simbólico. El niño Autista lleva a cabo un juego más sencillo, menos elaborado, un juego que no va más allá de lo real, de lo que pueden observar y tocar, ya que no lleva un desarrollo como el que la mayoría de los niños de su edad tienen, presenta carencias simbólicas, sensoriomotoras y de imitación.

Todo este proceso de desarrollo cognitivo es el que no se cumple adecuadamente en un caso Autista, el caso de niños con autismo es distinto, ellos viven en un mundo literal, ligado únicamente a la realidad, sin metarrepresentaciones, sin poder suspender elementos físicos reales para imaginar un mundo alternativo, para ellos es difícil comprender el juego simbólico, expresar simbólicamente o metafóricamente sus emociones, todo esto le impide conocer las realidades humanas desde otra perspectiva. Antes de avanzar es importante aclarar que no todas las personas con autismo presentan las mismas limitaciones, por más similares que parezcan, todos los casos son distintos.

- **Nivel 1. Ausencia completa**

En este no aparecen una ausencia completa de actividades que sugieren juego funcional o simbólico, así como de cualquier clase de expresiones de competencias de ficción.

- **Nivel 2. Presencia de juegos funcionales**

Aquí aparece una presencia de juegos funcionales que no implican sustitución de objetos o invención de propiedades consistentes en aplicar a objetos funciones convencionales, de forma simple (por ejemplo, hacer rodar un cochecito, o llevar una cucharita vacía a la boca). Los

juegos funcionales tienden a ser estereotipados, limitados en contenidos, poco flexibles y poco espontáneos. Frecuentemente se suscitan desde fuera. No hay juego simbólico.

- **Nivel 3: Juego simbólico evocado**

Se observa rara vez una iniciativa propia en el juego. La persona en este nivel puede tener algunas capacidades incipientes de juego argumental, o de inserción de personajes en situaciones de juego (por ejemplo, empleando figuritas de juguete, a las que monta en un camión), pero el juego tiende a ser producido desde fuera más que espontáneo, y muy escasamente flexible y elaborado en comparación con la edad. Frecuentemente es muy obsesivo (el niño tiene que llevar a todas partes sus figuras, muñecos, etc.). Puede haber dificultades muy importantes para diferenciar ficción y realidad (no es infrecuente que los niños o adolescentes en este nivel no puedan ver películas violentas en la TV, porque responden como si fueran situaciones reales).

- **Nivel 4: Capacidades complejas de ficción**

Hay dificultades sutiles para diferenciar ficción y realidad, y las ficciones tienden a emplearse como recurso para aislarse. En algunos casos, la persona se “sumerge” excesivamente en sus propias ficciones y se aísla en ellas. (Pág. 88) Estos cuatro elementos muestran las diferencias existentes que se pueden presentar en cada caso, hay niños autistas que son capaces de crear ficción ya sea escribiendo cuentos o dibujando cómics, aunque su forma de comunicación suele ser más formal y poco funcional para una comunicación social.

Por ellos es que una de las formas más sencillas para lograr un acercamiento con un niño Autista es mediante el juego, pero no juegos que impliquen destreza de ficción, más bien juegos de interacción, donde estén frente a frente y puedan tener contacto físico, de esta forma se puede establecer una relación lúdica y hacerse presente frente al niño, sin olvidar que al momento de realizar cualquier tipo de actividad incluso con padres o docentes se deben respetar los espacios y tiempo del niño Autista, la idea es que la relación gire respetando el ritmo del niño.

Lograr establecer una relación de juego con el niño es una oportunidad para intervenir e intentar que él pueda desarrollar actos de suspensión, sí, se puede comenzar a introducir juegos simples de simulación para intentar crear un interés en él y en algún punto logre evocarlas espontáneamente, pero para eso debe ser señalando claramente lo que es la sustitución y como puede ser utilizada en juegos, para que él pueda ser capaz de diferenciar lo real e imaginario, recordando que la realización de las actividades no asegura el desarrollo de las capacidades de ficción, aún trabajándolo puede nunca llegar a desarrollarlas y continuar recluso en su mundo literal.

- *Trastornos de la capacidad de imitación*

La imitación parece ser un elemento central para el desarrollo de capacidades simbólicas y la ausencia de ello refleja la incapacidad intersubjetiva del sujeto. El proceso de constitución de las capacidades del bebé son una tarea que se realiza en la interacción que tiene con sus figuras

de crianza, el desarrollo de las pautas intersubjetivas primarias se lleva a cabo en los primeros tres meses de vida, remarcando la importancia central de la imitación en el desarrollo social.

Las acciones de imitación son consideradas como actividades que han sido significadas para apropiarse de uno mismo. Es decir, saber que puedo hacer eso que el otro hace con mi cuerpo, por eso mismo, la imitación surge de un proceso de representación del otro. Cuando esta capacidad de imitación es baja, la misma transferencia que se genera también, es decir, cuesta trabajo reconocer los campos significativos de la otra persona como sus sentimientos o emociones. Los niveles presentados en esta dimensión son los siguientes:

- **Nivel 1 Ausencia completa de imitación**

No se es capaz de reconocerse al otro y por ende, no se es capaz de reconocerse a sí mismo.

- **Nivel 2 Indicios de imitación**

Se generan pequeños rasgos de imitación, pero sin una significación concreta. Estas generalmente son imitaciones motoras, pero se requiere de concentración para realizarlas pues no existe una imitación espontánea.

- **Nivel 3 Imitación esporádica**

Se comienzan a generarse imitaciones de mayor complejidad, como movimientos junto con sonidos. Generalmente suelen ser esporádicas y momentáneas. Esta imitación suele ser versátil como la de un niño “normal” que genera de forma graciosa o chistosa.

- **Nivel 4 percepción de un modelo**

Hay identificaciones de otras personas en donde puede ver las acciones que realiza y apreciarlas en cierto modo, como saber imitar un modelo de vestimenta (así se viste x persona) sin embargo, aún no existe con totalidad un sentimiento empático con el otro sobre saber por que la otra persona realiza cierta actividad.

La imitación no está dirigida totalmente a imitar las actividades en el momento, sino con la capacidad de significar esas actividades, por ejemplo, un niño sin autismo puede asimilar que cada que su mamá está triste llora, entonces imita la acción de llorar cuando está triste. Además, las personas con Espectro Autista en niveles altos, la imitación que puede ser generada por el mismo cuerpo es difícil de apropiar, por ejemplo, saber que esa sombra es mía y hace lo mismo que yo o la imagen reflejada en el espejo difícilmente puede ser concebida.

- *Trastornos en la capacidad de hacer significantes*

Los sujetos Autistas tienen dificultades para realizar distintas actividades o funciones mentales que de cierta forma exigen un mecanismo mental que ayude en la comprensión de significantes. Este mecanismo se refiere básicamente a dejar en suspenso acciones que den pauta a que puedan ser interpretadas por otra persona con el fin de crear significados sobre dicha acción. Los primeros gestos comunicativos que aparecen en los niños regulares son entonces dejar en suspenso ciertas acciones como tocar objetos, también conocidas como “pre-acciones” ya que

son acciones anteriores a otras acciones, es decir, el objeto que el niño desea atrapar es con una segunda intención, es para hacer algo con él. Es a través de este mecanismo que los niños crean sus primeros gestos significativos.

Este primer desarrollo se vuelve más complejo, ahora el niño deja en suspenso acciones instrumentales, un ejemplo de ello es cuando el niño pequeño toma una cuchara vacía y la introduce en su boca, simulando la acción de una cuchara llena, simbolizando la acción que hace cuando come. Cuando el niño es capaz de realizar esta suspensión de acciones instrumentales quitando el significado directo cambia las situaciones materiales del mundo y crea sus primeros símbolos genuinos. Como es el juego del caballo, el niño se monta en una escoba dejando de lado el uso real del objeto, en su imaginación lo convierte en algo más divertido, aunque aquí ya se involucra la ficción.

En un desarrollo regular el niño va adquiriendo en mayor grado habilidades cognitivas y mayor capacidad de suspensión.

1. Hacia los 9-12 meses empiezan a dejar en suspenso pre-acciones, lo que les permite crear gestos comunicativos para pedir o mostrar (los protoimperativos y protodeclarativos)
2. Desde los 12-18 meses empiezan a dejar en suspenso acciones instrumentales que le permiten crear “símbolos enactivos”, capaces de representar objetos y situaciones no presentes, y que son la base del denominado “juego funcional”
3. A partir de los 18-24 meses, y de forma creciente, empiezan a dejar en suspenso propiedades reales de los objetos y las situaciones, lo que les permite crear juego de ficción
4. Desde los 5 años aproximadamente, empiezan a comprender que las representaciones pueden “dejarse en suspenso”, lo que permite crear por ejemplo metáforas (y otros fenómenos de doble semiosis) o comprender que las creencias de las personas en situaciones concretas no tienen por qué corresponder con las situaciones.

Todos estos progresos en la simbolización y suspensión pueden presentar distintos grados de alteraciones en un sujeto Autista, en ocasiones no logran desarrollar ni siquiera el primer nivel, no son capaces de crear significantes para un entorno social, ni realizar ficciones o juego simulado, la consecuencia de ello es ausencia de comunicación, tampoco logran desarrollar la habilidad para entender ironías, metáforas, sarcasmos, en general un lenguaje figurado.

- **Nivel 1: Falta de comunicación y creación de significantes**

No se suspenden pre-acciones para crear gestos comunicativos. La comunicación está ausente o se produce mediante gestos instrumentales con personas.

- **Nivel 2: Significación de pequeños juegos**

No se suspenden acciones instrumentales para crear símbolos enactivos. Por ejemplo, no hay juego funcional con objetos (ni, por supuesto, juego de ficción o niveles más complejos de suspensión).

- **Nivel 3: Creación de Significación en juegos**

No se suspenden las propiedades reales de las cosas o situaciones para crear ficciones y juego de ficción.

- **Nivel 4: Comprensión de metáforas**

No se dejan en suspenso representaciones, para crear o comprender metáforas o estados mentales ajenos o propios que no se corresponden con las realidades. (pág. 100)

5. Sobre el vínculo y la comunicación

Se puede definir al vínculo como la manera específica en la que un sujeto conecta o se relaciona con el otro o con los otros, para así crear una estructura o relación que es particular para cada caso y cada momento (Riviere, 1980). Ahora bien, para abordar los procesos de enseñanza, mediados por la imitación, de un niño con diagnóstico de TEA, se considera esencial la formación y conservación de un vínculo en donde pueda sentirse parte de este para así generar comodidad y confianza. En este caso nos referimos a un vínculo alumno-profesor, el cual es igualmente necesario para llevar a cabo exitosamente los métodos de enseñanza- aprendizaje dentro del salón de clases, que se verán influidos por la formación y evolución de este mismo.

Es por ello, que se considera indispensable que entre la relación alumno-profesor exista la atención, respeto, cordialidad, disposición y compromiso por ambas partes (García et al., 2014), que si bien ya es complicado llevarla a cabo regularmente con los alumnos, cómo será en un contexto de inclusión educativa con un alumno con TEA, donde justamente esta interacción y relación con los demás que se ve envuelta en el proceso de socialización suele ser un área donde pueden existir ciertas dificultades por parte del alumno, por lo que en este caso, la formación del vínculo que va desde el primer acercamiento, así como la conservación de este mismo recaerá principalmente en los profesores.

A su vez, el aprendizaje se da tanto por el tipo de relación entre alumno-profesor como también es dado por la manera en que se da el proceso de la comunicación en el aula llevada a cabo por medio del lenguaje.

En este sentido la comunicación es un elemento fundamental al momento de efectuar el proceso de enseñanza aprendizaje, principalmente porque es por medio de este que se da la transmisión de conocimientos, habilidades y enseñanzas de los docentes hacia los alumnos, pero también es importante señalar que por medio de la comunicación es que es posible brindarle un significado a aquello que se está aprendiendo. Es decir que gracias a la comunicación es que se efectúa la creación de una construcción de sentidos compartidos en el salón de clases, donde los alumnos se encuentren en sintonía con lo que hablan y comparten los docentes.

6. Teoría de la mente

Riviere (2002) define a la teoría de la mente (ToM) como “la habilidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias, recoge aspectos metacognitivos como la interpretación de emociones básicas, la capacidad de captar el discurso metafórico, las mentiras o la ironía, la posibilidad de interpretar emociones sociales complejas a través de la mirada o la cognición social y la empatía” (pág. 484). El origen de lo que hoy conocemos como Teoría de la Mente surgió en un estudio que se realizó con chimpancés, con el objetivo de demostrar que un chimpancé también puede comprender la mente humana, este experimento lo realizaron colocándolo como observador ante situaciones que pasaba su cuidador, el hombre estaba dentro de una jaula y desde ahí intentaba tomar una banana que se encontraba sobre la jaula o fuera de ella, pero en cada situación el hombre tenía una herramienta que le facilitaría la acción, un ejemplo de ello era un palo de madera con el cual podía alcanzar la banana. Esta situación fue planteada al chimpancé y se le entregaron tarjetas con la herramienta que el hombre podría usar en cada situación y lo sorprendente fue que el chimpancé ordenó de manera correcta las tarjetas, es decir, se posicionó en el lugar del hombre y supo seleccionar la herramienta adecuada para solucionar el problema.

Pero ¿cómo se relaciona la teoría de la mente con el autismo? En el caso de un sujeto Autista la teoría de la mente no se desarrolla como se espera, o más bien, no desarrolla adecuadamente las habilidades heterometacognitivas, es decir, presenta problemas para teorizar acerca de la mente de los demás, confunde el estado mental de las personas con la realidad ya que uno de los aspectos Autistas es entender la vida literalmente.

El autismo aun siendo estudiado por distintas ramas, como lo es la biología, la psicología no se queda atrás y creó dos pruebas que ayudan en la detección de casos Autistas conocidas como “la falsa creencia” y “la falsa fotografía”. La primera consta de mostrarle un objeto al sujeto Autista, posteriormente enseñarle dónde lo esconden, esto sin que un tercero lo observe y cuando se le pregunta dónde cree que la persona que no vio donde se escondió el objeto comenzará a buscar, el sujeto Autista responde que en el cajón donde lo guardaron. La segunda prueba va de tomar una fotografía a un conjunto de objetos organizados en cierto orden, mientras la foto se revela mueven un objeto de su lugar y después se le pregunta al sujeto Autista qué lugar ocupaba ese objeto y lo recuerda perfectamente.

Los estudios clínicos realizados para conocer cuales son las afectaciones cerebrales del autismo señalan que las lesiones que se llegan a presentar en el “hemisferio del lado derecho producen alteraciones del uso pragmático del discurso, afectación del lenguaje no verbal, incapacidad para comprender el sarcasmo o la ironía, incapacidad de empatizar y todas aquellas capacidades que impliquen inferencias o atribuciones“ (pág. 480)

En cuanto al reconocimiento de emociones, la amígdala parece desempeñar una importante función, una de sus principales tareas es la identificación de expresiones emocionales como el miedo, asco, rabia, ira, tristeza, así como de conductas sociales, también se encarga de convertir las representaciones perceptuales en cognición y conducta para dotar de valor emocional y

social dichos estímulos, en un caso con diagnóstico de TEA se presentan dificultades para poder realizar el reconocimiento facial de emociones. (pág. 480)

Otra de las dificultades que un sujeto Autista puede presentar son las creencias de primer y segundo orden y para identificarlo se creó el test de comprensión de creencias falsas que consiste en pensar sobre el pensamiento del otro. Para poder hablar sobre las complicaciones en la comunicación, Riviere (2007) rescata las historias extrañas de Happé que se crearon con el propósito de analizar cómo reaccionan los niños Autistas al momento de atribuir intenciones a los demás, dentro de ello se trabajan tres situaciones que no son claramente entendibles por ellos, la ironía, la mentira y la mentira piadosa. Se crean historias en torno a estos conceptos para observar cómo es que responde el niño en Autista, se espera que con esta dinámica se supere la literalidad y se genere un significado específico según el contexto. Según estudios realizados por especialistas refieren que la corteza frontal medial es la encargada de diferenciar las representaciones de estados mentales de las representaciones de situaciones físicas y la región temporal superior la responsable de la detección y anticipación de la conducta del otro (pág. 482).

La comunicación no simplemente refiere a una comunicación verbal, en un caso con autismo también se muestran afectaciones en la comunicación gestual, para ello se realizan pruebas que valoren la cognición social, es decir, aspectos emocionales complejos que surgen en una interacción social, en este caso el sujeto debe ponerse en el lugar del otro para poder deducir lo que la otra persona siente. En estos casos se utiliza el test de los ojos de Baron-Cohen la cual consiste en mostrar veintiocho fotos a niños Autistas para que observen la mirada de las personas en las fotografías y conocer cuál es el sentimiento o pensamiento que expresan. El objetivo de esta prueba es que el sujeto sea consciente del significado de un tipo de comunicación más complejo que transmite emociones y sentimientos, reconociendo esto a través de la mirada y rasgos faciales, debe identificar la emoción del otro suponiendo lo que siente, colocándose empáticamente en el lugar del otro.

La empatía se divide en dos partes, empatía cognitiva y emocional. La empatía cognitiva centra su atención en tener la capacidad de poder entender el punto de vista del otro, poder pensar por alguien más y no confundirlo con la realidad. La empatía emocional va dirigida al posicionamiento metafórico en el lugar del otro, reaccionar emocionalmente a una situación que no es propia del sujeto, tener la capacidad de sentir lo que está sintiendo alguien más.

CAPÍTULO II. EDUCACIÓN

1. Educación como concepto

Para entrar en contexto, referido a la educación inclusiva, es importante explicar que es. La educación será vista en nuestro contexto de investigación como aquel derecho universal para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, sin importar la edad, tienen derecho a nuevos conocimientos y adquirir nuevas habilidades tanto personales como sociales, estas especialmente favorecen en los niños a un desarrollo exitoso hacia la adultez, donde se obtiene mayor independencia y más responsabilidades. La educación no solamente consiste en el acceso a una institución educativa, la constancia y calidad de esta debe ser primordial y actualizada constantemente para garantizar un desarrollo adecuado, donde se integren los aptitudes y valores para lograr un desarrollo máximo de cada niño según sean sus posibilidades.

El sujeto posee cualidades naturales, mientras que otras de ellas las obtiene por medio de la cultura, es por ello que necesita de la convivencia con otros para poder lograr un desarrollo adecuado, este proceso se apoya de dichos elementos naturales. La cultura es el resultado de la relación del sujeto con la sociedad y su tránsito en la historia, en la cual se establecen reglas de convivencia, creencias religiosas, costumbres, distintas ideologías y producciones que componen una educación cultural que se mantiene socialmente a lo largo de la historia. Es así que la educación es un proceso de inculturación donde todo sujeto se ve involucrado.

Para Gimenez (2005) la cultura se enriquece en tres fases; la primera fase en donde se desarrollan las costumbres y estilos de vida, se le conoce como una fase concreta, posteriormente la fase abstracta donde se manifiestan los comportamientos de cada cultura y de las personas, finalmente una fase simbólica donde se forman y construyen los significados que pueden ser subjetivos. Si bien, la educación juega un papel importante en cada cultura, es importante mencionar que esta va a perseguir una forma de desarrollo para las personas.

“La educación busca la perfección y la seguridad del ser humano. Es una forma de ser libre. Así como la verdad, la educación nos hace libres. De allí la antinomia más intrincada de la educación: la educación busca asegurarle libertad al hombre, pero la educación demanda disciplina, sometimiento, conducción, y se guía bajo signos de obligatoriedad y a veces de autoritarismo, firmeza y direccionalidad. Libertad unalimitada.” (León, 2017: 596)

Todo proceso educativo debe realizarse según el contexto cultural, social, político y económico que se gesta en el momento. La educación se presenta como una cualidad hacia el individuo, pero de cierta forma es una cualidad condicionada o limitada por la sociedad, el sujeto se ve obligado a cumplir con una estructura social que guía su educación ya que se presenta como un sujeto inacabado, es decir, necesita pertenecer a una sociedad para terminar de construir su existencia, esto en comparación con las demás especies, el homo sapiens es consciente de su falta de completud, lo cual la especie animal no puede razonarlo.

Además de presentarse como una cualidad, la educación es un derecho para todos. El comité de los derechos de niños, perteneciente al Organización de la Naciones Unidas (ONU) ha establecido que todos los niños sin importar su razón de género, religión, espacio, cultura y discapacidad, merecen una educación de calidad, donde se estipula que la enseñanza y el aprendizaje deben garantizar “el desarrollo de la personalidad, aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta sus máximas posibilidades” (Comité, 2001)

Por consecuencia, el sujeto se constituye según el pasado, presente y futuro. El pasado ayuda a la construcción singular/social del sujeto en un presente, lo cual ayuda a planificar un futuro y preservar la constitución social, en donde el sujeto no es singular, no aplica la frase “yo existo porque pienso”, sino “nosotros pensamos” que engloba el “yo pienso” y el “existimos” que engloba el “yo existo”. (Reina, 2006)

2. De la integración a la inclusión educativa

A lo largo de la historia, la noción de la inclusión educativa ha sido vista y concebida de múltiples formas, siendo primeramente objeto de invisibilización y de diversas problemáticas en su definición y reconocimiento, lo que ha provocado desde hace tiempo atrás, la discriminación y desigualdad de oportunidades para las personas que presentan alguna discapacidad.

Para poder llegar a la conceptualización de la educación inclusiva, hubo una evolución del concepto, por lo que habrá que esbozar el camino hacia su diferenciación de la integración educativa, debido a que en la actualidad al hablar de discapacidad, estos conceptos suelen emplearse como sinónimos, lo que nos llevará a hacer una breve historización de los conceptos para comprender desde dónde vienen y cómo se han ido modificando.

Continuando con esto, habrá que ubicarse en el año de 1960 cuando un modelo de integración educativa comienza a introducirse. Este concebido como:

“Una opción educativa que posibilita a las personas con discapacidad participar en las diferentes actividades del quehacer social, escolar y laboral, asistida con recursos y apoyos especializados en los casos en que sea necesario.” (Moreno, 2021:211)

Con esto, podemos ver como este modelo era esbozado como un intento por alejarse de la exclusión de las personas con discapacidad. Es decir, se buscaba sustituir el modelo clínico asistencial para esta población que estaba lejos de acercarlos a formar parte de la educación pública. (Moreno, 2021) Se basaba en un esfuerzo sistemático de las instituciones educativas públicas de incluir a los niños con discapacidad en espacios escolares regulares, centrados en estrategias y apoyos únicamente a los niños con necesidades educativas especiales para que pudieran participar en las actividades escolares, dejando de lado a la demás población que forma parte de la institución escolar. Sin embargo, este modelo termina por disfrazar las desigualdades de la diversidad, centrado en un modelo que consistía en enfocar la discapacidad en el individuo, pero no hablaba ni proponía acerca del cómo intervenir educativa y colectivamente.

Es bajo esta serie de conflictos que surge el concepto de inclusión, que busca sustituir al concepto de integración educativa. El concepto aparece en el año de 1992 en el foro internacional de la UNESCO en la Conferencia Internacional de Jomtien, Tailandia, donde se pretende fomentar la idea de una educación para todos, dando respuesta y visibilidad a todas las formas de diversidad que pudieran existir dentro del sistema de educación formal. Asimismo, en este congreso comienza a hablarse de equidad, de reconocer los obstáculos con los que se enfrentan los alumnos para acceder a las oportunidades educativas para así poder determinar cuáles son los recursos para superar estos obstáculos. Sin embargo, no es sino en el año 2000, en la Conferencia Internacional de Educación de Dakar, donde se hablaría por primera vez de educación inclusiva vinculada con los compromisos del Marco de Acción. De este modo podemos entender al concepto de inclusión como:

El derecho que tiene todo ciudadano a disfrutar del beneficio de la riqueza de un país y a la incorporación a su producción, al acceso de una educación pública y de calidad, a recibir una atención médica hospitalaria eficiente, obtener un empleo digno, a conseguir un techo propio, a ser mirado y reconocido por el otro, como un igual aunque sea diferente, a representar y ser representado en los órganos de decisión del país sin menoscabo de su condición social y a juzgar y ser juzgado por una justicia oportuna solvente y éticamente incuestionable. (Rivas, 2006: 6)

Se pasa de esta forma de un modelo rehabilitador que tiende a “normalizar” al alumnado, a un modelo social que defiende y se apoya en una educación inclusiva, “entendida como respeto por la diversidad del alumnado”. (Echeita, 2006: 91) Siguiendo así, la inclusión, está buscando promover la participación social, la disminución de la discriminación, como reducir los mismos mecanismos de dominación sobre la población en general, siendo así, una especie de adaptación a los cambios sobre aquello que se presenta como algo diferente, de esta manera, se juega por un modo de generar cambios más enfocados en una cultura y no solo en un espacio único y específico.

Esta propuesta busca dar respuesta a las vicisitudes presentadas en el modelo integrador, es por esto que la inclusión educativa busca alejar la concepción de lo diferente y de la anomalía del sujeto, poniendo el foco de su atención en el contexto en el que se ve envuelto el niño, como responsable de las posibles desventajas y desigualdades en las que se pueda ver inmerso. Sustituyendo el término de necesidades educativas especiales (NEE) ahora por barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), descentrando la condición de diferencia, o en su caso de discapacidad del sujeto. Diferenciándose así, de la integración educativa “toda vez que pretende que la educación que reciben este tipo de niños sea una cuestión social, extendida general y particularmente a cada individuo de cada sociedad.” (Moreno, 2021: 227)

Para el Comité de los Derechos del Niño presenta la educación inclusiva con el objetivo de garantizar a los niños con discapacidad, no solo un espacio educativo, sino que en este se garantice las necesidades de cada niño, que se verán determinadas en cada espacio de atención. El término inclusivo puede ser muy amplio, presenta diversos enfoques, pues la diversidad que presenta cada discapacidad es diferente y, por lo tanto, se presentan diferentes formas de vivirlo en un aula escolar, pues la inclusión puede ir desde colocar a todos los niños con discapacidad

en una sola aula, o formar grupos para cada discapacidad, o bien, incluirlos en un aula de acuerdo a sus criterios presentados.

Ahora bien, en la actualidad respecto a la educación inclusiva según la UNESCO, esta consiste en:

“La eliminación de los obstáculos a la participación de todos los educandos en el aprendizaje, constituye el núcleo del concepto de una educación inclusiva verdaderamente arraigada en los derechos y exigirá que se revisen y reformulen todos los aspectos del sistema educativo. La educación inclusiva puede interpretarse como un proceso continuo en un sistema educativo en permanente evolución que prioriza los que actualmente no pueden acceder a la educación y en los que están escolarizados pero no aprenden” (UNESCO, 2008)

La educación inclusiva se aplica en dos casos, cuando existe una sobredotación intelectual o cuando se presentan barreras para el aprendizaje. En este sentido, los sistemas diseñados para la inclusión pretenden favorecer a la intervención y participación de todos los alumnos sin excepción alguna, tanto en educación, deportes, artes, etc., logrando niveles deseados de conocimiento sin importar la diversidad de alumnos. El modelo de inclusión tiene como objetivo principal lograr que todos los alumnos con o sin capacidades diferentes puedan aprender a la par, fomentando valores inclusivos, crear un contexto de respeto, solidaridad, equidad y empatía, adaptando o modificando de cierta forma algunas técnicas de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de satisfacer las necesidades de cada uno de los estudiantes y así se logre el aprendizaje y participación de todos. Reconocer en la diferencia una de las muchas formas de pluralidad y diversidad, no desde la falta o la anomalía. No se trata únicamente de aceptar la diversidad, sino de incorporarla y hacerla parte de la sociedad en la misma condición de oportunidades, aprender a relacionarse, comunicarse y convivir desde la diversidad como un trabajo colectivo puesto en el contexto, no en la persona con discapacidad.

Cabe mencionar que al hablar de educación inclusiva no necesariamente se debe hacer mención a una “educación especial” para visibilizar que cada alumno en sí es distinto, cada uno de ellos demanda distintas necesidades o técnicas de enseñanza, distintos intereses y modos de aprendizaje y tanto los sistemas educativos como el docente a cargo deben moldearse a la diversidad de necesidades para satisfacer cada una de ellas.

Por ello, es que al agregar el concepto “inclusión” refiere una participación activa por parte de todos los alumnos que forman parte del sistema educativo, al mismo tiempo habrá que destacar que esta inclusión en el contexto educativo no está a cargo únicamente y exclusivamente de los docentes, sino se refiere a toda la comunidad educativa, responsable de implementar estrategias inclusivas conformada por los docentes, directivos, estudiantes y toda persona que labora dentro de las instituciones educativas. Es decir, deberá ser la institución la cual debe adaptarse a sus alumnos y no los alumnos a la institución.

De esta manera, la sociedad debe situarse en conjunto en el paradigma de la inclusión, es decir, que en todos los sectores que la componen, se creen oportunidades significativas y diversas

pero en calidad equitativas para los sujetos para que así, ningún miembro de la sociedad quede fuera de las posibilidades de desarrollo. Es así, que la inclusión en el campo de la educación aparecerá como una vía de acceso a dicha inclusión sin caer en la exclusividad de pautas y normas reguladas. Al plantear dicho enunciado, nos llevaría a darnos la tarea de romper con la diferencia, es decir, pensar la educación como la posibilidad de ofrecer y de intentar ser otras cosas más allá de aquello que ya está reglado y sin considerar la diferencia cómo un obstáculo para el desarrollo.

Dichas normas de competencia pueden verse reflejadas en las dinámicas escolares actuales, donde muchas de las veces se les exige a los estudiantes competencias que pueden o no ser capaces de desarrollar. Estas exigencias se han creado a partir de ciertos ideales que toman como referencia a las personas sanas y jóvenes donde principalmente se le pone valor a la destreza tanto física como intelectual y no queda lugar para el deterioro o desperfecto, o bien para aquel que no es “funcional” (Moreno, 2021).

El problema se presenta cuando se incumplen estos ideales y surgirá una confrontación por un lado con lo que el niño puede y es capaz de hacer o dar y por otro con lo que la institución, profesores e incluso padres esperan y demandan de él. Al verse opuestas estas dos ideas y si el pequeño no cumple con los rendimientos esperados comenzarán a caer sobre él ciertas categorizaciones o etiquetas. Categorías que harán quedar al niño con alguna discapacidad en desventaja toda vez que requiera una respuesta de la escuela a sus necesidades (Lipman, 1998).

A partir de estas normas, se ha construido una cultura escolar en la que no hay sitio para aquellos que no logren encajar en estos parámetros volviéndose así víctimas de segregación y discriminación. A partir de este punto es que se abre el espacio de la exclusión de personas con alguna discapacidad, presentada algunas veces de maneras totalmente visibles, sin embargo esta también existe de maneras sutiles donde las personas parecen no percatarse siquiera de su existencia. Los efectos de la exclusión son sufridos por padres y niños con alguna discapacidad que parecieran no tener voz al no poder quejarse de esas formas tan sutiles de discriminación donde sus demandas no son escuchadas al vivir en una sociedad donde rigen ciertos ideales y normas, viéndose a ellos mismos como los únicos responsables y culpables de haber nacido en una condición que es rechazada por ser distinta a la norma (Moreno, 2021)

Partir de la idea de que *ser incluido* es tener que ver con la aceptación a la diferencia, o con una mínima posesión de un conocimiento suficiente para ser integrado y resulte equitativamente socializado, es totalmente erróneo, pues en este sentido, y tomando a la educación como clave para un manejo de inclusividad, tendrá que permitirse a sí misma diseñar y aplicar con eficiencia y eficacia las técnicas requeridas por las demandas de desarrollo sin tratar de cambiarlas. Ahora bien, si la *inclusión* tiene que ver en todo caso con los derechos humanos como en un primer momento se establecía, con un desarrollo, democracia y oportunidad de vida con calidad, al contar la educación cómo un derecho fundamental para todas las personas, tendrá así que trabajar en conjunto con quienes lleven a cabo las prácticas docentes tanto para alcanzarla y poder sostenerla, pues se requiere de un dominio técnico y de competencia por parte de todos los sectores de la sociedad.

Muntaner (2017) menciona que la educación inclusiva aparecerá ante esta demanda con un cambio global del sistema educativo, que afecta a todo el cuerpo institucional con un doble objetivo, por un lado, conseguir el “éxito” de todos, sin excepciones, en la escuela, que ante esta premisa, habría que repensar el dicho “éxito” referido en la sociedad, y por el otro, luchar contra cualquier causa o razón de exclusión, en cualquiera de sus variantes, ya sea de segregación y/o discriminación. Objetivo que por consiguiente, es el principal que refiere al sistema educativo inclusivo.

Escudero (2011) menciona que la agencia Europea para el Desarrollo de la Educación de personas con Necesidades Educativas Especiales (2009) señala que para el progreso de la educación inclusiva se necesita la presencia de tres dimensiones básicas: calidad, equidad e inclusión; siendo la calidad y la equidad cruciales para garantizar la educación inclusiva y entendiendo, además, que la inclusión y la calidad son variables recíprocas en el modelo educativo actual. Para ello, el autor menciona que la educación de calidad implicaría así un doble equilibrio entre:

1. Proporcionar una educación homogénea para todos y, al mismo tiempo, reconocer la adaptación y ajuste a las necesidades de aprendizaje y características individuales de cada uno de los que conformen el marco educativo.
2. Y entre la excelencia y la equidad, en el sentido en que “no se puede hablar de calidad cuando tan sólo una minoría de alumnos aprende lo necesario para participar en la sociedad y desarrollar su proyecto de vida” (Blanco, 2008 citado en Escudero, 2011)

De algún modo, cuanta más relación se da entre cada una de estos puntos, mayor calidad y relevancia cobra la propuesta educativa, y viceversa, a medida que se altera o se fragmenta este equilibrio, la propuesta pierde calidad. Es indudable que actualmente hablar sobre un modelo de educación inclusiva en nuestro país, se ha producido a un ritmo constante durante los últimos años. Así, ha pasado de ser un discurso periférico a ser una invitación indispensable en la retórica de las políticas oficiales. De esta forma, para muchos la inclusión educativa pareciera ser inseparable del compromiso por promover el derecho de todos a formar parte de una comunidad escolar acogedora, en la que todos y cada uno somos bienvenidos y que nos proporciona múltiples y variadas oportunidades para aprender y para participar.

Ahora bien, poco se habla sobre la carencia notable en los sistemas educativos, y cómo en notables veces carecen de ejes curriculares que le den sentido y orientación a la currícula marcada en función a las más urgentes necesidades de formación y educación en cada contexto. En su lugar, se maneja un currículo estructural, basado en contenidos temáticos desarticulados cuyas propuestas metodológicas manifiestan un aparente desconocimiento de los procesos lógicos de aprendizaje y razonamiento, que sólo promueven el carácter reproductivo.

La educación inclusiva se fundamenta en la calidad, la equidad y el trabajo colaborativo entre la institución que lo pone en marcha, por lo que resulta importante y crucial, como se ha mencionado, el aprender a trabajar en los centros escolares con la diversidad de los estudiantes en este ámbito, se mantenga por la igualdad las oportunidades.

Las investigaciones educativas que se realizan en México se dirigen en conocer qué tan eficiente o no resulta ser dicho sistema y ha puesto en evidencia que existe una crisis en el sistema educativo dejando a más de 33 millones de niños y jóvenes sin educación ya que se considera no logran cubrir las exigencias necesarias de la población y permitir el ingreso a una institución educativa, generando así mayor desigualdad social. (pág. 4)

La desigualdad social no es una capa homogénea de rechazo educativo, en muchas ocasiones se limita el acceso a la educación por cuestiones económicas, culturales, físicas e incluso por discapacidades. La exclusión por discapacidad y al mismo tiempo marginal parece ser una situación en la que se coloca al sujeto desde la subordinación y es por ello que algunos programas trabajan en beneficio de esa población, como el programa compensatorio que busca responder a las exigencias de un sistema homogeneizador con fines de lograr justicia con toda la población y equidad social.

La vulnerabilidad en los niños para ser excluidos puede surgir por distintos elementos, puede ser porque es niña, por tener alguna enfermedad, cuestiones económicas o culturales que parecen ser un impedimento para recibir educación, aunque la discapacidad parece ser una de las principales razones de rechazo. En latinoamérica existen alrededor de 35.5 millones de personas con discapacidad entre los 3 y 18 años de edad que están completamente fuera de las escuelas (pág. 4), se les niega el acceso por la demanda de atención que presentan y los que logran ingresar no siempre concluyen con sus estudios.

El propósito de que todos logren ingresar a una institución educativa es construir en conjunto un espacio de convivencia, respeto a la diversidad y aprendizaje que reconozca a los individuos en cualquier situación y valore sus diferencias, los apoye para alcanzar un desarrollo acorde a su edad y satisfaga sus necesidades.

3. Diversidad funcional

Al abordar las propuestas y retos de la inclusión educativa, es pertinente ubicar el lugar de los alumnos con TEA dentro de este modelo, pero antes de llegar a ello, habrá que saber el por qué son candidatos a este modelo escolar inclusivo. Principalmente porque el TEA se encuentra dentro del marco de la discapacidad, catalogado dentro de la discapacidad múltiple al afectar las distintas áreas enunciadas previamente, sin embargo hay que aclarar que para los fines de este trabajo se conceptualiza al TEA dentro del modelo de diversidad funcional que nos permitirá tener una visión más amplia acerca del concepto de las discapacidades.

El concepto de diversidad funcional surge el año de 2006 en el foro de vida independiente y diversidad en España, propuesto por Javier Románach Cabrero, se establece el término de diversidad funcional para sustituir la palabra discapacidad, rechazando este término pues el sufijo *dis* indica negación o falta, es decir que no se tiene capacidad, por lo que cultural e históricamente es visto a través de una serie de terminologías con connotación negativa inscritas a partir de la carencia. (Rodríguez, 2010)

De esta manera, este nuevo modelo busca enfatizar que la diversidad funcional no se encuentra únicamente presente en personas con algún tipo de capacidad distinta sino que todas las

personas de uno u otro modo somos diferentes entre sí, reconociendo la diversidad humana, a su vez que busca distinguir que dicha diversidad funcional se pone en evidencia en un contexto social más no en la persona, es decir descentrar la diversidad del sujeto para ponerlo en el contexto que lo rodea buscando la erradicación de aquellas barreras que impidan equidad de oportunidades (Palacios y Romañach, 2008) sin correr el riesgo de pensar la discapacidad como una diferencia más, sino en ella misma reconoce que esta población ha sido objeto de desigualdades estructurales de las que hay que ser conscientes para así lograr superarlas.

Aunque pareciera ser únicamente un cambio semántico, al referirse a las personas con discapacidad, es todo un concepto que engloba una nueva visión basada en los derechos humanos, que pretende eliminar la discriminación que ha vivido esta población a lo largo de la historia. Aunado a este modelo se ponen en juego valores propios de los derechos humanos tales como la igualdad, el respeto y la libertad que buscan propiciar la inclusión social de personas con diversidad funcional, poniendo de base el valor de la dignidad hacia esta población, valor que es inherente a todos los seres humanos por el simple hecho de serlo y que no debería estar relacionada con las capacidades de una persona (Palacios y Romañach, 2008)

Ahora bien, habrá que preguntarse acerca del cómo es llevado a la práctica dicho modelo teórico de la diversidad funcional o si existen políticas en el ámbito educativo que lo respalden, que si bien, busca dar visibilidad a la diversidad existente, y alejarse de ciertas imposiciones derivadas de su terminología que se han construido socio históricamente, también habrá que pensar por qué dichas concepciones sociales aún hoy en día están presentes y son tan difíciles de cambiar. Lo que nos llevara a pensar que al hablar de diversidad funcional, viene a su vez inscrito este cuestionamiento del sentido de lo que se considera como normativo en un ser humano, que viene arraigado desde el modelo médico-rehabilitador de concebir a las personas con diversidad funcional, y que aún actualmente se encuentra presente cuando pensamos en personas con capacidades diferentes, aceptamos y convivimos con la diversidad pero aun dentro de esta misma diversidad hay un margen que delimita los límites de lo que es aceptado como diverso.

El mismo marco de la diversidad funcional, o las políticas educativas, han generado y catalogado diferencias en cuanto al modo de vivencia de una persona, es así que al estar inmerso en una institución educativa se pone en juego los mecanismos de control vistos como una forma de poder para regular y controlar a los sujetos inmersos en la misma institución, de manera que la cuestión biopolítica aparece relacionada con la educación.

A partir de la obra de Michel Foucault, es que entendemos el término biopolítica como aquellas prácticas de control que los gobiernos ejercen para gobernar a las poblaciones por medio de distintos mecanismos de regularización. Entendiendo que los mecanismos de control de los que hace uso la biopolítica están enfocados no en el cuerpo individual sino en el cuerpo social. (Saura y Luengo, 2015)

En este sentido, siguiendo con la línea argumental de Foucault, “la población es vista como un medio de interés político y biológico, por lo que es considerada como asunto de poder” (Foucault, 2003; 210). En tanto que el saber es poder, es que se genera un conocimiento

científico, válido y normalizador de los sujetos, conocimiento que se irá ligando a determinadas políticas consideradas como de salud pública. Es por ello por lo que la biopolítica utiliza distintas herramientas como estimaciones estadísticas y mediciones globales para gestionar y regularizar a la población.

Ahora, cómo se encuentran relacionadas la biopolítica y la educación, para responder esta interrogante habrá que pensar a la escuela como un medio fundamental por el cual se ejercen estos mecanismos de control de la biopolítica, principalmente porque al pensar en las prácticas que se llevan a cabo en una escuela como las evaluaciones estandarizadas, la búsqueda de la docilidad del cuerpo de los alumnos y los métodos disciplinarios ejercidos, estos métodos se encuentran envueltos por procesos regulatorios y normalizadores, que a la vez generan procesos de exclusión dentro de la institución.

Dicha exclusión es evidenciada cada vez que algún alumno se desajuste de este proceso normalizador y estandarizado que se reproduce, es decir, que se reprime, margina y excluye los conocimientos y habilidades que pudieran tener otros grupos que salen de la norma, como alumnos con diversidad funcional, sujetos que no se “ajustan” a dicha normalización.

Es así que al tener presente la innegable inmersión de la biopolítica en la institución educativa nos queda pensar el papel o el lugar que ocupan los alumnos con diversidad funcional, resaltando que la institución y los principios o políticas públicas que la rigen se encuentran atravesados por los saberes de lo normal y lo patológico que vendrán a perpetuar la exclusión de algunos alumnos que no puedan adaptarse a lo que se espera, se les demanda y exige que cumplan, negando de este modo su propia diversidad. (Saura y Luengo, 2015).

4. Política educativa: el modelo inclusivo de educación en México

Al hablar específicamente de México en el marco de la inclusión educativa, queda estipulado según el Modelo Educativo para la Educación obligatoria propuesto por la SEP en el año 2017. En el cual, se establecen distintas pautas a seguir al hablar del Modelo de inclusión y equidad, considerando que dicho modelo comprende a toda población que se encuentre en condiciones de vulnerabilidad y desventaja. El modelo reconoce que México es un país donde históricamente ha existido desigualdad educativa de poblaciones específicas, y que es necesario que se atiendan urgentemente para lograr una educación de calidad a nivel nacional asegurando la permanencia de los alumnos hasta la educación obligatoria.

Es por ello que propone para abordar la desigualdad y exclusión educativa existente en el país, se requieren diversas políticas intersectoriales es decir políticas en donde participen conjuntamente diversos organismos e instituciones que puedan representar y apoyar a los diversos sectores sociales afectados.

Así como también tiene como principal objetivo que el sistema educativo elimine las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos a modo que se busque la equidad en el acceso, la permanencia y el egreso de los alumnos en las escuelas a nivel nacional y sin excepciones, se hace mención que para concretar estos propósitos será necesario que “los principios de equidad e inclusión estructuren de manera transversal el sistema educativo, para

tomar medidas focalizadas de alto impacto para romper los nudos de desigualdad y se apoyen a las poblaciones más vulnerables” (SEP, 2017)

Por lo que se plantean las siguientes pautas para ejecutar el modelo de inclusión y equidad:

Planteamiento curricular incluyente

Se estipula que este planteamiento curricular como los planes, programas y objetivos de aprendizaje, no deberán ser rígidos sino todo lo contrario, deberán tener la capacidad y facilidad de poder adaptarse según las necesidades y contexto de cada escuela y de sus estudiantes para que de este modo se pueda desarrollar el máximo potencial de cada uno de ellos. De igual manera que exige la disposición y acceso de materiales pedagógicos de calidad pertinentes y diversos para que se desarrollen los procesos de enseñanza aprendizaje sobre todo en poblaciones vulnerables como hablantes de lenguas indígenas o estudiantes con algún tipo de discapacidad.

Condiciones equitativas para las escuelas

Al hablar de condiciones equitativas, el modelo educativo de inclusión hace referencia a la accesibilidad y adecuaciones en la infraestructura de las escuelas, para el beneficio de la comunidad estudiantil, hasta la misma organización y estructura de la misma es decir a la supervisión y acompañamiento pedagógico de docentes y directivos, así como también a los recursos que se reciban.

En esta pauta se hace énfasis en la urgencia de la conformación de una plantilla de docentes y directivos completa y capacitada. Es decir que se cuente con el personal necesario para cada escuela y que se dé prioridad a que tanto docentes como directivos reciban acceso a programas de formación continua.

Transición de la educación especial a la educación inclusiva

Ahora bien, el modelo educativo inclusivo, enfocado en estudiantes con alguna discapacidad establece que se deben de crear las condiciones necesarias para que esta población forme parte de las escuelas públicas regulares, pero sobre todo que reciban una educación de calidad que asegure, su acceso y su permanencia al menos de la educación obligatoria.

Para ello se establece que, por un lado, será indispensable que se brinde una formación continua a los docentes para que se encuentren preparados y desarrollen las capacidades para trabajar y poner en práctica la educación inclusiva. Por otro lado, se hace mención a la importancia de la accesibilidad y equipamiento de la infraestructura de las escuelas, así como también el contar con los materiales pedagógicos necesarios y adecuados que permitan desarrollar el máximo potencial de los estudiantes pero sobre todo para contribuir a la educación inclusiva de alumnos y alumnas con alguna discapacidad.

Al revisar el modelo de inclusión y equidad, algo a destacar es que se hace mención a las acciones que deben efectuarse para llevarlo a cabo, sin embargo al menos en el documento revisado, no queda claro quien o quienes se encargaran de llevar a cabo dichas acciones como

la capacitación del personal, la adecuación de la infraestructura, o el brindar material educativo adaptado a las necesidades de los alumnos, por lo que en este aspecto queda un vacío a la hora de poner en práctica el cumplimiento efectivo de dichas políticas al no saber o especificar quién será quién tendrá la tarea de satisfacer estas necesidades. Es de este modo que al momento de llevar a la práctica el modelo inclusivo podría ser confuso para los docentes y directivos de las escuelas y podrían caer en la deslindación de responsabilidades al no quedar estipulado quien se encargará de llevar a cabo estas acciones lo que llevaría a causar un entorpecimiento o falta en dichas políticas que establece el modelo de inclusión.

5. Prácticas pedagógicas inclusivas

Ahora bien, al referir anteriormente a una educación inclusiva y lo que ésta debería englobar, aparece el abordaje -esencial- de prácticas pedagógicas que llamen a la inclusividad, ya que como se mencionó en apartados previos, fomentar las prácticas inclusivas lleva a potencializar homogeneidad en la educación con el fin de beneficiar a los que participan en ella. Parte del denominado “éxito” de los procesos educativos, es interiorizado en un primer momento por el aporte pedagógico implementado dentro de las aulas de clase, es decir, las estrategias proporcionadas para una “transmisión” de conocimientos adecuada.

De acuerdo con Mitjás (2013) citado por Carrillo (2018) menciona que las prácticas pedagógicas engloban un método sustentado desde un sistema didáctico integral, a manera que exista calidad y equidad educativa. Sin embargo, muchas veces es llevado a lo contrario debido a las supuestas barreras y dificultades que compone el marco de la inclusividad. En el ámbito educativo de personas con TEA, por su parte, representa una de las condiciones educativas en aulas que demanda el apoyo y asesoramiento de profesionales para un certero proceso inclusivo de estos estudiantes, que a su momento, se asuma un nivel de responsabilidad y capacitación por parte del docente para permitir ofrecer a esta población espacios educativos óptimos que garanticen un verdadero desarrollo académico.

Es así, que antes de puntualizar la importancia de implementar prácticas pedagógicas inclusivas en lo que respecta al TEA, habrá que mencionar la importancia de reconocer el nivel de autismo en que se encuentran los estudiantes, ya que de acuerdo con Martínez y Pascual (2011) es primordial que los profesionales educativos, particularmente aquellos que trabajan en la etapa de educación Infantil, conozcan los marcadores de TEA en sus alumnos, ya que de esta manera y con detección e intervención temprana, las estrategias pedagógicas serán mucho más adaptadas a las características y necesidades de estas personas, que incidirán directamente en un desarrollo positivo de las competencias de la persona. Ante esto, se menciona que, una vez obtenidos los resultados de la evaluación diagnóstica del alumno con TEA, es cuando entra en juego el “dictamen de escolarización”, es decir, en el se tomarán en cuenta las necesidades educativas específicas proporcionando a su vez, apoyos dentro y fuera del aula.

Es sabido, que dentro de los planes de estudio escolarizados, se abarcan una serie de competencias y habilidades que los alumnos deben cumplir o alcanzar de acuerdo al grado escolar en que se encuentren. Las competencias básicas establecidas en la currícula actual, de alguna manera se alejan de las capacidades en las personas con TEA, pues éstas presentan

dificultades que se relacionan con las características de este tipo de trastorno, por ejemplo, la capacidad para integrar diferentes aprendizajes, de trabajar colectivamente, o para generalizarlos de una forma efectiva y eficaz en diferentes contextos. Por ello, es imprescindible determinar los niveles del espectro para así también conocer de qué manera podemos siquiera establecer un diálogo asertivo a manera que puedan realizarse las adaptaciones pertinentes que faciliten al alumnado adquirir sus habilidades en los tiempos que así mismo se establezcan.

Por consiguiente, al ser la educación primaria la más amplia de toda la educación básica obligatoria, las estrategias pedagógicas se deberán adecuar a la intervención de las necesidades educativas específicas del alumnado con TEA, tomando en cuenta que si es de los grados menores, las prácticas docentes tendrán que ir evolucionando y adaptándose a la edad, a los objetivos propios de cada ciclo y al desarrollo de los propios alumnos, lo que requerirá continuidad y flexibilidad en las intervenciones docentes. Es así, que para Martínez y Pascual (2011) el objetivo fundamental de esta nueva etapa deberá ser la optimización de los aprendizajes escolares y la inclusión del alumno en el aula, y en ello, será necesario recibir apoyos en diversos espacios y momentos de la jornada escolar, dentro y fuera del aula (en los recreos, comedor, etc.), favoreciendo la coordinación y la cooperación constante de todo el equipo docente, es decir, que colectivamente se sumen al desarrollo educativo óptimo de los estudiantes diagnosticados.

Es aquí donde comienza la labor de las prácticas pedagógicas acordes a las necesidades particulares de los alumnos, por ello, Pineda-Rodríguez y Loaiza-Zuluaga (2018) citado por Ripoll-Rivaldo (2021) menciona que uno de los principales objetivos de las prácticas pedagógicas, es actuar como una herramienta dinámica, cambiante y compleja, que sirva como una estrategia del saber y que se encuentre relacionada directamente con el entorno sociocultural donde se desempeña el docente, las relaciones con la práctica política, las teorías o disciplinas que la apoyan, entre otras. Pues, a medida que se implementen las estrategias correspondientes, tendrá también que considerarse una orientación y asesoramiento en la planificación de las mismas, sobre todo tratándose de inclusión educativa.

Por otro lado, retomando la cuestión de las posibles dificultades de aprendizaje, López (2011) menciona que el término de “barrera” hace referencia a la falta de recursos o métodos de enseñanza inadecuados que limitan la participación de determinados estudiantes. De manera que desarrollar una una práctica inclusiva necesitará de un previo conocimiento del “problema” por parte de los docentes, para recurrir a una mejora continua del aprendizaje, priorizando las estrategias y prácticas determinadas.

Pero también, de la misma manera, López (2011) menciona que existen otros tipos de “barreras” implícitas en el aprendizaje dentro de las escuelas, que pueden y no alejarse de lo planteado, para esto se mencionan las siguientes:

a) Barreras políticas (*Normativas contradictorias*)

En esta primer barrera, se hace referencia a las contradicciones que existen en las leyes respecto a la educación, ya que por un lado, se habla de *Una Educación Para Todos* (UNESCO, 1990) pero por el contrario, se permiten Colegios de Educación Especial o Centros de Atención Múltiple, rompiendo así y separando entre las personas la educación que deberían recibir, cegando por completo la construcción de una escuela “inclusiva”. De forma que el apoyo de las políticas debería mostrarse compatible y acorde con las prácticas educativas inclusivas si realmente aquellas pretenden servir de apoyo, y no tratando de excluir a la población que es “diferente” o “especial”.

b) Culturales (*Conceptuales y actitudinales*)

En este se menciona la cultura generalizada en el mundo de la educación donde se ubican dos tipos de alumnos; el “normal” y el “especial”, en que de principio ya aclama una distinción en los modos y estrategias de enseñanza, buscando siempre una clasificación diagnóstica para determinar quién es quién. De manera que el diagnóstico también juega un papel, donde la concepción del diagnóstico no ofrece ninguna posibilidad de cambio en las personas, sino que se muestra estático, determinista y a la vez, también opera como “el umbral del conocimiento, es como una puerta abierta a la indagación y al descubrimiento: la búsqueda.” (p.44) Generando así, un discurso sobre las diferencias y la clasificación que se ejerce al nombrarlos cómo “especiales”.

c) Didácticas (*Enseñanza-Aprendizaje*)

En esta convergen la competitividad en las aulas frente al trabajo cooperativo y solidario. Ya que cuando el aula no es considerada como una comunidad de convivencia y de aprendizaje, es difícil construir el conocimiento de manera compartida, formando una comunidad favorable con la oportunidad de intercambiar sus experiencias, diálogos, etc. Y con respecto al papel que ejercen los docentes en esta labor, será relevante que la gestión de una enseñanza inclusiva sea integral y cooperativa entre todos los agentes educativos. Así, las prácticas pedagógicas inclusivas, se centrarán en promover y reconocer las necesidades de todos sus estudiantes y mostrar flexibilidad ante los cambios que pudieran presentarse.

De modo que al tratarse de educación inclusiva, desde un ámbito escolar, necesita de disposición para cambiar la prácticas pedagógicas para que cada vez sean menos segregadoras y más conscientes. Realizar prácticas pedagógicas significará que también la mentalidad de los docentes respecto a las competencias cognitivas y culturales de sus estudiantes, lo que lleva a generar cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

6. Educación en niños con TEA: intervención, dificultades y recomendaciones

La educación de niños diagnosticados con TEA se ha visto envuelta a lo largo de la historia a través de múltiples debates y puntos de vista. Primeramente, los niños con autismo no eran considerados personas aptas para recibir educación, posteriormente fueron integrados a comunidades y centros especiales que atendían exclusivamente a esta población. En la

actualidad con la Ley General de Inclusión para Personas con Discapacidad, se pretende que los alumnos puedan acceder libremente a escuelas regulares. Sin embargo, hay que reconocer que no en todos los casos es correcto incorporar indistintamente a todos los niños diagnosticados con autismo a escuelas regulares, fundamentándose únicamente en aspectos legales, pues antes se deberá hacer un análisis a profundidad dependiendo de la situación y beneficio de cada alumno en particular (Vázquez, 2015).

Una vez aclarado este punto, hay que saber que la escolarización de niños con TEA no se resume a una sola y única opción, las cuales pueden ir desde su incorporación a un centro especializado como los Centros de Atención Múltiple (CAM) o bien hasta su inclusión a un centro educativo regular. Esta decisión deberá basarse fundamentalmente en las características y necesidades particulares que presente el alumno, así como también conociendo las debilidades y fortalezas no solo del alumno sino también del centro educativo y de la familia, teniendo como principal objetivo el beneficio del niño pues la escolarización es un paso esencial para su aprendizaje y desarrollo.

Como ya se ha mencionado, los alumnos con autismo presentan una serie de características específicas que deben ser satisfechas dentro del salón de clases, por ello la importancia de conocer cuáles son estas características que presentan los alumnos con TEA y así poder emplear estrategias adecuadas y métodos de enseñanza aprendizaje que favorezcan el objetivo de obtener mejores resultados.

En su mayoría, los sistemas de enseñanza tradicionales tienen como base la comunicación verbal, es decir, se realizan dinámicas y actividades, pero siempre van sostenidos de indicaciones verbales y esta parece ser una de las principales barreras para un alumno con TEA, lo cual demanda una adaptación por parte del docente, de modo que todas las niñas y niños reciban una educación digna, individualizada, que sean cubiertas las necesidades de cada alumno y es tarea de la institución abastecerse de las herramientas necesarias.

Aunque estas estrategias sean buscando tener una adaptación al niño con TEA, es cierto que no solo deben de favorecer a él, pues si se está en un aula con demás compañeros, estas mismas pueden resultar beneficiosas para todos los estudiantes, ya que no solo es el docente quien se debe de adaptar, sino también los compañeros de clase. De esta manera, la inclusión no solo es incluir al niño con autismo al grupo, sino, tener inclusión del grupo a las condiciones presentadas del TEA.

En nuestro caso particular, para abordar la inclusión educativa del TEA en la educación primaria, debemos tomar en cuenta que es la educación más amplia y las necesidades educativas deben de ir adaptándose a la edad y la continuidad que se presenta. Tomando en cuenta esto, las dificultades que puede presentar el alumnado con TEA dentro del aula van desde la comunicación, la lógica matemática, la interacción con el mundo físico y social. Tras todas estas dificultades, es importante saber trabajar cada una de ellas a lo largo de esta educación, el lleva su propio ritmo y el profesor actúa como un facilitador de la enseñanza.

Para favorecer la inclusión de niños con autismo se han creado algunos programas educativos. El programa TEACHH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication

Handicapped Children) trabaja con el objetivo de lograr que el niño obtenga su mayor grado de autonomía, esto considerando y respetando las habilidades que cada niño posee, este programa no solamente va dirigido a trabajar con los niños sino también con las familias. La forma en que se aplica dicho programa dentro del aula se divide en dos partes, el primero es el objetivo curativo que consiste en detectar casos mediante una observación constante para realizar un diagnóstico y poder intervenir en tiempo y forma. La segunda parte va dirigida a una equidad educativa en donde niños y niñas tienen los mismos derechos.

Anteriormente se creía que los niños con autismo únicamente podían ingresar a instituciones educativas especializadas, para que recibieran la atención adecuada, pero actualmente programas como TEACHH demuestra que niños y niñas autistas pueden ingresar a aulas regulares, normalizar su vida y desvanecer esta línea que los separa de los demás niños. La enseñanza que promueve este programa abarca algunas de las variables posibles que puedan presentar los alumnos, considera que algunos no son capaces de comprender el lenguaje o tienen una comunicación verbal limitada, su capacidad de atención no es muy favorable al igual que su retención limitada, las dificultades para establecer relaciones sociales o su conflicto con la empatía.

La estructura dentro del aula permite organización física, es decir, la distribución dentro del aula tanto de muebles como materiales con el propósito de hacerla más llamativa y motivadora para los alumnos con autismo, considerando que para ellos es más sencillo y agradable recibir información de forma visual y organizada, la reciben de forma más clara, esta estrategia favorece a la comodidad del alumno y disminuye su ansiedad, favorece a la recepción de información y permite que centren su atención.

La manera de aplicar esta estrategia es dividiendo el aula y asignar actividades específicas en cada área, dar instrucciones precisas sobre las actividades a realizar en cada una de ellas y es indispensable contar con el material y herramientas necesarias. El material asignado en cada área deberá estar ordenado y al alcance de todos de tal forma que sean muy claras las actividades a realizar ahí, y que todos los niños puedan realizar las actividades de manera autónoma y organizar lo que toman, con esta dinámica los alumnos con autismo se ven capaces de organizar su mundo alrededor.

Sin embargo, esta división no es del todo suficiente para un niño con autismo, requiere una división más que no vaya enfocada a actividades escolares, más bien este espacio debe ser un lugar que haga sentir más tranquilos a los niños, es decir, una zona en que el alumno pueda acudir cuando comience a sentirse nervioso o ansioso, un espacio en el que se sienta seguro. Esta estructura favorece a que el niño con autismo elimine gran número de estímulos visuales y auditivos que en ocasiones provocan distracción y ansiedad en ellos. También se ha demostrado que este tipo de estrategias favorecen a todo el grupo, mejoran resultados académicos y alcanzando de forma más rápida objetivos.

En cuanto a horarios, el programa TEACHH propone el diseño preestablecido de actividades, rutinas y procesos, organizar previamente las actividades a realizar permite a los niños conocer lo que van o no a hacer, tener control sobre la situación y evitar que los niños con autismo

lleguen a sufrir ataques de ansiedad por información incompleta. Con el horario no solamente van a conocer las actividades que deben realizar, también tendrán más control sobre su tiempo, podrán establecer una rutina diaria, inconscientemente se volverán más autónomos y su ansiedad disminuirá al poder organizar de forma más clara y estructurada sus actividades a realizar en el día.

Añadiendo otro programa dirigido a la educación inclusiva y los niños con Autismo, encontramos el método ARASAAC (Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación) que si bien, no es un programa que sea aplicado en las instituciones públicas en México, debido a no estar integrado en el sistema educativo, ha tenido cierta relevancia en la educación particular y privada, pues este es considerado como un programa de “primer mundo” y se necesita de mucho material auditivo y visual, que difícilmente se puede encontrar en las escuelas públicas.

Los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación son consideradas como formas diferentes de comunicarnos y no únicamente por medio de la palabra, y tienen el objetivo de aumentar la comunicación por medio de vías alternativas con materiales que parezcan más didácticos como pictogramas, dibujos, fotografías, música o sonidos en donde se establezca una relación por medio de símbolos que puedan tomar un significado para las personas. Estos sistemas de símbolos pueden ser considerados en tres partes: los símbolos gestuales, los símbolos gráficos y estos a su vez, en los símbolos pictográficos. Los símbolos gestuales van desde la mímica, movimientos con las manos o sencillamente cualquier mensaje que se pueda dar con el cuerpo y aunque si bien, el uso de este lenguaje se vea limitado por la capacidad de atención y motricidad, puede resultar beneficioso en ciertas ocasiones.

Los símbolos gráficos están dirigidos desde imágenes muy sencillas o una cadena larga de dibujos que muestren algún mensaje en su conjunto y a está se le suman los sistemas pictográficos, que ya tienen mensajes más específicos, pues mantienen pequeñas frases o instrucciones que puedan ser reconocidas, como algún señalamiento. Este método es más sencillo de ampliar y de usar con TEA, sobre todo se busca no saturar de información y ser más claro y concreto con el mensaje. Si bien, todo trabajo de educación inclusiva no solo se vive en la escuela y que esta se trabaja desde otros espacios, dentro del aula de clases puede ser implementado como herramienta de trabajo sin dejar de lado que la enseñanza de este método es más eficaz si abarca en un espacio completo. Dentro del aula se toma en cuenta a todo el grupo en su conjunto, es decir, todos tienen una enseñanza por medio de este método, generando así una inclusión en actividades y habilitación de la enseñanza.

Por último, mencionar que este programa también se adapta a las necesidades de cada niño, sobre todo en los materiales utilizados y estos sean de su interés y de esta forma tener su atención de forma más fácil y comenzar una comunicación con un lenguaje en donde el facilitador y el niño pueda entender. Este objetivo de entender al niño, se juega en tener la disposición de querer escuchar y prestar atención en lo que el niño quiere comunicar y expresar a través de las actividades; y sin dejar de lado, que quien va a medir los progresos será el mismo niño.

CAPÍTULO III.

OBSERVACIONES REALIZADAS EN NUESTRO ESTUDIO EXPLORATORIO

Descripción del campo

De acuerdo a nuestros objetivos de investigación se decidió realizar la investigación en una escuela primaria pública ubicada en la alcaldía Xochimilco, donde se tiene el conocimiento de un caso de un alumno con diagnóstico de TEA.

Para fines prácticos, se trabajó única y exclusivamente con el grupo de segundo año, donde se encuentra el alumno con TEA, así como con los docentes y directivos que están a su cargo. El grupo está compuesto de 26 niños incluido el alumno diagnosticado.

Primera visita: 16 de Mayo 2023

Objetivo: El principal objetivo de esta primera visita, fue presentarnos como equipo en la escuela primaria que nos dio la oportunidad de realizar nuestra investigación, principalmente con los directivos de la institución. Así como también, llevar los documentos correspondientes para formalizar e iniciar nuestra labor en el campo.

Hallazgos e implicaciones: Lo primero que pudimos notar al hablar con la subdirectora del plantel fueron las condiciones y limitaciones que se nos exigían al estar en la institución, las cuales de primer momento, nos sorprendieron sobre todo cuando nos hicieron mención que de primer instancia ellos como autoridades del plantel no tenían el permiso para que nosotros pudiéramos estar ahí, así que se nos sugirió tener ciertas discreciones al encontrarnos en la escuela.

También, en este primer encuentro, se nos habló un poco del alumno con diagnóstico de TEA, lo cual a los ojos de la subdirectora, era “todo un caso”. Mencionó algunas características y condiciones que se presentaban en el alumno, lo cual de alguna manera pudo predisponernos a tener ciertas nociones al conocerlo.

Otro aspecto importante a mencionar, fue la demanda de la subdirectora hacia nosotros. Se nos sugirió, como devolución a la institución, que pudiéramos dar una plática a los docentes acerca del Trastorno del Espectro Autista (TEA). Esto debido a que, como se nos comentó en esta visita, el alumno diagnosticado iría subiendo ascendentemente de grado y no siempre tendría los mismos profesores. Así que la finalidad de esta plática sería una especie de capacitación. Capacitación que, nosotros como estudiantes de psicología y sin estar especializados en Trastornos del desarrollo o específicamente en Trastornos del Espectro Autista (TEA), no nos sentíamos preparados para brindar este tipo de platica, lo cual implicó cierto grado de responsabilidad en nosotros.

Desde esta primera visita, al momento de observar la clase de educación física vimos que al alumno con diagnóstico de TEA, se desenvolvió de una mejor manera que en el aula, interactuaba más con sus compañeros, y parecía que tenía mas entusiasmo de participar, así

que fue en este momento que pensamos en cambiar nuestras actividades planeadas al área y espacio que se le brinda a educación física.

Segunda visita: 19 de Mayo 2023

Objetivo: El objetivo de esta visita, fue dar inicio a la observación participante dentro del campo, es decir, presentarnos y conocer ahora a los docentes a cargo, la profesora titular, y el profesor de educación física del grupo, así como conocer a los alumnos y sobre todo las dinámicas establecidas entre docente-alumnos.

Hallazgos e implicaciones: Algo de lo cual nos percatamos de primer momento, fue que ubicamos perfectamente quien era el alumno con diagnóstico de TEA, al encontrarse descalzo y despegando y rascando con sus manos la pintura de las paredes. El alumno pareció ignorar o no percatarse de nuestra presencia. De primer momento, al ver la situación, conocer las interacciones dentro del salón, y platicar un poco con la profesora titular del grupo fue que comprendimos la complejidad de la inclusión en el aula.

La profesora a cargo nos hizo saber algunos avances que había presentado con el alumno, como el contacto visual y el logro de hacer que el alumno siguiera algunas indicaciones, sin embargo, nos recalco que a pesar de eso para ella es una situación compleja debido a la cantidad de niños y las demandas de cada uno, y que prácticamente le es imposible detenerse con el alumno con TEA y dejar a los demás alumnos.

Al conocer el discurso de la profesora, fue que realmente pudimos conocer su perspectiva, el lugar pero sobre todo la responsabilidad que en ella se ejerce, como profesora responsable de grupo, algo que en un principio no nos habíamos planteado, al desconocer la dinámica grupal que se requiere en un salón de clases de segundo grado, donde se vuelve verdaderamente difícil darle o responder a las necesidades del alumno con TEA.

Tercera visita: 24 de Mayo 2023

Objetivo: Inicialmente nuestro objetivo de esta visita era realizar nuestra primer observación del grupo, pero nos enteramos que el alumno con TEA en ocasiones no asiste a la escuela los días miércoles, o en su defecto, solo asiste las primeras horas y se retira temprano de la escuela, así que solo pudimos realizar nuestro segundo objetivo que era entregar nuestro cronograma de actividades a realizar en la investigación.

Hallazgos e implicaciones: Nuestra entrega de cronograma con la docente frente a grupo se realizó mientras el grupo estaba en clase de educación física, así que pudimos conversar más a menos con la docente. Durante esta plática nos comentó algunas situaciones que pasan con el alumno con TEA, nos dijo que le llaman la atención acomodar las cosas por colores, que es bueno recortando y que hay momentos en donde está más “lúcido” que otros días, haciendo referencia a que hay días donde suele estar más tranquilo que otros. También comentó que le gustaría tener un poco más de bibliografía directa acerca de la inclusión educativa con niños con TEA, pues desde su posición ha investigado un poco sobre el autismo, pero menciona que no le ha funcionado mucho, pues una cosa es la teoría y la otra la práctica, y que la forma de trabajar con el alumno con TEA es día a día, pues no sabe en qué circunstancias puede llegar

el alumno, pues hay ocasiones en las que suele estar más divertido, algunos días más tranquilo o inquieto.

Nuestra estancia en la escuela este día fue muy breve, pues de forma rápida se entregó el cronograma y después nos retiramos.

Cuarta visita: 29 de Mayo 2023

Objetivo: El objetivo de esta visita fue continuar observando las dinámicas grupales, sobre todo en la clase de educación física, porque vimos en esta clase un área de oportunidad para nosotros poder trabajar con el grupo. De igual manera, para conocer si había variaciones, si se presentaban distintas situaciones o reacciones de las que previamente ya habíamos podido percatarnos.

Hallazgos e implicaciones: Particularmente en este día, la primer situación que capturó nuestra atención fue que en el momento que sonó la campana para bajar al receso, entraron dos personas exclusivamente a apoyar al alumno con TEA, a pedirle que se pusiera sus zapatos y a que recogiera la basura de la pintura de la pared. Cabe mencionar que desconocíamos quiénes eran estas dos maestras que se acercaron.

Fue en la clase de educación física que observamos que una de estas dos maestras tenía mayor presencia, ya que apoyó e intentó que el alumno realizaré las actividades propuestas por el profesor. Lo tomaba de la mano, imitaba los movimientos del profesor para que así el alumno los pudiera realizar. Respecto a esto, nos extrañó un poco su presencia, debido a que en las visitas anteriores que habíamos hecho, esta situación no había sucedido con anterioridad y prácticamente desconocíamos a las dos maestras presentes, esto nos llevó a preguntarnos el por qué de la situación y de su presencia.

Cabe mencionar que el profesor de educación física se encontraba igual de sorprendido por la presencia de las maestras, que posteriormente nos comentó, se trataba de la trabajadora social y de la profesora de educación especial. Nos hizo saber que era la primera vez que sucedió esa situación.

Quinta vista: 2 de Junio 2023

Objetivo: En esta visita, se planeó dar inicio a las entrevistas con los docentes, para poder conocer el discurso que ellos tenían alrededor de la inclusión. De igual manera, continuamos con las observaciones en el aula y en la clase de educación física.

Hallazgos e implicaciones: Al llegar algo que pudimos observar, fue que el alumno con TEA nos dirigió la mirada percatándose de nuestra presencia, situación que en las primeras sesiones no se había presentado. Sentimos que nos estaba reconociendo y acostumbrándose a nuestra presencia.

El alumno con TEA tuvo un mayor acercamiento particularmente con una de nuestras compañeras, pudimos observar que buscaba entablar una conversación con ella, aunque a simple vista parecía no tener sentido, después notamos que el alumno repetía palabras de

videojuegos que le gustaban, algunos animales y números, y buscaba una respuesta de nuestra compañera, pues ella volvía a repetir la palabra que le decía el niño. Posteriormente, espero a nuestra compañera para poder bajar con ella al recreo y seguir interactuando.

Discurso sobre la interacción de la compañera con el alumno con TEA:

De manera muy general, al inicio cuando el alumno con TEA mantuvo el contacto visual conmigo, sentí que fue un logro, al notar cómo se acercaba y al aparecer la primera palabra, me sentí aceptada por él. Pues nunca luché por llamar su atención directamente, o intenté durante visitas que me viera, quizá la ayuda instantánea fue la pelota anti estrés que le pareció llamativa. A raíz de eso, sentí que el diálogo fluyó, no traté de preguntarle nada, decidí entrar en la interacción con él a través de la imitación; él me decía una palabra y yo la repetía, y al observar que la palabra era recibida por él e incluso hasta con intercambié de nuevas palabras, sentí que estaba comunicándome con él de manera afín a él. Incluso llegó un momento en donde sentí que el diálogo escaló de nivel, porque me “preguntaba” una cosa y yo le respondía pero bajo la misma dinámica, por ejemplo; cuando me decía ¿cómo hace futbol? y yo simulaba el movimiento, y a través de eso tuvimos más intercambio de palabras. Sentí en algunas partes que quería que lo viera porque cuando me distraía, me jalaba la mano para que lo viera de nuevo. Ante esa situación, me sentí de más implicada con él, sobre todo porque en un cierto momento la maestra me dijo: “ahí ya hizo click” y posteriormente algunos de sus docentes me dijeron que eso que “había hecho” no lo habían hecho antes, quizá en su momento lo sentí muy normal, pero después de observar más cómo se comporta con los demás, me sentí implicada y muy observada, pero cómoda con el “vínculo” que tuvimos.

En cuanto a nuestra primera entrevista con la docente a cargo fue un poco repentina y apresurada, debido a que fue realizada en el momento del receso y tuvimos algunas interrupciones por los ruidos y por algunos niños. La entrevista no se pudo concluir en ese momento, situación que nos preocupó un poco al no poder mantener la continuidad en la misma entrevista.

Algo que nos pareció relevante en cuanto al contenido de la entrevista, fue que la profesora nos mencionó que a pesar que sentía que no se le estaba dando el apoyo y atención que requería al alumno con TEA, si existía una inclusión dentro de la escuela porque el principal objetivo de que el alumno estuviera ahí era el de socializar. Discurso que nos despertó interés pues no sabíamos de dónde venía ese objetivo o quien lo había puesto, cuestión que por falta de tiempo no pudimos preguntar. A su vez, pudimos notar que la docente no tenía un concepto claro de lo que era el autismo, refiriéndose que en su caso lo que sabía acerca del TEA era circunstancial, lo que nos llevó a pensar que probablemente no había recibido algún tipo de capacitación al ponerla a cargo del alumno con diagnóstico de TEA, que podría ser motivo por el cual la primera conversación con ella parecía sentir mucha responsabilidad hacia el alumno con diagnóstico de TEA.

En esta visita se le comentó a la subdirectora la posibilidad de cambiar nuestras actividades al área de educación física en vez del aula, ella accedió pero nos sugirió que no realizáramos los cuatro las actividades y sobre todo que nosotros no las dirigiéramos sino el profesor de educación física a cargo.

Sexta visita: 5 de Junio 2023

Objetivo: Para esta visita se planeo continuar con las entrevistas a los docentes, en este caso al profesor de inglés y a la maestra de UDEEI (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva).

Hallazgos e implicaciones: Un aspecto a destacar de esta visita, fue que durante la entrevista a la profesora especialista pudimos notar que existía cierta presión de los otros maestros hacia ella, de que no brindaba el apoyo necesario al alumno con TEA. Es decir nos encontramos con un doble discurso. Por un lado, la profesora especialista nos comentó que se encontraba ella sola en el área de UDEEI para toda la escuela y que no alcanzaba a cubrir todas las necesidades. Por el otro, sobre todo el profesor de educación física, parecía un poco molesto al decirnos que había solicitado apoyo justamente al área de educación especial, pero que este no se le había brindado.

Por lo que ambos discursos nos resonaban por su importancia y sus contrastes. Sin embargo, durante la entrevista a la profesora especialista, algo que pudimos percatarnos es que no existía una óptima comunicación entre los profesores a cargo del alumno con TEA, así como también de la falta de un tiempo y espacio para conversar sobre sus avances o complicaciones con el alumno con los que únicamente se quedaba cada profesor para sí mismo. Observamos y escuchamos que los profesores exigen que los demás profesores realicen su trabajo, pero dejan un poco de lado la comunicación entre ellos y junto con esto también las necesidades del alumno con TEA. Ambos discursos nos sorprendieron y nos conflictuaron en el sentido que parece ser que solo se espera que los profesores hagan lo que corresponde pero no se dan el tiempo de trabajar interdisciplinariamente para discutir sus preocupaciones e inquietudes respecto al alumno diagnosticado, aunque estas parecen ser muy similares.

En la entrevista con el profesor de inglés, algo que observamos al instante fue que el profesor se mostraba con cierta prisa, pues ésta se había dado durante el recreo. Por una parte, las preguntas dirigidas a lo que él conocía sobre el autismo, la inclusión, etc, siempre solían ser cortas y directas, no mostraba interés por responderlas y se sentían evitativas e incluso al enunciarlas, cambiaba de posición para contestarlas, es decir, se alejaba, sobre todo cuando se le preguntó qué sabía sobre el autismo, pero al momento del cambio a las preguntas sobre cómo es con el alumno con TEA, cómo lo observa, cómo se comunica, cómo trabaja con él, etc, sus respuestas eran amplias, los discursos reiterativos, siempre dirigidos hacia él, y cómo no sabe trabajar con un caso así, las dificultades que presenta y cómo se ha sentido con eso. Aunque sus respuestas eran más amplias, nuevamente se mostraba nervioso y a prisa con la entrevista, de manera que eso también se sintió cómo si tuviésemos que apresurarnos al hacerla. Cuando finalmente terminó, al igual que los demás docentes entrevistados, mencionó que le gustaría sí recibir ayuda sobre cómo trabajar con casos así.

Séptima visita: 9 de Junio 2023

Objetivo: El objetivo de esta visita fue realizar la entrevista a la subdirectora de gestión escolar y al docente de educación física.

Hallazgos e implicaciones: Las entrevistas realizadas se sintieron de forma muy cómoda para nosotros, incluso la subdirectora al llegar y preguntarle cómo estaba nos dijo “puedo ser franca? Hasta la madre”. Al menos con esto podemos notar un poco más de confianza. Durante la entrevista nos narró cómo fue el proceso de inscripción del alumno con TEA, mencionando que el objetivo de sus padres es fomentar la socialización con otros niños y no tanto fomentar el ámbito educativo.

Durante la entrevista, lo que nos llamó la atención fue saber el proceso de inscripción del alumno con TEA y un poco acerca de su dinámica familiar del niño. Nos narró que su inscripción se dio a mediados de ciclo escolar, que los padres fueron a preguntar a cerca de la escuela para saber si podían admitir al niño, que el objetivo principal de los padres es fomentar la socialización en el niño y no tanto la parte educativa, pues para eso tiene una “terapeuta” que le ayuda en cuestiones de aprendizaje, pero, desde su sentir considera que solo se ha vuelto una niñera para el niño y no tanto como una ayuda en el ámbito educativa. De igual forma, ella considera que los padres del alumno solo ven la escuela como una “guardería” para el niño, pues así puede pasar más tiempo fuera de casa al ser una escuela con jornada ampliada.

Nos gustaría conocer más acerca de la dinámica familiar, sin embargo, por las limitaciones de la investigación no podemos indagar más. Sobre la entrevista también se mencionó que el alumno con TEA tiene un hermano y que este asiste a una escuela privada, cuando quizá quien debería tener más atención por los padres sea el hijo con autismo, pero esto solo queda como una intuición en nuestro trabajo.

De la entrevista con el profesor de educación física, nos parece importante mencionar que él fue el único profesor que durante las entrevistas expresó haber tenido contacto con más casos de autismo en otras escuelas en las que trabaja, refirió que a pesar de tener el mismo diagnóstico que el alumno con TEA de esta escuela en la que estamos investigando, ninguno de esos de esos casos tiene características similares, especialmente el caso de este alumno ha sido con el que más complicaciones ha presentado ya que no ha recibido capacitaciones de ningún tipo.

El profesor expresó su incapacidad por trabajar con un diagnóstico de TEA y en algún momento hizo referencia que sería mejor para el niño estar en una institución en donde si reciba el apoyo y la atención que necesita para que logre un desarrollo óptimo.

Octava visita: 12 de Junio 2023

Objetivo: El objetivo de esta visita fue comenzar con las actividades junto con el grupo en la clase de educación física para fomentar e incentivar la inclusión del alumno con TEA. Así como también terminar la entrevista pendiente con la profesora a cargo.

Hallazgos e implicaciones: Esta visita fue complicada para el equipo, principalmente porque la actividad no se pudo realizar como la habíamos planeado. El alumno con TEA estaba un poco inquieto y disperso en comparación con los demás días que habíamos ido. Cuando el profesor se le acercaba, él se ponía de pie en las mesas del patio o corría para agarrar las botellas de agua de sus demás compañeros. Una compañera nuestra intentó acercarse con él y de primera instancia él corrió para alejarse, por lo que decidimos que tal vez no era un buen momento para realizar la actividad con sus demás compañeros, porque tampoco queríamos obligar a que la hiciera.

Finalmente el alumno con TEA se sentó junto con nuestra compañera con la que ya había establecido un vínculo, comenzaron a repetir palabras que el alumno le decía y por último intentaron jugar con unas pelotas. La situación resultó un poco frustrante para nosotros debido a que ya no estábamos seguros si realmente era una buena idea o no realizar las actividades en el patio.

Este conjunto de situaciones nos llevaron a tomar la decisión de volver a plantear las actividades en el aula con la profesora a cargo, donde sentimos que tal vez podríamos tener un poco más de control y de posibilidades de manejar la dinámica grupal al ser un espacio cerrado.

Respecto a la entrevista con la docente a cargo, algo que capturó nuestra atención durante su discurso fue que al preguntarle si creía necesitar o aprender algo respecto al alumno con TEA, su respuesta fue un “no”, después explicó que si bien ella podía informarse sobre el TEA, no podía tampoco enfrascarse en las necesidades que se presentaban durante un ciclo escolar, es decir, que no podía centrarse en aprender algo respecto a este tema porque solo corresponde únicamente a este ciclo escolar. Discurso que nos sorprendió bastante porque nuestra pregunta tenía la intención de conocer las necesidades del personal que en este momento se encuentra a cargo del alumno con TEA, para así poder incluirlas en la plática solicitada por la subdirectora con los demás docentes.

Novena visita: 16 de Junio 2023

Objetivo: Para esta visita, el objetivo fue poder comenzar y realizar una actividad con el grupo. Se planeó una actividad con distintos escenarios donde viven diferentes animales, para que los alumnos los seleccionaron y diferenciarán en donde vivía cada animal que se presentaba, se dividió al grupo en cinco equipos para su realización.

Hallazgos e implicaciones: Por un lado, la actividad pudo realizarse con éxito con el grupo, los niños parecían bastante entusiasmados y participativos, a la mayoría pareció agradarle la actividad. Por otro lado, se intentó que el alumno con TEA se incluyera a la dinámica con alguno de los equipos, sin embargo no fue posible, debido a que él no quería hacerlo, por lo que se le brindó a él individualmente un juego de animales que habíamos traído. Al principio intentó agruparlos o separarlos pero al final optó por usar el masking tape y pegar algunos en su pupitre y en un estante que está justo al lado de su lugar.

Al estar frente al grupo, pudimos comprender de una mejor manera el discurso de la profesora a cargo de no poder descuidar a los demás niños por enfocarse en el alumno con TEA. A pesar de que éramos cuatro personas a cargo del grupo, tres de nosotros nos enfocamos en los demás niños y una compañera se enfocó específicamente en el alumno con TEA. Fue de este modo que pudimos notar la magnitud de la responsabilidad de los profesores así como también nos planteamos y preguntamos qué podríamos cambiar, qué otras actividades podríamos implementar que fueran del interés del alumno con TEA.

Décima visita: 19 de Junio de 2023

Objetivo: El objetivo de esta visita fue primeramente la continuación de actividades frente a grupo, así como también se pensó y planeo una actividad para que el alumno con TEA pudiera participar más activamente que la sesión pasada.

Hallazgos e implicaciones: Para este día, decidimos que los niños realizarán un tipo de mural colectivo, se les brindó a cada uno, una mano impresa y diferentes materiales para que pudieran decorarla a su gusto, para que al final todos pudieran pasar a pegar su mano y así armar un árbol con las manos de todos los integrantes del grupo.

Para esta actividad una compañera estaba apoyando a que el alumno con TEA decorara respectivamente su manita, en este caso le trajimos algunos materiales especiales que sabíamos podía llamar su atención, como cintas decorativas de personajes que anteriormente por la comunicación que tuvimos con él, sabíamos que le gustaba por lo que en este caso no resultó complicado que el accediera a hacer la actividad en conjunto con el grupo. Decidimos emplear este elemento para llamar su atención y aprovechar de alguna manera la comunicación que se había establecido con él como una herramienta para conocerlo, saber sus gustos y así poder realizar y facilitar las actividades con él.

Al momento de pasar a colocar las manitas, dimos la indicación de que pasaría uno por uno para decidir el lugar donde estaría su respectivo dibujo, no seguimos orden alguno, y aunque inicialmente se pensó que tendría una estructura de árbol, dejamos que los niños nos indicaran a su gusto el lugar donde querían colocar su manita, aunque este no tuviera finalmente la forma de un árbol. El alumno con TEA cuando terminó la actividad, se paró y nos indicó con su dedo el lugar donde quería que pusieramos su dibujo, acto seguido nos dio su dibujo en la mano. Esta acción fue significativa para el equipo porque pudimos ver que él estaba siendo incluido a la dinámica grupal, haciendo lo que sus demás compañeros hacían, a su modo pero estaba participando activamente.

También, en esta sesión nos pudimos percatar que la docente frente a grupo tomaba el tiempo de nuestras actividades para resolver sus propios pendientes. Al iniciar la actividad, un integrante del equipo se acercó a ella y le dio material para trabajar en conjunto con el grupo, ella sonrió y dio las gracias, sin embargo, no utilizó el material que le dimos y continuó haciendo sus cosas.

En esta actividad nos dimos cuenta que el acercamiento y la comunicación que tuvimos durante las sesiones anteriores con el alumno con TEA, había sido una herramienta fundamental para conocerlo y de esta manera incluirlo a nuestras actividades.

Onceava vista: 22 de Junio de 2023

Objetivo: El objetivo de esta última visita a la escuela fue hacer una obra de teatro para los niños con la temática de inclusión, al mismo tiempo que dentro de la misma obra manejamos el comunicar a los niños que este día sería nuestra última visita, es decir la despedida.

Hallazgos e implicaciones: Algo que pudimos notar desde el momento de nuestra llegada es que el alumno con TEA buscaba específicamente a nuestra compañera con la que estableció el primer acercamiento, nos miraba a los demás integrantes se acercaba y se percataba de la ausencia de uno de nosotros e inmediatamente después procedía a buscarla, lo que nos hizo pensar qué habíamos hecho distinto a los docentes al momento de relacionarnos con él porque de algún modo para él era de su agrado el pasar tiempo con ella o intercambiar algunas palabras, lo que lo llevaba a buscarla continuamente.

Al momento de hacer la obra los niños estaban bastante entusiasmados, desde que vieron el escenario y los títeres que íbamos a usar, para nuestra sorpresa el alumno con TEA, al igual que los demás niños se encontraban muy atentos a lo que transcurría en la obra. Al momento de hacer preguntas sobre lo que entendieron y lo que les gustó de la obra sus respuestas fueron gratificantes para el equipo, pues expresaban que habían comprendido el mensaje de inclusión que buscábamos transmitir al grupo.

Al finalizar algunos niños nos dieron dibujos y mensajes de despedida por lo que esta última visita fue un poco emotiva para el equipo, porque algunos de ellos nos preguntaban que cuando regresamos o que si iríamos a otras escuelas donde pudieran vernos. En específico el alumno con TEA se acercó a nosotros y nos dijo “Adiós, buen viaje” palabras que nos llenaron de felicidad pues entendimos que había comprendido que ese era el último día que haríamos actividades con el grupo y porque no habíamos visto que entablara ese tipo de conversaciones con nadie más de la escuela, por lo que aunque aun no sabemos que habíamos hecho distinto o por que con nosotros estableció ese vínculo, al menos éramos conscientes de esa diferencia y de que se creó para él un espacio donde participó en conjunto con el grupo y donde se sentía cómodo.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS

UNA REALIDAD ALEJADA DE LA INCLUSIÓN

Este capítulo integra el análisis de los datos obtenidos en nuestro estudio, organizado a partir de nuestro marco referencial y objetivos con el fin de explorar las prácticas de inclusión educativa, a través de las observaciones realizadas en el contexto escolar y los discursos recuperados de los docentes y directivos. Por último, también se reportará la intervención realizada en la escuela para fomentar las prácticas inclusivas a partir de actividades frente a grupo.

Se trata de realizar un análisis crítico de la inclusión educativa vista desde un ámbito social y escolar-pedagógico, así como la visualización del niño TEA a partir de un estudio de caso, organizado en tres líneas de análisis:

1. *Psicología y docencia: desde una diferente escucha*
 - 1.1 *Perspectiva docente*
 - 1.2 *Nuestra visión del sujeto*
 - 1.2.1 *La fuerza de la comunicación verbal: astronauta bomba gallina, bomba!*
2. *Significado de inclusión educativa desde el punto de vista del personal de la institución*
 - 2.1 *Voz docente frente a la inclusión*
 - 2.1.2 *¿En dónde está la inclusión?*
 - 2.2 *inclusión escolar pedagógica*
3. *Diferencia o iguales: Una mirada encasillada sobre el diagnóstico*
4. *¡Hasta pronto, buen viaje!*

Para el empleo de los discursos recuperados de las entrevistas utilizaremos las siguientes siglas para referirnos a cada docente y para nuestro sujeto de investigación y referir a su nombre utilizaremos lo siguiente:

- Subdirectora - SUB
- Docente frente a grupo - DFG
- Docente de educación física - E.F
- Docente de educación especial - UDEEI
- Docente de inglés - INGLÉS
- Alumno con TEA

1. Una visión distinta desde la psicología y la docencia a un alumno con TEA

1.1 Perspectiva docente

Este primer punto de análisis tiene como objetivo reportar cómo se dieron los resultados en el campo de intervención con las actividades pensadas para fomentar la inclusión de un niño con TEA.

Cualquier práctica de inclusión educativa, se basa en primer lugar en la forma como el personal de la escuela valora, comprende o significa y representa a un niño con TEA. Esto porque se trata de un sujeto que porta una condición diversa, condición que requiere cierta especialidad para comprender su forma de actuar sobre el mundo. Ante esto se recabaron algunos discursos del personal de la escuela para conocer lo que atiende y la toma de decisiones sobre las prácticas educativas e inclusivas con el alumno con TEA, como primer análisis de este grupo docente se obtuvo lo siguiente referido a la descripción del alumno:

“...el alumno con TEA no socializa, sin embargo, sus compañeros han aprendido a incluirlo...” “...él no hace ninguna participación, porque esa parte no está en él, no participa, no va a dar una opinión, ¿verdad?, simplemente él se para y es como si él estuviera en un mundo paralelo ¿no?, está y no está, así lo observo...” (DFG)

A pesar de que el alumno con TEA directamente no va a socializar o tomar la participación, tampoco notamos que la docente tuviera iniciativa para que esto se logrará, tal cual es así que su discurso solo está mediado porque ella presupone que su misma condición limita el cumplimiento del objetivo que ella así establece. Sin embargo, nos mencionó:

“...es un chico inteligente porque él mira perfectamente a las personas, sabe con quién sí y con quién no...” “...él sí tiene inteligencia, hay una cierta capacidad de, de por lo menos de distinguir las conductas...” (DFG)

Aunque no todos los discursos sobre el alumno con TEA son similares, encontramos como la subdirectora lo observa fuera de su condición y cree que es cuestión de límites en casa, debido a la desobediencia que muestra con los docentes:

“...él se incorpora y es independiente...” “Me di cuenta que el niño comprende totalmente lo que le dices, pero no tiene límites en casa” “...él hace lo que quiere..” “...él lo comprende totalmente...” “...él puede explorar, porque lo que anda haciendo es explorar, pero también está midiendo tus límites...” (SUB.)

También mencionan, es un alumno que no participa activamente en clases, cómo si este estuviera aislado del mundo:

“...el niño no es que viva en su mundo porque creo que no es correcto, pero sí conciben la realidad de una manera distinta a sus demás compañeros..” (E.F)

Es válido ante la dispersión del alumno con TEA, asuman la misma condición cómo aquella responsable de extraerlo del mundo, sin embargo, y basándonos en la teoría, entendemos es

natural dentro del diagnóstico no simbolizar y no poder teorizar o predecir sobre la mente de las demás personas y por ende no es que conciben la realidad de una forma totalmente distinta, sino de una forma más simple.

Por otra parte los docentes hacen referencia a la comunicación verbal que presenta el alumno con TEA, expresando no conocer ni su tono de voz:

“...prácticamente no hay comunicación verbal, oral o sea yo no sé cómo es su tono de voz, no sé porque nunca ha externado conmigo una palabra...” (E.F)

A pesar de ello, aún sin conocer su voz, logran identificar algunas características en el alumno con TEA que si bien podrían facilitar el trabajo participativo con él, sólo son tomadas en cuenta para una descripción más amplia de él:

“...le gustan mucho los juegos de repetición...el juego de voces, si tú haces una voz diferente, él le llama la atención, por lo menos para ver por qué estás haciendo esa voz ¿no?, es como un juego que el intérprete de va y viene ¿no?...” (DFG)

Como se puede observar, en los diferentes discursos se refleja una ambivalencia discursiva en cuanto a la forma en la que los docentes describen y conciben al alumno: algunos conocen su voz y otros no; algunos mencionan que participa activamente, otros que vive en su mundo. Esta multiplicidad de discursos, desde la primera intervención en el campo, nos generó confusión por lo que nos llevó a preguntar: ¿cómo es realmente el alumno con TEA y por qué existe esta diferencia entre los discursos docentes?

Según lo que hemos podido observar en términos generales, no resulta fácil comprender a un sujeto con esta condición, aspecto central para organizar las prácticas de inclusión social y educativa. Es observable que cada docente tiene una mirada distinta sobre el alumno con TEA, por lo que nos interesó saber si esta misma se encontraba influenciada por aspectos en específico. De hecho nuestra propia mirada sobre el sujeto, construida a partir de nuestras actividades realizadas y acercamiento, era una visión distinta acerca de él.

Tales son las razones por las que iniciamos nuestro trabajo de campo con observaciones que posteriormente nos ayudaron a poder identificar y describir al alumno con TEA a partir de nuestros conocimientos recabados en este estudio. Desde este marco referencial dialogamos e interpretamos el discurso docente, recabado en entrevistas y charlas en la que ellos describen al alumno con TEA.

1.2 Nuestra visión del sujeto

Durante las observaciones recabadas durante el trabajo de campo, nos fue posible tener una interpretación y visión no solo de la condición del alumno con TEA sino también de cómo era él como alumno y como persona. Es decir, a partir de su comportamiento fue que notamos su potencial y sus capacidades y fue de este modo que detectamos las principales problemáticas que observamos en la escuela y que nosotros mismos tuvimos a la hora de poner en marcha el modelo de inclusión. Es así, que en este subcapítulo se comentará la manera en la que nosotros

percibimos al alumno con TEA, y fue gracias a esta concepción lo que nos llevó a poder planificar las actividades frente a grupo de acuerdo a las distintas características y áreas de oportunidad que observamos en él, esto con la finalidad de poder adecuar nuestra intervención e incluirlo y de ser posible obtener una participación activa.

Nuestro primer acercamiento al alumno con TEA se originó al recurrir con frecuencia a su salón de clases, momentos en los que logramos captar su atención lo que nos permitió establecer un vínculo de confianza: esto sucedió especialmente con una integrante del equipo quien incluso pudo comunicarse con el niño, intercambiar palabras, lo cual suele ser una condición difícil para un niño con TEA. Al adentrarnos a la teoría de Rivière (2002), antes mencionada en el marco teórico y con nuestras observaciones, desciframos que su lenguaje está representado de forma ecológica, debido a la repetición involuntaria de frases o palabras sin la creación de discursos, por lo cual nuestra intervención comunicativa estuvo mediada a través del uso de instrumentos como la imitación y repetición de palabras.

Este vínculo con una de las integrantes en especial fue lo que provocó que él se interesara en participar en las actividades que le propusimos. Gracias a esto pudimos conocer sus gustos y también tener el conocimiento de que la forma en la que él se relacionaba con las personas era distinta, pero que era capaz de construir vínculos y comunicarse con cierta empatía. Por lo tanto, pudimos establecer como una meta, comprender aspectos específicos en términos de construcción del vínculo que nos permitieran interactuar de mejor manera con él. A su vez, este gran acercamiento que se logró desde el principio, fue lo que permitió el acercamiento de los demás integrantes del equipo hacia él.

A partir de este vínculo y la comprensión del tipo de actitudes o situaciones que requería el alumno para participar en un contexto socialmente organizado, es que pudimos obtener una participación activa dentro de actividades escolares en el aula que diseñamos y fue posible a partir de conocer al alumno así como su potencial y sus límites; lo que le podía llegar a interesar y lo que eran sus áreas de oportunidad.

Con este conocimiento, le propusimos participar en una serie de actividades¹:

- La primera actividad tenía como fin el que pudieran reconocer y clasificar los animales de acuerdo a sus hábitats.
- La segunda actividad tenía como finalidad crear un mural de un árbol de manos decoradas por los alumnos del grupo.
- La tercera, se trataba de realizar una obra de teatro que manejaba la temática de la inclusión y nuestra despedida.

En estas actividades, en las que el alumno con TEA, participó, tal vez no de la manera o que sus demás compañeros, pero sí con el mismo interés o ritmo, logrando captar su atención

¹ Actividades antes desarrolladas a detalle en el apartado metodológico

integrándose en el sentido de que pudo participar a su manera, de acuerdo tanto a sus posibilidades como a las nuestras. Lo cual nos llevó a pensar que logramos la participación activa del alumno fundamentada principalmente en el vínculo, un vínculo basado en la empatía, en el conocimiento y respeto del otro así como en un mutuo acuerdo de disposición, Esto nos hizo reflexionar sobre el aspecto fundamental de acuerdo a nuestros objetivos en esta investigación que está dirigida a fomentar las prácticas inclusivas educativas y la forma en la que las podíamos llevar a cabo.

El vínculo con sus docentes se desarrolla de diferente manera, pero ante esta condición, aun cuando a los niños con TEA se le dificulta formar y organizar vínculos, si existía este con el grupo docente, desde otra posición a la nuestra, sin embargo, se manifestó así:

"...la parte del vínculo socio afectivo entre el alumno con TEA y sobre todo el profe de inglés y yo, creo que sí hubo algo ahí que hicimos clic aunque de manera verbal no lo externara él como tal..." "...sí hay un vínculo afectivo o sea porque el alumno con TEA, se dio cuenta con nosotros, tanto como con el profe de inglés como conmigo que como que permitían varias cosas con él..." (E.F)

De alguna manera, el docente de educación física relaciona su vínculo en comparativa del docente de inglés, haciendo referencia a la similitud que puede existir entre el alumno con TEA y los docentes, al mencionar que permitían varias cosas con él, dónde refiriendo y visto desde nuestras observaciones, eran acciones a partir del contacto físico, como cargarlo o hacerle cosquillas, además de tener un contacto visual, así evitando darle órdenes o instrucciones. mientras tanto, el docente de inglés menciona su vínculo de la siguiente manera:

"...Es un niño que juega conmigo, conmigo empezó así, levantándose de la banca pero para llamar mi atención.." "...porque al principio no, nada, no dejaba ni que lo tocara. Y ahorita ya es jugar, me ve y ya es juego, es como "¡ay! ya viene el maestro" y eso es lo que pasé con él..." (INGLÉS)

Permitir este acercamiento del alumno con TEA hacia los docentes podría facilitar el trabajo de forma académica, implementando estrategias pedagógicas lúdicas, pero, ¿qué pasa cuando se sobrepasa esa barrera entre el juego, el trabajo y la autoridad?

"...no sé si es por lo mismo que te comento de la parte del vínculo socio afectivo que hicimos, él nos empezó a ver como una cuestión como de juego o sea se perdió como tal la parte de la autoridad..." "...Esa parte de tal vez nosotros ser permisivos con él en ese sentido empezó a generar como confianza con él que..." "...se perdió esa parte de la autoridad que debemos tener o que tenemos con los niños..." (E.F)

¿Por qué debemos tener esa barrera de autoridad? Podríamos decir que al tener un contexto de educación donde el objetivo sea el de aprendizaje, se busca inicialmente una condición vincular institucionalizada donde la enseñanza está basada en verticalidad de docentes hacia los alumnos, que al "romperse" como aparece en este contexto, la autoridad es rebasada por el juego.

"...Con el profe de inglés creo que ha tenido muy buena apertura, el alumno con TEA ha hecho como mucho clic con él, pero ahorita creo que ya se pasó como de ese clic, eh, por esta situación, de que a veces él observa que ya puede traspasar esa barrera de autoridad, de que ah me apapachas, ah sí puedo ir contigo, y ya no le importa..." (UDEEI)

"...Solamente por medio de... se puede decir que es... Lo más lúdico que pueda ser la clase, mejor para esa clase de... vamos, ese tipo de niños. Lo más lúdico, no lo puedo tener sentado callado o sentado, tomando en cuenta que lo conozco desde el año pasado y todo esto que llevamos, todo ha sido lúdico..." (INGLÉS)

Aún siendo un vínculo de forma "lúdica" que podría facilitar el trabajo con el alumno con TEA, no resulta del todo exitoso al no tener de una forma clara lo que éste implicaba, pues de todas formas presentaba limitaciones para llevarse a cabo. Ahora, es cierto que el vínculo en la relación del docente-alumno se puede ver limitada por las mismas políticas y normas que deben de seguir de acuerdo a la institución, al no poder relacionarse de forma demasiado directa y personal, sin dejar de lado que el alumno pueda generar cierto sentir hacía los docentes, pero ante estas limitaciones el vínculo aún así puede ser utilizado como una herramienta para brindar una inclusión más equitativa y sobre todo fomentar la participación de acuerdo a las necesidades de cada alumno.

"...dentro de la escuela es muy complicado tener contacto con un niño por muy buena intención que haya por parte de ambos, puedes meterte en situaciones de algún problema entonces sí era como el pues no tan marcado pero si el rechazo hacia no te subas a las piernas, no lo abrases, por evitar cualquier otro tipo de situación, pero en ese aspecto te digo la parte del vínculo socio afectivo entre el alumno con TEA..." (E.F)

En este sentido, en términos vinculares, pudimos tomar conciencia de una diferencia con respecto a la forma como los docentes se vinculaban con él: la mayor parte del tiempo, los docentes buscaban generar el vínculo como un mecanismo de control y autoridad hacia él; ante esto, él alumno con TEA generaba un aislamiento o desinterés por sus clases. En este sentido, nuestra interpretación es que la lógica de la institución escolar, marcada por el control y la autoridad, depositada en su personal frente a los niños; no permitía a los docentes generar un vínculo con el alumno con TEA, en tanto una condición central y estratégica para su inclusión en el aula y fuera de ella.

Por el contrario, la posibilidad de comunicarnos con él desde un lugar distinto, centrado en comprender al niño, conocerlo para saber cómo actuar con él; fue lo que nos permitió identificar y ajustarnos a sus necesidades, en tanto aspecto central para fomentar o mediar la participación del niño con su grupo y nosotros.

¿Por qué nosotros logramos una participación activa por parte del alumno con TEA?

Al respecto, cabe destacar que lo que marcó la diferencia en cuanto a su involucramiento en las actividades, inició con la existencia de una comunicación verbal estructurada de él hacía

nosotros, lo cual facilitó el trabajo y mostró su capacidad comunicativa, tan negada por otros actores. Nuestra interpretación es que la condición vincular, o el tipo de vínculo que una persona genera con un niño TEA es la base de abrir una comunicación estructurada; pero también que esto depende desde “el lugar donde se genera ese vínculo”. Quizá una frase que puede resumir esto es: la confianza y la empatía que se generó con nuestro grupo; aspecto difícil de lograr con un niño TEA sino se parte de sus necesidades, potencial y ambiente específico. En este sentido es importante recordar que la condición de un niño con TEA en el aspecto social como enuncia Rivière (2002)², existen diversas variaciones de niveles que implica una dificultad en las capacidades de relación interpersonal, pero hay quienes establecen interacciones complejas con personas, aunque sí llegan a necesitar momentos de soledad y la mayoría de las veces, son capaces de interpretar sutilezas sociales.

Otros dos puntos interesantes al respecto son la necesidad de atención directa que requiere el alumno con TEA, y que le pudimos brindar; así como el empleo de materiales didácticos de su interés que medían y posibilitaban un cambio en la dinámica de trabajo con él y el grupo. Este punto es central, no sólo por la posibilidad de participación que generó para el propio niño; sino también porque su participación fue reconocida por los docentes quienes observaron esto, que ellos no habían logrado ese alcance a nivel escolar.

Es así que, siguiendo con la pregunta sobre el alcance de nuestra intervención con el alumno y retomando el concepto de diversidad funcional al pensar específicamente en el TEA, podemos pensar que es imprescindible diferenciarlo del concepto de discapacidad, debido a que en el caso de los docentes, pensaban al alumno con TEA desde una perspectiva de limitación o falta, en este caso de su capacidad o potencial escolar, perpetuando así una visión estigmatizante y negativa de su diversidad. Por lo que esta visión, no les permitía tener un panorama más amplio que engloba en sí el concepto de diversidad funcional, negándoles en consecuencia el poder acercarse a él desde una concepción distinta, limitando ellos mismos el potencial del alumno al no tener la comprensión de que el alumno tenía la capacidad de participar en las dinámicas escolares, sin embargo no del modo establecido como normativo.

La falta o imposibilidad que es enunciada indirectamente de lo que no hace o no puede el alumno, no se encontraba directamente en él mismo, sino en los docentes del alumno con TEA, es decir en el contexto escolar en el que se desenvuelve. Por esta razón, la falta del reconocimiento de sus habilidades y capacidades como diversas impedían la visión de que estas diferencias no tendrían porque ser vistas como una limitación o deficiencia inherente al alumno, sino como una de las múltiples formas de expresión de la diversidad existente en los alumnos, en donde el sujeto no es el que posee dicha imposibilidad sino la falta del contexto a comprender y tener la accesibilidad que el alumno requiera, junto con las imposiciones sobre de lo que es normal y lo que no lo es.

² Revisar página número 37 del marco teórico

1.2.1 La fuerza de la comunicación verbal: astronauta bomba gallina, bomba!...

Esta invisibilidad o reconocimiento de que la condición de “discapacidad” no es intrínseca al sujeto sino que es generada por su relación con el mundo social en el que habita, también es algo que está presente en la dificultad de comunicación de estos niños. Para reflexionar sobre esto integramos el análisis de su comunicación verbal:

Su comunicación verbal comenzó con pequeños discursos generados de manera aleatoria y espontánea diciendo: “*astronauta, bomba, gallina, Bomba ¡PUM, ¡Excelente!, ¡BUEN TRABAJO!*” Estas palabras se dieron a partir de un estímulo visual de un pequeño juguete sensorial de pingüino.

Desde nuestra posición, su forma de expresarse tiene un sentido siempre, sin embargo suele ser difícil de comprenderse porque utilizan una forma extraordinaria de enunciar lo dicho para un adulto. De hecho esto también sucede con niños muy pequeños cuando comienzan a hablar; momento en el que los adultos hacen su mejor esfuerzo para comprender lo que la niña o niño pequeño quiere decir con lo que dice de una forma muy particular. Sin embargo, este esfuerzo que hacen sus padres o cuidadores, no están tan marcado en el medio escolar: aquí se exige que uno se comunique desde los cánones impuestos por la organización del lenguaje y la comunicación en el medio escolar.

Todos nosotros, los integrantes del grupo partimos de la premisa que cualquier expresión del niño debía ser interpretada con el mayor esfuerzo de nuestra parte porque seguramente él también estaba haciendo su esfuerzo por comunicarse con nosotros. Un pacto no dicho en nuestro vínculo: sí bien no es un espacio terapéutico, se hace con la intención de tratar de comprender lo que está diciendo y cómo con eso nosotros podemos trabajar conjuntamente: comprendernos mutuamente.

Basándonos en el conocimiento previo al campo sobre el autismo y cómo opera un niño con diagnóstico de TEA, entendimos que la intervención no está dada desde nosotros hacia él, sino al revés, de él hacia nosotros. Pero también habría que pensar si esta participación realmente es el resultado de una inclusión o si en dado caso, solamente es una integración con atención personal disfrazada de inclusión. Por tal razón, primero vamos a pensar en qué es la inclusión y como puede ser aplicada desde las voces del personal docente y directivo. Con este fin, retomamos las voces de los actores que representan la lógica escolar con respecto a estos temas.

2. Significado de inclusión educativa desde el punto de vista del personal de la institución

Considerando al TEA dentro del marco normativo del modelo educativo de inclusión, y que este debe ser regido a nivel nacional como lo marca la Secretaría de Educación Pública (SEP) nos enfocaremos en la visión que el personal docente tiene inicialmente frente a la inclusión teniendo en cuenta un ámbito educativo que está dirigido a los aspectos escolares sobre la enseñanza-aprendizaje y el ámbito social, en cuanto a la relación y formación de vínculos en la institución escolar donde realizamos nuestras observaciones, entrevistas y actividades.

2.1 Voz docente frente a la inclusión

En este apartado de inclusión se abordará el discurso sobre cómo los docentes entienden la inclusión desde sus perspectivas y cómo es que la ponen en marcha, si es que la fomentan o no y las dificultades que pueden surgir alrededor del concepto y al momento de ponerla en práctica.

Con el material analizado de las entrevistas a directivos y docentes, podemos notar la existencia de discursos que convergen en cómo interpretan la inclusión, aún cuando su significado o forma de ser concebida sea diferente.

La subdirectora al hablar de inclusión, lo maneja cómo un trabajo igualitario entre los alumnos, sin que las necesidades de cada uno de ellos sean vistas como limitantes:

“...el que tienes que trabajar por igual con todos los alumnos, independientemente de cada necesidad que tengan ellos porque pueden ser necesidades diferentes, no a fuerza tiene que ser una discapacidad, puede ser una necesidad emocional, una necesidad visual, pero no siempre se caracteriza por eso, no siempre tiene una característica como una discapacidad, tengo que incluirlos tanto por estatus social, económico, todas las situaciones se incluyen en un grupo y los tengo que trabajar” (SUB)

En primer lugar, habría que señalar la diferencia entre inclusión y ser igualitario, siendo algo totalmente distinto, ya que ser igualitario parte de atender las “necesidades” de manera justa entregando las mismas herramientas para todos sin tomar en cuenta las diferencias que cada persona pueda tener, mientras que la inclusión parte de considerar las necesidades específicas ante aquella diferencia en lo que los alumnos puedan llegar a requerir entre sí.

También, hacían referencia a una inclusión desde la participación colectiva a las actividades escolares dentro de una institución:

“...hacer partícipes a todos los niños, dentro de alguna actividad, eh, creo que la participación activa de cada uno de los niños en la clase, eso es lo que diferencia de la integración a la inclusión porque el niño puede estar integrado en la clase puede estar como uno más, pero el que sea partícipe creo ahí se genera una inclusión en cada uno de los niños.” (E.F)

Tener una participación activa implica que los alumnos puedan involucrarse de una manera dinámica y constante generando un aprendizaje al momento de realizar las actividades escolares.

“A manejar un movimiento estándar a todo mundo.” (INGLÉS)

Si bien, la inclusión no es para todo el mundo, pero si se debería de practicar de manera global, pues aún cuando está diferenciada de la igualdad, busca brindar las herramientas necesarias para un desarrollo adecuado en los diferentes espacios donde los sujetos sociales pueden interactuar.

¿Qué pasa cuando se trata de ser inclusivos? Desde nuestras observaciones tal como aquella en que lo nombraban cómo “diferente” o “enfermo” podríamos pensar que para poder incluir a alguien, primero tiene que ser excluido y debe reconocerse la diferencia ligado a una integración dada, lo que nos lleva a cuestionar y considerar las necesidades de cada persona, es decir, se hace un reconocimiento de la diferencia de acuerdo a las capacidades de las personas, dirigiendolo al empleo de una integración buscando una equidad en cuanto a las necesidades que requieren, ya que ésta aparece en función de dar a cada alumno lo que requiere según sus condiciones.

De esta manera, podemos entender que la exclusión está mediada por etiquetas sociales, mismas que limitan la participación generando condiciones desiguales en cualquier ámbito, siendo estas marcadas por una diferencia que transgrede un rango de “normalidad”, es así que la diferencia solamente es vista desde la aceptación o no de éstas, es decir, conocer la etiqueta te orilla a actuar de cierta manera, reconocer esa diferencia no garantiza una homogeneidad en cuanto a oportunidades. Es así que nos preguntamos, ¿cómo se da la inclusión a nivel social en la escuela?

2.2 ¿En dónde está la inclusión?

En el subcapítulo siguiente se abordará por un lado, una interpretación de los discursos docentes acerca de la inclusión social, frente a las formas en la que la ponen en práctica y por otro lado, la relación que los alumnos tienen con el alumno con TEA: nosotros ponemos en marcha cuál es la importancia de la inclusión social y de socializar, así cómo esto nos puede llevar a tener una mejor enseñanza-aprendizaje.

2.2.1 Jugando a la inclusión

En algunas de las observaciones realizadas, en nuestros intentos por hablar con el alumno con TEA llegamos a escuchar por parte de sus compañeros: *“es que él no entiende, esta enfermo”*, lo que nos lleva a entender que sus compañeros notan cierta diferencia en cuanto al comportamiento y lenguaje del alumno con TEA, pero esto no impide que puedan acercarse a él y, ¿cómo es que manejan la inclusión los alumnos?

No consideramos que conozcan ampliamente lo que implica poner en práctica la inclusión, sin embargo, lo que pudimos observar es el manejo de una integración a través de acciones que no implican una discriminación, pues al menos existe un respeto ante la diferencia que ellos mismos expresan. En varias de las visitas que realizamos pudimos observar que sus compañeros ante él se muestran empáticos, debido a que en ocasiones él los abraza de manera espontánea donde responden sin ningún problema, a manera de juego también aparecen las cosquillas que no le son indiferentes sino al contrario, las acepta y ríe a manera de respuesta. También en el horario previo al recreo, sus compañeros suelen ayudarlo a colocarse sus tenis cuando éste no lo hace solo, van por él cuando en el mismo recreo se encuentra aislado entre otras actividades. Consideramos ante esto, que para emplear una inclusión de una forma más particular como el juego entre compañeros, el uso del lenguaje verbal es fundamental para la comunicación, es así que la “ausencia” del mismo lenguaje verbal en el alumno con TEA ha

limitado la relación entre pares, ya que como tal entre ellos no hay una comunicación que pueda implicarlos en una relación más directa.

Por otro lado, a pesar de manejar esta integración que pareciera ser de forma “natural”, también pudimos observar la existencia de una inclusión por parte de los docentes, mediada a partir de alumnos, esto debido a ciertas complicaciones que tienen los mismos docentes para acercarse al alumno con TEA y utilizan a sus compañeros como ayuda que facilita las indicaciones y el cumplimiento de actividades.

Tal es el caso con el profesor de educación física o la docente de grupo quienes frecuentemente han pedido ayuda de algunos compañeros de grupo para facilitar el trabajo en su clase:

“...el vínculo entre el alumno con TEA y sus compañeras creo que ha sido bueno o sea ha incrementado y eso ha sido bueno para la clase porque de repente Laura que es como la que luego mucho me ayuda, le pido “por favor trae al alumno con TEA”, ya lo agarra de la mano y con ella mucho bien o sea de repente lo jala y el niño la abraza y Laura también lo abraza...” (E.F)

A pesar de que una compañera lo hace, observamos que no todos los compañeros tienden a hacerlo de igual forma, esto debido a la misma falta de comunicación que los demás requieren, es decir, no sólo es el alumno con TEA quién puede presentar una dificultad en el lenguaje verbal, sino que los compañeros también no saben cómo dirigirse hacia él. Empero, aún sin esta comunicación permite el contacto físico, lo cual posibilita otro tipo de ayuda para los docentes:

“...de repente este le digo “ven” y no me hace caso, pero si yo quiero que él rápido venga yo le puedo decir a una de mis alumnas” “Oye ve por el alumno con TEA” y viene de buen agrado, he tenido que buscar esas estrategias para que el alumno con TEA no se sienta atacado...” (DFG)

Aunque esta inclusión fue mediada en un principio por los docentes, eso ha motivado a fomentar una inclusión, a medida que lo hacen sin recibir una indicación previa al identificar cuando su compañero con TEA necesita ayuda, lo hacen sin problema. Hasta este punto, la dificultad en cuanto al lenguaje, no parece ser un limitante para poder llevar a cabo acciones o indicaciones inmediatas o superficiales, pues él entiende de manera no verbal lo que se le llega a pedir, porque algunos de los docentes mencionan que él entiende:

“...él comprende totalmente, porque yo ayer a la salida le dije “ya nos vamos ve por tu mochila” tomó la mochila, vio los compañeros, se formó y se sentó” (SUB)

A través de esto, nos hemos cuestionado ¿hasta qué punto puede ser llevada a cabo la inclusión de forma social dentro de la escuela? Podemos determinar que la inclusión en este caso particular está mediada por el alumno diagnosticado con TEA, pues su misma condición es la que posibilita el contacto o cierto tipo de comunicación con los demás, mediada a través de la imitación ya que accede al reconocimiento del otro, es decir esta misma inclusión de alguna manera es un intercambio recíproco de disposición por ambas partes.

Desde el docente, aprender a socializar en este contexto implica una relación mediada por el alumno con TEA, si los docentes utilizan a los compañeros como esa asistencia de ayuda para mediar la participación e instancia del alumno, también habría que enseñarles cómo convivir o relacionarse con su compañero, de manera que puede ubicarse como aquella estrategia o herramienta que lleve a una inclusión social. A manera de una organización social, es decir, actividades realizadas de manera colectiva, pueden ser cuando los alumnos se forman para salir del salón y el alumno con TEA realiza la misma actividad sin hacer mayor énfasis en la obediencia de realizar lo que se le pide, sino más bien por el cumplimiento de una rutina ya establecida:

“...A la hora del recreo pues ya le digo ya nos vamos y él lo tiene claro pues toma su recipiente y se viene a la fila. Hay compañeros que veo que lo toman de su manita y le dicen “vámonos” y el accede, accede a veces más que conmigo porque mientras al principio era más atento a mi indicación, llegó un momento donde ya no permitía que yo lo tocara, ya como que era a la fuerza, ya como que esa parte no le agradaba, entonces yo opté por respetar eso...” (DFG)

Frente a esto, Rivière (2002) menciona que la rutina de las personas con TEA es importante pues es una forma de facilitar la realización de actividades, de lo contrario se presenta una resistencia muy intensa a los cambios y rigidez a los estímulos, donde se debe de realizar todo de forma idéntica y muy obsesionada. Por lo tanto, la rutina establecida del niño debe de ser exacta en todos los aspectos sin tener variedad alguna de un cambio. Esta rigidez también se tiene que ver reflejada en las personas que están al tanto de la persona con TEA, para de esta forma y dentro de nuestro contexto escolar, permitir su participación en el cumplimiento de las indicaciones o actividades.

Si tomamos en cuenta esta inclusión social y hasta donde puede ser fomentada, también habría que pensar si existe una importancia en aprender a socializar. En primer punto, aprender a socializar implica el brindar una significación y simbolización del mismo y su reconocimiento ante los demás, es decir, poder mirar al otro de tal forma que se pueda ejercer una relación entre ambos y a su vez, esta misma relación permite a uno mismo reconocerse y crear un sentido de pertenencia.

Considerando eso, ¿cuál puede ser la relevancia al socializar en el alumno con TEA? Podríamos decir, que al ser la socialización la vía que posibilita la interacción entre pares y por ende una comunicación, este sería el primer paso que lleve a una inclusión escolar-pedagógica, porque así los docentes podrían a través de esa socialización, conocer cuáles son los aspectos que pueden motivar al alumno a desarrollarse en un ámbito académico, de tal punto que ajustarse en un plano metodológico puede resultar más sencillo para implementar actividades inclusivas.

Al respecto, pensar la inclusión social conlleva un contexto demasiado amplio, ya que al hablar de una plena inclusión no solo se debe enfocar en el ámbito escolar, sino debe ser llevada a cabo en todos los contextos sociales en las que se desenvuelve, pero al menos, en lo que nos compete, dentro de la escuela existe en mayor o menor medida una inclusión social y a veces es algo de lo cual los docentes no son totalmente conscientes de ella. Al mismo tiempo que las

circunstancias que limitan la inclusión social, también afectan a una inclusión escolar para la realización de actividades y en las diversas prácticas educativas.

2.2. ¿Qué sucede a nivel escolar-pedagógico?

Con relación a la inclusión escolar, en el siguiente apartado se aborda la manera en que esta fue llevada a cabo o no, dónde podemos entenderla como aquellas prácticas pedagógicas que llevan a cabo los docentes dirigidas a los procesos de enseñanza basados en los diferentes procesos de aprendizaje que la diversidad de alumnos requieran. Es decir, cómo los procesos de enseñanza son adaptados para cada alumno y su forma de aprender. Estos procesos no solo atienden a niños que tengan una condición diferente a los demás, sino que en realidad podrían beneficiar a toda la comunidad de estudiantes.

Al momento de implementar estos procesos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, los docentes refieren a las limitaciones que presentan a nivel personal, pero ¿desde dónde surgen estas limitaciones que los docentes nos han mencionado? ¿Y qué pasa también a nivel institucional? Ante esto observamos discursos relacionados con la falta de herramientas y capacitaciones de las que carece la Secretaría de Educación Pública (SEP) al implementar el modelo de inclusión:

“...Siento que a veces como escuela no le damos lo que él requiere, ¿requiere de acompañamiento?, sí, ¿requiere de más tiempo? también, pero también depende mucho de la actitud de los docentes de como nosotros queramos que él realice las cosas que él avance...” (UDEEI)

Estar dentro de una escuela requiere de un trabajo interdisciplinario donde el grupo docente pueda trabajar en equipo conjuntamente ante la disposición de búsqueda de objetivos y estrategias a implementar verticales entre sí. Ya que del lado de la docente especialista, refiere estar sola y ser ella la única responsable ante la cuestión de otorgarle una educación adecuada al alumno con TEA:

“Yo siento que el acompañamiento que se le ha dado no ha sido al 100% por estar yo sola en toda la escuela y porque hay otras situaciones que hay que resolver...” (UDEEI)

Así también, la subdirectora al tener a cargo la institución escolar, reconoce la ineficiencia de la misma y la necesidad de otras herramientas útiles para otorgarle así una educación de calidad:

“...el alumno con TEA está sufriendo en una escuela oficial, no porque no le demos las herramientas sino porque no las tenemos porque él necesita otra atención...” “...me he sentido no satisfecha porque no estoy rindiendo como escuela las necesidades del alumno, le estamos quedando muchísimo a deber y no porque nosotros no queremos sino porque el sistema así lo marca, te repito no te da herramientas porque el sistema solamente dice “ahí ya te lo traje...”” (SUB)

En contraparte, no niegan el acceso del alumno con TEA a la institución, pues al final, deben otorgarle ese lugar dentro la misma por el propio modelo que lo marca:

“La finalidad de que él estuviera aquí es, bueno, pues que al final son indicaciones, nosotros tenemos que acatar, pero como tal herramientas las escuelas oficiales no tenemos las herramientas necesarias ni la capacitación para poder atender este tipo de casos“ (SUB)

El contraste de las políticas públicas de la inclusión se refleja en el marco operativo que debe de funcionar en cuanto al personal académico con el que se debe contar, pues es un programa establecido para trabajar con distintos especialistas como una docente especialista de educación inclusiva, trabajadora social, terapeuta de lenguaje y un psicólogo, todos estos en una misma escuela trabajando; sin embargo, el personal con el que cuenta la institución solo es una docente especialista de educación inclusiva y con una trabajadora social que atiende a la zona escolar y solo va ocasionalmente a la escuela donde realizamos las observaciones. Con relación a ello, nos preguntamos el ¿por qué existe esta política si la misma no considera el cumplimiento establecido?

Al centrarse en las limitaciones institucionales, habría que pensar si los docentes dejan de lado el aspecto personal como profesionales para poder llevar a cabo cualquier práctica inclusiva, pero ¿qué están haciendo los docentes ante esta carencia de herramientas?

“...Al inicio del ciclo escolar, dentro de nuestra Junta de Consejo vino una persona especialista, pero la verdad fue una plática muy general o sea explicó algunas características del autismo, explicó como una definición como tal, pero solamente fue como una plática de 20 minutos y ya, pero de ahí en fuera, también la miss de UDEEI nos hizo llegar también al inicio del ciclo escolar información, algunos trípticos con relación a la enfermedad o bueno a esta situación del autismo pero fue todo o sea como escuela como tal, no, creo que ahí caemos en un error, no sé, te digo entiendo que es responsabilidad de nosotros como docentes tal vez actualizarnos, prepararnos en este tipo de situaciones, pero la realidad es que no se da, entonces hoy en día con esto de la inclusión, de la integración, de la igualdad...” (E.F)

Pudimos observar que en la práctica escolar, al contar con un docente temporal en cada grupo, son ellos quienes se deslindan de sus responsabilidades al anular las estancias de los alumnos, es decir, al sólo estar con ellos un ciclo escolar y no ser docentes definitivos, no buscan estrategias que sean beneficiosas para ellos:

“...no te puedes convertir en lo que el ciclo escolar te trae, tratas de trabajar... o sea ahora tengo que cubrir esto y ahora el año que viene pues tengo que cubrir lo otro ¿no? ...” (DFG)

En este caso particular con la docente de grupo, es evidente que al ser la titular del grupo por un sólo ciclo, no trata de cubrir más allá de lo que el mismo ciclo marca, aunque reconoce la importancia de otorgarle una atención más particular, pues es ella misma quien menciona que

en el caso de ser su docente particular buscaría la forma de obtener otra formación para su beneficio:

“No, si yo solamente fuera su maestra eso sería diferente ¿no?, porque el escenario sería ese, o sea si yo nada más fuera la maestra exclusivamente, pues a lo mejor no tendría estos problemas porque me enfocaría totalmente en él ¿verdad? y de la misma manera pues a lo mejor ocuparía otra formación...” (DFG)

“...¿Qué es lo que pasa si tú entras a un seminario? pues primero tienes que pagar y cuánto cuesta un seminario... si quería ser maestra especial pues hubiera buscado ese foco como tal ¿no?...” (DFG)

Los discursos anteriores nos muestran de alguna manera la distancia que la docente pone frente al alumno con TEA, al no querer involucrarse porque es un caso específico de este ciclo escolar, sin tener en cuenta que tal vez las herramientas o las prácticas pedagógicas que pudiera adquirir, no servirán exclusivamente para el alumno con TEA de este ciclo escolar sino para el beneficio de la escuela, beneficio personal profesional y de la puesta en marcha de la inclusión. Ahora bien, si esta es una oportunidad para poder ampliar su mirada y su práctica profesional como docentes, ¿por qué no existe este compromiso por mejorar como docentes?

Consideramos que una de las razones por el que los docentes no se encuentran del todo involucrados con los procesos de enseñanza aprendizaje es porque los padres del alumno con TEA, dieron como objetivo de que el alumno con TEA asistiera a la institución para que él socializara:

“...el objetivo de que el alumno con TEA esté en una escuela, aquí digamos es que él aprende a socializar, como tal, el alumno con TEA no socializa, sin embargo, sus compañeros han aprendido a incluirlo...” (DFG)

“...a los papás no les interesaba si el alumno con TEA aprendía, resolvía contenidos o si hacía esto o si hacía lo otro, a ellos estaban enfocados únicamente en la interacción entre pares...” (SUB)

Es así, que al cumplir con los requerimientos que los padres de familia pedían y que estos se veían reflejados en la interacción social, es que aparece esta omisión a que él aprenda institucionalmente, pero en contraparte, en los reglamentos o lineamientos estipulados por la misma Secretaría de Educación Pública (SEP), se nos mencionó que no está permitido que los alumnos con algún tipo de condición sean reprobados, aún si estos no “aprenden” en cuanto a los objetivos marcados:

“...hasta ahorita me parece que él lleva 8, uno de los protocolos o puntos importantes en las escuelas oficiales es que los niños que están dados de alta en UDEEI y que son atendidos por las maestras especialistas no pueden ser reprobados, precisamente por las características que los niños manejan, sería como una discriminación ante lo que ellos están haciendo y ya no sería como una igualdad, de acuerdo a las características y necesidades que esos alumnos tienen es como se les evalúa...” (SUB)

De modo que los docentes que están a cargo del grupo donde pertenece el alumno con TEA, han optado por métodos de evaluación de acuerdo a los avances o metas a corto plazo que él va desarrollando con el paso del tiempo. Aún cuando existe esta evaluación, no es que en realidad todo el grupo docente lo considere, pues aún final deslindan su responsabilidad del aprendizaje del alumno con TEA y lo dejan solo en manos de la docente frente a grupo y la docente especialista. En el caso de la docente frente a grupo, y cómo lo observa la docente especialista, mencionan la evaluación se encuentra dirigida a el potencial que las mismas observa en él:

“...no se le puede evaluar con los mismos parámetros que a la generalidad del grupo, ¿por qué? porque tenemos su expediente e indica pues una condición, vaya pues con la que él vive...pero también sí puedes evaluar, este, compararlo con sus avances, en qué condición inició el curso y cómo inició el ciclo y cuáles han sido los avances personales...” (DFG)

“...en la evaluación obviamente la maestra lo realiza de acuerdo a los avances del alumno, a esa disposición que tiene, que de alguna manera el conocimiento nos lo demuestra con cositas muy básicas como señalar, de oye haber dime donde está el número 44 y te lo dice y hace el conteo y cosas así que te das cuenta de si está aprendiendo, no al nivel que sus compañeros pero sí el conocimiento lo tiene...” (UDEEI)

No obstante, considera que si tuviera que evaluarlo de acuerdo al programa, sin tomar en cuenta su condición, no podría siquiera basar el avance con sus características, ya que los objetivos que este marca están alejados de lo que él podría lograr:

“...la evaluación del alumno con TEA en mi caso, yo sé que él, si yo lo evaluaré únicamente de acuerdo al programa, le pondré el mínimo, el seis, entonces ... yo lo evaluó más arriba ¿por qué? porque lógicamente su condición no va a cambiar ¿no?, entonces, de acuerdo a la condición de autismo que yo noto en el alumno con TEA, ah bueno, que en determinadas cosas los avances son: los cambios de conducta para mí ¿no?, no me va a leer la lección como tal, pero veo otras características en él que demuestran un pequeño avance...” (DFG)

Respecto a la evaluación que los docentes llevan a cabo con el alumno con TEA, consideramos que es primordial que se planteen objetivos específicos y reales, enfocados en el aspecto pedagógico de acuerdo a cómo lo han observado, para a partir de ellos, desarrollar sus áreas de oportunidad. Si bien es cierto que una calificación no determina si un alumno está aprendiendo o no, si se pueden ver reflejados ciertos aprendizajes que se desarrollan a lo largo del ciclo escolar y que estén propuestos bajo objetivos para trabajar de forma pedagógica.

El reflejo del mismo programa, marca de entrada que los alumnos pertenecientes a la educación especial deben acoplarse al sistema y no el sistema a ellos, por lo que si los docentes evaluarán al alumno con TEA de acuerdo al programa establecido este no alcanzaría los objetivos, no por que no tenga las capacidades, sino por que su desarrollo requiere de una atención más

personalizada, en donde puedan adaptarse distintas estrategias o prácticas pedagógicas que puedan favorecer y enriquecer su aprendizaje.

Asimismo, nos preguntamos ante eso, ¿si los docentes y el personal académico se preocupan por el aprendizaje de los niños o solamente les preocupa que tengan acceso a una escuela?

Creemos que solamente están interesados en el cumplimiento de las políticas públicas que establece el marco de inclusión educativa, pues por esta misma política se encuentran forzados o sin alternativa alguna ante que el alumno esté en la escuela en vez de rechazarlo:

“...porque me puse a investigar estos últimos días y para mí lo ideal es un teletón, ¿por qué? porque te brinda terapias de muchos este... es muy amplio, es muy amplio el servicio, te dan lenguaje, motricidad, infinidad de terapias que él ahorita lo requiere para poder desarrollarse y poder cumplir esa preparación para la vida...” (SUB)

“...creemos que el alumno con TEA es candidato a un CAM o una escuela donde sean menos alumnos...” (E.F)

“...Y si es bien complicado, por ahí decían que hay escuelas para ellos, y definitivamente, necesitan algo así, porque sino esto va seguir así y va seguir así y quien sabe hasta cuánto...” (INGLÉS)

Acerca de estos últimos discursos, podemos encontrar una convergencia en que los docentes expresan cierta exclusión al decir que el alumno con TEA se encontraría mejor en un centro especializado, lo cual nos lleva a pensar que estos discursos se ven reflejados por un lado, en la falta de capacitaciones, herramientas o estrategias con las que no cuentan y no les proporcionan y por otro lado, por el conformismo en el que se encuentran los docentes al esperar que esta carencia se solucione por sí misma.

A manera de reflexión, podemos decir que a pesar de que no pudieron lograr un avance a nivel escolar-pedagógico, sí existió un avance a nivel personal en el alumno con TEA, es decir, al menos la escuela permitió que él alumno desarrollará otras áreas que a lo mejor los docentes no tenían en cuenta, asimismo, en su avance existían algunos cambios en los docentes por sorprenderse y considerar esos pequeños cambios como impacto en la vida del alumno, y así darse cuenta que es un chico el cual puede aprender, puede ser diferente, pero hacer cosas similares a la de los demás.

3. Diferencia o iguales: Una mirada encasillada sobre el diagnóstico

En cuanto al siguiente apartado, se pretende abordar el análisis de los discursos sobre el conocimiento del TEA por parte de los docentes y nosotros como observadores, principalmente porque consideramos que al hablar del manejo de una inclusión, primero debe de existir un reconocimiento a la diferencia, donde en nuestro caso particular se ubica en el conocimiento sobre el TEA, y debe priorizarse el entendimiento del mismo para poder precisar una metodología de intervención por parte de los docentes a nivel pedagógico que favorezca a su aprendizaje. Es así, que partiremos del posible interés particular de los docentes para entender el TEA al saber que dentro de su grupo se encontraría un caso con este diagnóstico.

A lo largo del campo y en nuestras entrevistas pudimos observar que algunos docentes no tienen una noción clara de lo que implica, impidiendo así la implementación o creación de estrategias que puedan favorecer a una inclusión educativa como referíamos en el apartado pasado. Los discursos enunciados basan su descripción en cómo ellos observan que es el alumno con diagnóstico de TEA, cómo es que este se desenvuelve dentro y fuera del aula, y a partir de estas descripciones es que parten de una noción superficial, pero ¿qué conocen sobre el TEA realmente?

“Pues lo básico, la condición, lo que conlleva... con el alumno con TEA ha sido algo diferente a la teoría, muy diferente, eh, vas viviendo como les digo día a día, vas conociendo sus habilidades, sus capacidades...” (UDEEI)

Al respecto, según el marco operativo del programa de inclusión, no se trata de brindar una atención terapéutica por parte de los y las docentes especialistas de UDEEI, pero sí de tener una noción psicopedagógica para intervenir en los casos que sea necesario, para esto es importante tener conocimiento de las áreas de desarrollo en cuanto al aprendizaje y de conocer las problemáticas escolares dentro de una escuela. De esta forma podemos decir que se requiere de un conocimiento más amplio del TEA y no sólo lo básico.

“Si he leído documentales, e información que me hacen llegar de UDEEI pero es muy vago, es muy... vamos, por encima.” (INGLÉS)

También, no sólo es responsabilidad del programa de UDEEI conocer sobre la condición del TEA, sino no de todo el grupo docente, pues es un trabajo que se realiza conjuntamente a través de experiencias, charlas, material bibliográfico o visual, pero centrándose en su caso particular de conocer a un alumno con TEA y no sólo el Espectro:

“...en realidad fue circunstancial, o sea me tocó ese grupo... En este caso lo que yo sabía, tuve un niño con asperger ¿sí? Pero es totalmente... No le llega ni a los talones al alumno con TEA, es otra condición diferente, pero ese chico de alguna manera si tenemos contacto, estaba diagnosticado, asistía a una escuela particular, porque yo trabajaba ahí, y actualmente yo veo su desempeño pues es normal... Entonces esa era mi mayor experiencia con algún espectro, porque se supone que el asperger está dentro del espectro autista, en grado menor y en el caso del alumno con TEA, si está detenido porque su diagnóstico completo, no te puede decir exactamente el grado pero se considera que pudiera entrar como un nivel bajo de autismo ¿no?” (DFG)

Al mismo tiempo, observamos que en casos particulares hay docentes que a pesar de tener un conocimiento ante la diversidad del espectro, no conocen más allá:

“...el espectro autista que tengo entendido no sé, no sé a profundidad tengo entendido que maneja ciertas características... puede ser específicamente auditivo, de lenguaje este... motriz ¿no?, no tengo una información que te pueda decir va pasar esto, el otro, aquello, ¿no? y más porque con este niño no hay un diagnóstico como tal, no hay un seguimiento que le hayan dado los papás...” (SUB)

"...lo que entiendo del autismo o lo poco que sé sobre eso es que hay una, como un desorden en la cuestión mental del alumno, no sé si como tal algo explícito, no sé, no sabría yo cómo explicarlo, pero entiendo que ellos conciben la realidad de manera diferente a un niño regular...el niño no es que viva en su mundo porque creo que no es correcto, pero sí conciben la realidad de una manera distinta a sus demás compañeros, entonces hay niños los cuales, no permiten esa parte tal vez del contacto, hay otros que les da la indicación tal vez no te lo realizan de la manera adecuada, hay otros niños que les afecta tal vez la parte del lenguaje, pero sí a lo que yo conozco o lo que yo puedo entender es de esta parte de que el niño tiene una realidad diferente a la de sus compañeros..." (E.F)

Ante estos discursos se puede observar que algunos de los profesores tienen el conocimiento sobre la diversidad del TEA, es decir lo que puede englobar el amplio espectro sobre este mismo, sin embargo, aunque parecen tener esta noción, al momento de llevar a cabo a la práctica alguna estrategia pedagógica con el alumno con TEA, notamos que no conocen las necesidades específicas o áreas de oportunidad a trabajar por lo que consecuentemente frente a esta situación difícilmente se podría llevar a cabo una inclusión educativa. Por tanto, podemos decir que una cosa implica tener una idea de que la condición parte de espectro y otra es tener un conocimiento para poder hacer una distinción ante el mismo.

Por nuestra parte, al ubicar nuestro campo dirigido a la inclusión educativa con un caso de TEA, esto motivó a un conocimiento teórico previo del mismo, pero en la marcha de nuestras observaciones y tiempo en la escuela, más que comprender y poner en práctica la teoría y llevarla hacia él, entendimos específicamente como era él y en consecuencia su autismo.

Con respecto a ello, consideramos que en el ámbito social no tiene dificultad para el contacto físico pues él permite que tanto sus compañeros y profesores se acercaran a él, en el lenguaje a diferencia de lo que nos refirieron inicialmente, él comprende y entiende diversas formas de comunicación verbal o no verbal, que están mediadas por la repetición o imitación tanto de palabras como de acciones, sin embargo, aunque él comprendía y tenía lenguaje verbal existía una dificultad a la hora de comunicarse con los demás, en cuanto al vínculo, ese sólo aplica con personas que él decide, y en la parte de sus áreas de oportunidad, su autismo no se refleja en aspectos físicos que impidan su movilidad, con las observaciones notamos que desarrolla su motricidad fina y gruesa a través del lanzamiento de pelotas, corre, inserta objetos, puede amarrar las agujetas de su calzado, manipular objetos y es sensible a las texturas. Cognitivamente pudimos notar que identifica colores, animales, lugares, voces y personas.

Considerando las capacidades que pudimos observar del alumno con TEA, llegamos a tal punto en donde conocerlo resultó fundamental para poder incluirnos a él bajo su propio perfil, que más allá de estar basado en un diagnóstico nos dimos la oportunidad de conocerlo a él como persona, mientras que los profesores se basaban en conocerlo bajo una etiqueta de autismo, es así que existía esta imposibilidad de incluirlo escolarmente.

Basándonos en nuestro marco teórico respecto al diagnóstico del Espectro Autista, sabemos que desde los inicios de su nombramiento, aparecían ciertas complicaciones y problemáticas

alrededor de sus características y en cuanto al marco de intervención, por lo que son necesarias distintas disciplinas para hacer un diagnóstico, tal es así que actualmente no hay una concepción clara de lo que implica y significa una persona con diagnóstico de TEA, de forma que pudimos verlo reflejado en las entrevistas a los docentes que aunque podían llegar a tener una idea de lo que era, no terminaban de comprenderlo totalmente, que si bien no es su labor ser expertos en el tema, en su labor como docentes a cargo de un caso de este diagnóstico, podrían acceder a información más clara, pero, ¿qué es lo que pasa cuando no se tiene una noción más detallada? ¿impide el empleo de una inclusión?

A través de esto, de lo que se conoce frente al diagnóstico, la inclusión resulta ser paradójica, pues la mirada está puesta en la diferencia y reflejada en los parámetros que han sido constituidos dentro de una “normalidad” mientras que lo que no está dentro de esta se vuelve una exclusión de forma directa o indirecta. Si bien lo que se ve reflejado en la escuela es una mirada a través de un diagnóstico, pero ante eso, no es que tengan una mirada “amplia” pues solo está dirigida hacia un alumno en toda la escuela, el cual todos los docentes lo tienen catalogado como el “alumno autista”, antes de verlo como un alumno al cual le pueden brindar distintos requerimientos que no están estipulados ni previstas en sus planes académicos, y eso los orienta a moverse de lugar en un plano cotidiano, el cual no son capaces de llegar ni de fomentar por mantenerse en una postura de enseñar a alumnos sin una mirada diagnosticada.

4. *Hasta pronto, ¡buen viaje!*

En nuestra última visita a la escuela, realizamos una obra de teatro con títeres a manera de despedida con ellos, donde a la vez se hablaba sobre la inclusión y su importancia en cualquier contexto a partir de las diferencias que podamos encontrar en los demás sin restarle valor alguno. Realizar la obra fue una actividad que obtuvo mucha participación por parte del grupo en su totalidad, pues habría que decir, existió no sólo un vínculo con el alumno con TEA, sino también con todos los alumnos del grupo, gracias a nuestra observación participante permitiendo fomentar una inclusión grupal, llevando a una despedida de su parte hacia nosotros también, y en particular, la simbolización del alumno con TEA a nuestra partida, enunciando: “*hasta pronto, buen viaje*”.

Es así que a manera de conclusión, consideramos que el primer aspecto importante y valioso de nuestra investigación, se encuentra relacionado entre el alcance académico con el alumno con TEA y el fomento de una inclusión educativa de nuestra parte hacia él y la falta de un sustento basado en herramientas, capacitaciones y apoyo en el empleo del modelo de inclusión educativa dirigido al alumno con TEA en la institución donde intervenimos.

Al respecto podemos decir que en el campo del Trastorno del Espectro Autista no se trata de entenderlo teóricamente para comprender a todas las personas con este diagnóstico, sino de entender particularmente cada caso ante la diversidad que el mismo Espectro emplea. Gracias a ello, nosotros entendimos su diagnóstico a través del alumno y en el mismo conocimiento de su diagnóstico pudimos comprender que aunque éste marca las áreas afectadas en su desarrollo, no limitan o impiden el empleo de prácticas pedagógicas con el fin de incentivar su potencial de acuerdo a sus capacidades mostradas.

Por el contrario, a pesar de fomentar la inclusión, las personas diagnosticadas con TEA en automático serán pertenecientes a programas exclusivos para su propia condición, es decir, el manejo de una inclusión resulta implícitamente estandarizado bajo una normativa mediada en las instituciones educativas creando modelos idealizados de las infancias creyendo solamente en la existencia de un tipo de estas, no permitiendo un panorama a la diversidad funcional, y en lo que nos respecta las infancias con TEA.

Sumado a esta idealización, o en su caso, normalización de la infancia, entrelazada con la manera en la que opera la biopolítica dentro de la institución educativa, es que lo podemos observar reflejado en el vínculo por el cual se relacionaban los docentes con el alumno con TEA, vínculo mediado por mecanismos de control inscritos en la institución educativa impidiéndoles conocer la diversidad del alumno.

A pesar de esto, nos preguntamos cuál podría ser el beneficio de que el alumno con TEA se encuentre inscrito en esa institución educativa, dado a varios discursos antes referidos donde mencionan podría recibir una atención especializada en otro centro exclusivo para él.

Encontramos dos líneas ante este beneficio, por un lado si pensamos en los beneficios del modelo inclusivo que permite que el alumno con TEA se encuentre en este espacio, damos cuenta que su estadía desestabiliza lo cotidiano dentro de una escuela, dando visibilidad a la diversidad funcional, y que en parte es a su vez un beneficio tanto para los docentes como para los alumnos que participan, debido a que los invita a desafiar o cuestionar ciertas creencias adquiridas sobre lo que debe ser normal, al mismo tiempo que también pretende movilizar a los docentes a buscar nuevas prácticas dentro de una escuela, que pueden ser empleadas o no, en cualquier espacio académico y con distintos grupos de alumnos.

Por el lado del alumno con TEA, el modelo inclusivo le brinda nuevos espacios en donde puede desenvolverse y desarrollarse socialmente con confianza así como la posibilidad de formar vínculos con diferentes personas fuera de su institución familiar. Al mismo tiempo que le da la oportunidad de apropiarse y sentirse parte de este espacio escolar distinto al de su hogar, que muchas veces es difícil para personas con diversidad funcional, pues aunque pareciera ser algo cotidiano el estar y sentirse parte de un espacio educativo, para estos alumnos no resulta sencillo y muchas veces es negado. Por último, a pesar de que no eran cubiertas las necesidades educativas del alumno con TEA en este caso específico, si es un avance en el modelo educativo inclusivo al estar y al hacer presente una de las muchas formas de diversidad en la institución.

Entonces, de acuerdo en este caso de inclusión de un alumno con TEA a una escuela regular, podemos decir que las principales barreras para poner en marcha el modelo de inclusión son primeramente la falta de capacitación por parte de la SEP en los docentes, que si bien en las políticas no se menciona que organismo o en quien recae esta responsabilidad, si es señalado y debe ser considerado como un aspecto primordial en este modelo. Sumado a esto también hay que señalar que la disposición con la que los docentes y directivos cuentan a la hora de atender a alumnos con un tipo de diversidad funcional, pues en algunos casos se es distante antes estas adversidades y se tiene una indiferencia de la diferencia, es decir, a veces no van más allá del reconocimiento de la diferencia del otro, no actúan a favor de esta, en la iniciativa de fomentar una inclusión más amplia y sólo se quedan mirando esta diferencia a la distancia. Asimismo,

es esencial pensar la inclusión como una relación bilateral, en donde tanto capacitación como disposición se ven envueltas en una relación estrechamente ligada y que no puede ser ignorada.

Por último, pensamos en la inclusión como un concepto ambiguo y paradójico, pues como mencionamos para ser incluido primero debes ser excluido, y tras esto tienes un programa exclusivo en el cual ya formas parte de una exclusión integrada a lo que sigue siendo una normativa homogénea sin visualizar ni preguntar las necesidades que existen dentro de la diversidad.

Hasta pronto ¡Buen viaje!

BIBLIOGRAFÍA

- Albores-Gallo, L., Hernández-Guzmán, L., Díaz-Pichardo, J. A., Cortes-Hernández, B. (2008). Dificultades en la evaluación y diagnóstico del autismo: Una discusión. *Salud mental*, 31(1), 37-44.
- Artigas-Pallarès, J., & Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587.
- Artigas-Pallarés, J. (2001). Las fronteras del autismo. *Rev Neurol Clin*, 2(1), 211-224.
- Basaglia, F. (1972). La institución negada Informe de un hospital psiquiátrico. Barral Editores, Barcelona, España.
- Baz, M. (2003). La dimensión de lo colectivo: reflexiones en torno a la noción de subjetividad en la psicología social. *En Tras las huellas de la subjetividad México*. 137-152.
- Bertomeu (2016). La entrevista. Universidad de Barcelona. Recuperado de: <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf>
- Balcázar P. (2013). Investigación cualitativa. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, Estado de México.
- Beach, L., Cubas, C., Feliciano, M., & Pineda, A. (2018). Percepciones de los padres o cuidadores de las personas con trastorno del espectro autista. *Conducta Científica*, 1(1), 54-62.
- Cabello, A. (2018). Organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE).
- Cabrera, D. (2007). Generalidades sobre el autismo. *Revista colombiana de psiquiatría*, 36, 208-220.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2011). Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad. Recuperado de: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>
- Campo, J. (06 de septiembre de 2005). Autismo Aba. La etiqueta del autismo. Obtenido de: <https://autismoaba.com/la-etiqueta-autismo/>
- Carrillo Sierra, S. M., Forgiony Santos, J. O., Rivera Porras, D. A., Bonilla Cruz, N. J., Montánchez Torres, M. L., & Arcón Carvajal, M. F. (2018). Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente.
- Comín, D. (2011). Un mal modelo de integración escolar es perjudicial para el niño con Autismo. *Autismo Diario*, Web líder en información sobre autismo. Recuperado de: <https://autismodiario.com/2011/12/27/un-mal-modelo-de-integracion-escolar-es-perjudicial-para-el-nino-con-autismo/>
- Contreras, S. R., & Cedillo, I. G. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 77-91.
- Delgado, P. (2021) Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación. Institute for the Future for Education. Tecnológico de Monterrey. Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/trastorno-del-espectro-autista-tea-educacion/>

Discapacidad, C. N. (29 de 05 de 2015). Gobierno de México. Educación Incluyente. Obtenido de <https://www.gob.mx/conadis/es/articulos/educacion-incluyente?idiom=es>

Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa – "Voz y quebranto". REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(2), 9-18

Escudero Muñoz, J. M., & Martínez Domínguez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*.

Flores, J. (2018). Intervención educativa en alumnos con autismo en el centro de atención múltiple número tres de Pachuca. Hidalgo. (Tesis de Licenciatura). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades.

Freud, S (1925) Obras completas XIX El Yo y otras obras. Neurosis y psicosis,. Edición Amorrortu. Argentina 151-161

Foucault, M. (1978). *El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica*. Siglo XXI

Foucault, M (1999) Los anormales Curso en el College de France 1974-1975. Fondo de Cultura Económica. Argentina, Buenos Aires.

Foucault, M. (2009). *Nacimiento de la biopolítica: curso del Collège de France (1978-1979)* (Vol. 283). Ediciones Akal.

Fe de erratas al párrafo DOF 09-03-1993. Reformado DOF 12-11-2002, 09-02-2012, 29-01-2016, 15-05-2019

Giménez, G. (2005), "La concepción simbólica de la cultura", en Teoría y análisis de la cultura. México, Conaculta, Vol 1, 2005, pp. 67–87

Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Reissue ed: New York: Touchstone.

González - Mercado, Y. M., Rivera - Martínez, L. B., & Domínguez - González, M. G. (2016). Autismo y evaluación Ra Ximhai, No 12(6),525-533. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194033>

Giannina Valdez-Maguiña, R. C.-P. (10 de diciembre de 2018). *Desafíos de la inclusión escolar del niño con autismo*. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1018-130X2019000100013

Internacional, I. (s/d s/m de 2006). Inclusión internacional. ¿Qué significa inclusión educativa? Obtenido de <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>

J. Tirapu-Ustárroz a, G. Pérez-Sayes a, M. Erekatxo-Bilbao a, C. Pelegrín-Valero, (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? Revista de neurología, 44 (8): 479-489. <https://neurologia.com/pdf/4408/x080479.pdf>

Julio Jiménez Carrillo, P. M. (21 de 09 de 2020). Scientific Electronic Library Online. La cultura inclusiva para la atención a la diversidad. Obtenido de <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007->

[78902020000800001&script=sci_arttext#:~:text=La%20cultura%20inclusiva%20es%20la,la%20transformaci%C3%B3n%20del%20clima%20escolar.](https://doi.org/10.7890/2020000800001&script=sci_arttext#:~:text=La%20cultura%20inclusiva%20es%20la,la%20transformaci%C3%B3n%20del%20clima%20escolar.)

Kaufmann, L. (2020). Soledades: las raíces intersubjetivas del autismo. Editorial Paidós.

Laurin-Bowie, C. (2009). Mejor educación para todos. Un informe mundial. Instituto Universitario de integración en la comunidad. Universidad de España.

Lay, I. Anguiano, M. (2015). Las políticas públicas en la inclusión educativa para niños con Trastornos del Espectro Autista. *Revista Vínculos* 109-125. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/286625068_Las_politicas_publicas_en_la_inclusion_educativa_para_ninos_con_Trastornos_del_Espectro_Autista

Lacan, J (1949) El estadio del espejo como formador de la función *yo* tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. México. Siglo XXI. 99-106

León, A. (09 de 08 de 2017). Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. ¿Qué es la educación? Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603903.pdf>

Levin, E (1995). La infancia en escena. Constitución del sujeto y desarrollo psicomotor. Estructura y desarrollo psicomotor. Buenos Aires. Nueva visión. 15-28

Lipman, M. (1998). El papel de las narraciones en la educación moral. In *Crecimiento moral y Filosofía para niños* (pp. 115-124). Desclée de Brouwer.

López González, Wilmer Orlando El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa Educere, vol. 17, núm. 56, enero-abril, 2013, pp. 139-144

Mahler, M. (1972) Simbiosis humana: Las vicisitudes de la individuación. México. Editores Joaquín Mortiz.

Maleval, J. C (2011). El autista y su voz. RBA Libros. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=gT7ODwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=la+voz+del+autismo&ots=nTyofLjwNz&sig=PB23TXub2ggE25RUewTWnrGRFdI#v=onepage&q=la%20voz%20del%20autismo&f=false>

Maleval, J. C (2012). ¡Escuchen a los autistas!. Grama Ediciones. (p. 9-44)

Malinowski, B. (1922). Los argonautas del pacífico occidental. Planeta-Agostini. Barcelona.

Martos, J. (2005). Intervención educativa en autismo desde una perspectiva psicológica. *Revista de neurología*, 1(40), S117-S180. Recuperado el 29 de 04 de 2017, de <https://pdfs.semanticscholar.org/98d9/1ab8034ba160ee746cc811643227f8ff603.pdf>

Martínez, M. D. (27 de agosto de 2014). Autismo Diario. La etiqueta vacía. Obtenido de: <https://autismodiario.com/2014/08/27/la-etiqueta-vacia/>

Meltzer, D (1979) Exploración del autismo. Un estudio psicoanalítico. Paidós, Buenos Aires.

Mejía, N (2016) Tesis de Grado de Licenciatura "Inclusión Educativa de niños y niñas dentro del trastorno del espectro autista: El valor de la participación guiada". Ciudad de México. UNAM

Miric, M., Álvaro, J., González, R & Torres, A. (2018). Microsociología del estigma: aportes de Erving Goffman a la conceptualización psicosociológica del estigma social. *Psicología e Saber Social*, 6(2), 172-185, 2017. doi: 10.12957/psi.saber.soc.2017.33552

Morga, L. (2017). La educación inclusiva en México: una asignatura reprobada. *Revista electrónica de investigación e innovación educativa* 2(1), 17-24. Recuperado de: <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-electronica-de-investigacion-e-innovacion-educativa/articulo/la-educacion-inclusiva-en-mexico-una-asignatura-reprobada>

Moreno, A (2021). Cap. 11 Inclusión educativa: construcción histórica de una idea. *En Las diferencias en educación: investigar, narrar y conversar en América Latina* (219-230). Qartuppi. DOI 10.29410/QTP.21.16

Muntaner, J. J. (2017). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación inclusiva*, 7(1).

Organización Mundial de la Salud (29 de marzo de 2023) Organización Mundial de la Salud. Autismo. Obtenido de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders#:~:text=Se%20calcula%20que%2C%20en%20todo,han%20registrado%20cifras%20notablemente%20mayores.>

Ornelas, C. (2016). *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*. Fondo de cultura económica.

Padilla Arroyo, A. (2011). La educación especial en México a finales del siglo XIX y principios del XX: ideas, bosquejos y experiencias. *Revista Educación Y Pedagogía*, 22(57), 15–29. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaey/article/view/9838>

Peñuela, J. R. (1 de Febrero de 2011). *REVISTA EDUCACIÓN INCLUSIVA*. Obtenido de Perspectivas en educación: <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/13-8.pdf>

Perez-Rioja, J. A. (1959) La educación de deficientes como problema social. *Revista de educación*, vol. XXXIII.

Pichon Riviere, E. (1980). *Teoría del vínculo*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.

PNUD. (2018). Índices e indicadores de desarrollo humano. Actualización estadística de 2018. Disponible: http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update_es.pdf

Ripoll-Rivaldo, M. (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. *Telos*, 23(2), 286-304.

Rivas, P. (2006). La integración escolar y la inclusión social: Una relación asimétrica. *Educere*, 10(33), 361-367. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603321.pdf>

Rivière, Á. y Valdez, D. (2000): *Autismo: definición, evaluación y diagnóstico*. Módulo 1. Buenos Aires. Fundec.

Rivière, Á. (2002). *IDEA: Inventario de espectro*. Fundación para el desarrollo de los estudios cognitivos.

Revista de Neurología, 2007, J. Tirapu-Ustárroz a, G. Pérez-Sayes a, M. Erekatxo-Bilbao a, C. Pelegrín-Valero

Reina, V. G. (s/d de junio de 2006). Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Historia de la educación: Reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134116859002.pdf>

Rodríguez, S., & Ferreira, M. A. V. (2010). Desde la dis-capacidad hacia la diversidad funcional. Un ejercicio de dis-normalización. Revista Internacional de Sociología, 68(2), 289–309. <https://doi.org/10.3989/ris.2008.05.22>

Romañach, J., & Palacios, A. (2008). El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (Discapacidad). Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico, 2, pp.37-47.

Saura, G., & Luengo Navas, J. (2015). Biopolítica y educación. Medición, estandarización, regularización poblacional. Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria, 27(2), 115–135. <https://doi.org/10.14201/teoredu2015272115135>

Secretaría de Educación Pública. (2017). Modelo Educativo para la educación obligatoria. Ciudad de México.

Talero, C., Martínez, L. E., Mercado, M., Ovalle, J. P., Velásquez, A., & Zarruk, J. G. (2003). Autismo: estado del arte. Revista Ciencias de la Salud, 1(1), 68-85. [fecha de Consulta 6 de noviembre de 2022]. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56210107>

Taylor, S.J & Bogdan, R. (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados. Paidós, México.

Tucker, N. (1982). *¿ Qué es un niño?* (Vol. 2). Ediciones Morata.

Unesco (2008) “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”. Unesdoc biblioteca digital. Obtenido de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa

Unicef. (s/d s/m s/a). Unicef. Obtenido de Educación y aprendizaje: <https://www.unicef.org/mexico/educaci%C3%B3n-y-aprendizaje>

Villareal Peralta, Edna María, & Zayas-Pérez, Federico. (2021). Desarrollo humano y Educación: una perspectiva de la educación enfocada al desarrollo humano. *Vértice universitario*, 23(90), 28-39. Epub 17 de enero de 2022. <https://doi.org/10.36792/rvu.vi90.31>

ANEXOS

DIARIO DE CAMPO

Primera visita. Día 1, 16 de Mayo 2023

Tuvimos un primer acercamiento para entregar la hoja de presentación de la UAM-X. La cita en la institución era a las 12 pm ya que a esa hora la subdirectora podía atenderlos. La primera observación que tenemos es que en las instalaciones no hay rampas, solamente un edificio con todos los salones (18 en total), en los baños no hay papel, ni jabón, ya que todos los niños llevan sus propias cosas sanitarias. Todos los lavabos están en la planta baja, y se encuentran a un mismo nivel.

Cuando la subdirectora nos permite el acceso a la institución, nos presentamos con ella, le entregamos la carta y tuvimos un diálogo en donde se establecieron las condiciones y limitaciones para poder llevar a cabo nuestras actividades. Dentro de los acuerdos que se llevaron a cabo, se mencionó que el trabajo estaría realizado de manera discreta, pues el acceso a la institución está siendo bajo una única excepción, pues no está permitido el acceso de personas ajenas a la escuelas al menos en el sector 4 de la zona escolar en que aparece la primaria. Se planteó un horario de ingreso y salida, sobre todo para cuidar no ser vistos por los padres, e inclusive se acordó no estar presente de preferencia en los recesos, por la cuestión de los grados más grandes, ya que podría haber malentendidos. El trabajo se realizaría únicamente frente al grupo y con la docente a cargo aproximadamente una hora y media, también con el acuerdo mutuo de proporcionar una plática o apoyo a los docentes sobre el TEA con el fin de ayudar y visibilizar cómo funciona un niño/a con TEA.

También se mencionó sobre el caso de TEA, se nos comentó de manera general el estatus del alumno, que éste fue diagnosticado a los 11 meses y no se proporcionó el diagnóstico general a la escuela y que el último que se realizó fue 2018, desde ese momento no se le volvió a actualizar. Se nos comentó de igual forma que el alumno diagnosticado con TEA no presenta habilidades de lenguaje verbal, no socializa con ningún compañero, que hubo una temporada en la que entraba llorando al salón, que hay días que falta a clases por algunas terapias y que constantemente se ha hablado con los padres respecto a su caso, pero ha sido omitido por los mismo.

Por otro lado, se nos mencionó que en el salón también hay un caso existente de Asperger, pero en caso contrario, éste sí está llevando un seguimiento continuo y que incluso, está siendo medicado. De forma que es más tranquilo, y no presenta dificultades para aprender, ya que enuncia así que es uno de los más inteligentes de su grupo. Nos comentó que aún con eso, el diagnóstico ha permanecido muy discreto y sin acceso total a la escuela, pues los padres del alumno son abogados y no quieren tener problemas con la escuela, es decir, que pueda tomarse de manera negativa en contra del alumno.

Al final de esto, sólo nos dijo que esperaba pudiéramos trabajar discretos inclusive con la ropa, que no usáramos faldas o escotes (en el caso de las mujeres) y que optáramos por vestimentas más discretas, y que nos estábamos viendo el día viernes para la primera sesión. Cuando terminó la sesión, tuvimos una plática entre nosotros y nos sentimos un poco preocupados por cómo se nos brindó la oportunidad, es decir, discreta y sin decir exactamente porque estamos ahí, pero esperamos que las sesiones logren llevarse de manera fluida.

Segunda visita. Día 2, 19 de Mayo de 2023

Para esta visita, se acordó la entrada 9:30 am con la subdirectora, ya que era el primer acercamiento real con el grupo, al inicio, por cuestiones de tiempo, sólo ingresaron dos compañeros; Sinue y Daniela.

Al momento del primer acceso de los compañeros, la subdirectora los llevó al salón, los presentó con los alumnos y anunció que eran maestros y que iban a estar acompañándolos en sus clases por unos días, la profesora de grupo también los presentó y les pidió que guardaran silencio a los alumnos para presentarnos. Se hizo la presentación, cada quién dijo su nombre, y se les dijo que estaríamos con ellos unos días haciendo actividades.

La profesora les proporcionó unas bancas vacías que se encontraban casi a las orillas, se sentaron y observaron;

Primeras observaciones:

Reconocer al alumno con TEA sin haberlo preguntado fue claro porque al llegar al salón, era el único parado y con un juguete verde en sus manos, coincidimos en que notó nuestra llegada, pero eso no modificó o cambió la conducta en él, sino continuo parado y caminando por el salón dando vuelta, una vez haciendo ruido con el juguete de color verde que traía en manos, otras veces solía reír, o enunciaba pocas palabras como: “oh no”. En tanto él se mantenía ocupado, los demás a su alrededor continuaban con las actividades previas que se habían interrumpido a nuestra llegada, algunos alumnos que se sentaban enfrente de donde nosotros estábamos, nos preguntaban de nuevo nuestros nombre, algunos nos regalaron stickers y otros simplemente no desviaban su atención ante nosotros.

Alrededor de unos 20 min, llegaron las otras dos compañeras que faltaban, Fabiola y Brenda, de igual forma al llegar al salón, se hizo la presentación a los niños y se les dio unos asientos de igual forma atrás:

Segundas observaciones generales:

Algo que llamó la atención desde que ubicamos al niño con diagnóstico de TEA, fue que a diferencia de lo referido por la subdirectora, el niño si tiene lenguaje verbal, repetía algunas palabras que decía la maestra (ecolalia), pero vimos que tiene la capacidad de emplear el lenguaje, aunque en este punto no sabemos a qué grado o si lo emplea con función comunicativa, así como también hace contacto visual en ocasiones, sobre todo con la maestra y con algunos de sus compañeros.

Otra situación a mencionar es que cuando el grupo se encuentra demasiado disperso, la profesora realiza actividades motrices con los niños para que vuelvan a concentrarse. En una de estas ocasiones les pidió a sus alumnos que se levantaran para bailar y cantar una canción, ante dicha escena el alumno diagnosticado con TEA, llevó rápidamente sus manos a sus oídos, evidenciando que le molestaba el ruido que se estaba generando por dicha actividad. Ante esta situación y como primera impresión, a algunos de los integrantes del equipo, les sorprendió que la profesora no detuviera la actividad pues era molesta para el alumno. Sin embargo pudimos observar que al avanzar la canción, el alumno con diagnóstico de TEA pareció habituarse a los sonidos.

Esta primera observación en el aula permitió dar cuenta de la magnitud de nuestro problema de investigación, principalmente al conocer y de alguna manera colocarnos

en el lugar de la profesora, ya que como pudimos observar, la dinámica grupal es ya de por sí bastante compleja y rebasa totalmente las posibilidades de la docente a cargo donde se vuelve casi imposible brindarle la atención especializada al alumno con diagnóstico de TEA, frente a un grupo de 24 niños más.

En cuanto a la observación del grupo, pudimos observar que es un grupo disperso, donde cada niño presenta características diferentes, algunos se miran más distraídos, otros más atentos, unos platican más, otros son más callados y reservados. La maestra siempre intenta darles unos minutos individualmente a cada niño, ya sea para revisarles el trabajo, o para resolverles alguna duda; pasa a cada mesa de los 26 alumnos que tiene (qué hay días que comenta que no van todos) y les proporciona unos minutos de atención particular. Mientras el grupo funciona de manera regular, es muy notorio el caso de TEA, ya que además de dar vueltas alrededor y estar descalzo en el aula, a momentos se dirigía a las paredes para desprender la pintura, y al observar alrededor de todo el salón, pudimos darnos cuenta de que todas las paredes están rascadas y sin pintura porque ha decidido en las semanas recientes, levantar la pintura de las paredes.

Ante esto, algunos compañeros que se encuentran en esas zonas, tratan de imponer o intentar evitar que siga rascando la pared, incluso colocan sus manos como protección y le dicen que no lo haga, ante esto, la maestra siempre es quien interviene, la forma en que lo hace es llevando a el alumno con TEA hacia su cuerpo, como abrazándolo y retirándolo de ese lugar. Observamos que esto no lo hizo en todas las veces que el alumno con TEA rascaba la pared, sino lo hacía cuando los demás compañeros empezaban a dirigirse a las paredes para prohibirle que siguiera rascando.

Tercera visita. Día 3, 24 de Mayo 2023

Para esta visita la finalidad era entregarle a la docente a cargo el cronograma con las actividades que realizaríamos en el aula con el grupo. Para esto la cita acordada era a las 11 am, ya que después del recreo la maestra disponía de tiempo para poder conversar con nosotros debido a que los niños tenían clase de educación física.

Mientras esperábamos el acceso al aula con la maestra, tuvimos un primer contacto con el profesor de educación física, de manera que nos presentamos y le comentamos que si era posible realizarle una entrevista en las semanas siguientes ya que para nosotros era vital conocer la dinámica en que él trabaja con el grupo, dialogamos un par de minutos hasta que tocó subir con el grupo y coincidimos con los niños al momento de llegar. Ellos nos reconocieron y se emocionaron mucho al vernos, nos saludaron y se retiraron del salón con el profesor de educación física.

En el momento que se fueron, entramos al salón con la maestra, nos sentamos en la bancas vacías de los niños, y le entregamos el cronograma con el calendario de los días que iríamos, ya que a ella no le habíamos entregado ese documento, por lo que nos agradeció y nos dijo que lo leería con calma, pero al revisar al calendario, nos dijo que estaba bien que no fuéramos ningún miércoles porque ese día el alumno con TEA no asiste a la escuela ya que acude a terapia, y qué hay miércoles que acude 1 hora y media pero se retira de la escuela. Es así que ese día, no pudimos verlo.

A lo largo de la plática que tuvimos con la docente, nos comentó que desde inicios de esa semana, el alumno con TEA había estado mucho más relajado, que a diferencia de la última visita en que lo vimos, había estado más “lúcido” y hasta participativo, nos comentó que incluso había cedido a realizar una actividad que incluía recortar, que había recortado muy bien y que con eso ella se había sentido satisfecha de que realizara algo de actividad en el salón. También,

en esa misma línea, nos contó qué hay días en que el alumno con TEA de repente canta o enuncia y asocia colores con frutas, y que es en momentos así en que ella aprovecha para trabajar de manera quizá sutil sobre esas posibles temáticas. Por otro lado, nos dijo que el alumno con TEA es un niño que es muy sensorial, que le gusta mucho tocar diversas texturas, le gusta acomodar ciertos cubos de madera y que siempre lo hace por tamaños y colores.

Nos comentó algunas cosas relacionadas a cómo funciona el trabajo con él; la profesora no obliga al alumno con TEA a realizar las actividades, simplemente lo deja ser e incluso trata de no “luchar” con él para que haga las cosas, ya que ella misma menciona ir en tanto no irrumpa con el trabajo de los demás a ella le ayuda a poder incluso trabajar con sus demás compañeros. Nos comentaba que también con sus alumnos estableció que nadie más puede llamarle la atención al alumno con TEA, sólo ella.

También nos contó un poco cómo es la convivencia con sus demás compañeros, y que todos lo incluyen y lo integran al grupo, que solamente hubo una ocasión con un compañero que hablaba mal del alumno con TEA a sus espaldas y ella tuvo que intervenir haciéndole ver por qué eso estaba mal.

Todo lo que iba contándonos hasta ese momento, eran cosas que nosotros ni siquiera preguntábamos. Hubo un momento en que nos comentó que a pesar de que ella investiga sobre el TEA y las implicaciones, se le dificulta en ocasiones darle toda la atención al alumno, ya que tiene que atender a todos al mismo tiempo, pero que ella estaba abierta a escuchar nuestras observaciones y si teníamos en mente algunas propuestas, que a ella le servían mucho.

Al final de la conversación, le comentamos que en efecto nosotros teníamos pensadas algunas cosas pero que las iríamos aplicando quizá más adelante. También le dijimos que agradeceríamos mucho si ella tenía sugerencias o cambios a nuestras actividades, y que cualquier cosa estábamos en comunicación.

Nos despedimos, le agradecemos por su tiempo y nos retiramos del aula momentos antes de que los niños volvieran de su clase de educación física.

Cuarta visita. Día 4, 29 de Mayo 2023

Para la cuarta visita a la escuela, de igual manera se acordó la entrada 9:30 am, nos dirigimos al salón cómo habíamos estado haciéndolo, al entrar pudimos observar que había un cambio en los lugares de los alumnos, pues de alguna manera, ya teníamos ubicados de manera muy superficial algunos de los compañeros del aula.

Al entrar sólo les saludamos con la mano y cada quién pasó a sentarse a algún lugar vacío, que por lo regular, siempre es hasta el fondo. Cuando nosotros ingresamos, los alumnos se mostraron muy tranquilos, cómo si ya supieran que íbamos a llegar por lo que no fue sorpresivo para ellos.

El alumno con TEA se encontraba al frente, rascando la pared que se encontraba a un costado del pizarrón, y hasta ese momento todo parecía actuar normal, la maestra daba su clase, y los alumnos escuchaban y seguían la clase conjuntamente. No había llamados de atención hacia el alumno con TEA y tampoco se presentaban “irregularidades” al respecto.

Hasta después de un par de minutos, es cuando la maestra se dirige al alumno con TEA y le pide que ya no rasque la pared y que vaya a su lugar, a lo que el alumno hace caso omiso y sigue rascando y la maestra continúa.

Sigue dando su clase con regularidad, y para esta actividad se encontraban viendo los olores y la relación de estos con los sentimientos, actividad que nos pareció muy interesante. Durante la misma, el alumno con TEA seguía rascando la pared, de repente la profesora le volvía a pedir que ya no rascara y se repetía el mismo escenario.

De manera general con el grupo, pudimos observar que esta vez hubo mucha dispersión, a ratos los alumnos se distraían, platicaban tanto que la maestra tenía que mover a algunos de lugar. Podríamos decir que ese día fue donde más notamos un poco más inquieto al grupo, muchas llamadas de atención y mucha distracción.

Al final de la clase y para el cambio a recreo, el alumno con TEA continuó rascando la pared hasta que entró la maestra especialista y la trabajadora social al aula, pidiéndole al alumno con TEA que recogiera los pedazos de pintura que con anterioridad había estado rascando. Lo que nos pareció interesante es que reaccionó a la indicación y con ayuda de la trabajadora social, recogió la basura y la tiró. Le pidió que se fuera a poner los tenis porque ha sido muy usual que nunca trae puestos zapatos ni calcetines. Se los colocó y bajó al recreo en compañía de la trabajadora social y ahí nos fuimos.

Posteriormente en la clase de educación física con el grupo, pudimos notar la presencia de alguien perteneciente a la UDEEI, Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva que estaba acompañando y apoyando al alumno con TEA durante la clase. Lo tenía tomado de la mano y se mostraba bastante firme con él, lo que nos llamó la atención porque el niño seguía sus indicaciones. Esta persona de apoyo se basaba en el aprendizaje por imitación ya que primero ella realizaba la actividad tomando de la mano al niño y él repetía lo que veía.

La visita del personal de UDEEI, fue sorpresiva para nosotros porque ya habíamos observado la clase de educación física anteriormente y esta era la primera vez que se llevaba a cabo este tipo de apoyo para el alumno. Finalmente el niño con diagnóstico de TEA, empezó a cansarse y a bostezar mucho, por lo que se tiró en el piso y ya no quiso trabajar a lo que la persona que lo acompañaba lo llevó a una banca y se quedó a su lado hasta que terminara la clase.

Al final de la clase nos acercamos con el profesor de educación física para proponerle realizar actividades con el grupo durante su clase y fue ahí cuando él nos comentó que el apoyo que hoy se le había brindado ese día el niño, había sucedido exclusivamente ese día. También nos comentó que en repetidas ocasiones se había solicitado el apoyo a la UDEEI específicamente con este alumno y que no había tenido éxito alguno. El profesor se mostró igual de sorprendido que nosotros con la llegada de la persona de apoyo y se mostró gustoso de que así hubiera sucedido finalizó diciendo ojala así sea siempre. Sin duda esto nos dejó pensando si únicamente se había brindado el acompañamiento al alumno por nuestra presencia o si había algún otro motivo que desconocemos.

Quinta visita: Día 5, 02 de Junio de 2023

Para la quinta visita se tenía previsto realizar la primera entrevista, la cual decidimos realizar a la docente frente a grupo. Además, se seguían trabajando en las observaciones, por la cual, nuestra hora de entrada fue a las 9:30 am. La entrevista se tenía planeada realizar en la hora de la clase de educación física cuando la maestra tiene un rato libre, pero la docente nos comentó ese mismo día que en ese horario tendría una reunión con padres de familia, así que se tuvo que realizar en el receso, si embargo no se pudo completar y se acordó concluir después.

Lo que pudimos observar en esta ocasión fue el ver al grupo casi lleno, al entrar los niños nos saludaban, como ya es un poco de costumbre y posteriormente cada miembro del equipo busco

un lugar donde ubicarse, generalmente sobran lugares para los cuatro integrantes del equipo, pero en esta ocasión solo hubo dos, por lo que dos integrantes del equipo permanecieron de pie durante la observación.

Algo que capturó especialmente nuestra atención este día fue que casi al finalizar la clase y bajar al receso. La maestra pidió un tiempo a los alumnos para revisar y conversar acerca de una tarea pendiente. Dicha tarea fue investigar que era la inclusión. Los alumnos comenzaron a alzar la mano para pedir su turno para leer lo que habían encontrado acerca de esto. Después la profesora continuó hablando de las diferentes discapacidades que pueden existir, centrándose en la discapacidad motriz y la visual, les preguntaba a los niños si ellos conocían alguna persona que tuviera estas condiciones a lo que los niños muy participativos alzaban la mano contando sus experiencias. Finalmente se habló que a pesar de estas discapacidades todos teníamos los mismos derechos y se era igual que los demás. En ningún momento se mencionó la inclusión respecto al alumno con TEA.

Al momento de ubicarse en un lugar, una de las compañeras llevaba una pelota pequeña antiestrés sensorial con un diseño de pingüino y tras pasar unos minutos, el alumno con TEA se acercó a la compañera y noto le llamó la atención el objeto, la compañera le estiro la mano ofreciendo el objeto y este lo tomo sin algún problema; a partir de ese momento, el lazo entre el alumno con TEA y la compañera se dio con bastante fluidez. Durante ese lapso el niño comenzó a decir palabras, la primera frase que mencionó fue “astronauta azul”.

De manera continua, la compañera imitaba a la par las palabras que el alumno con TEA decía, a manera que pudieran tener un diálogo; él decía una palabra y la compañera la repetía, así mantuvieron un intercambio de palabras casi todo lo que duró la clase, dentro de estas mencionaba: angry birds, pajarito rojo, gallo, azul, bomba, excelente, buen trabajo...en algunos momentos simulaba una cuenta regresiva y contaba del 10 al 1, enuncia palabras en inglés como: game over, start, good job, cómo si estuviese en un video juego. A momentos cambia repentinamente de “tema” y pasaba a deportes, él decía un deporte y la compañera lo imitaba, es decir, simulaba el deporte, por ejemplo, cuando decía fútbol, ella pateaba una pelota imaginaria, cuando decía béisbol, simulaba golpear una pelota, y así sucesivamente.

Toda la clase, el alumno con TEA mantuvo este diálogo con la compañera, que variaba entre la imitación corporal de ciertos deportes, de palabras hasta que entre esas palabras, apreció la de “fiesta” en donde tuvo un acercamiento a la compañera abrazándola, y cada vez que la decía, la abrazaba de manera voluntaria. Al pasar el tiempo suficiente para acercarse a la hora del recreo, la compañera le pidió que fuera a ponerse los zapatos, él se sentó, puso sus tenis frente a él y al ver que no se los colocaba, la compañera decidió ayudarlo con los calcetines, hasta que él solito se colocó sus zapatos. La compañera nuevamente le pidió que abriera su mochila y que sacara su comida, una vez que la sacó, avanzó a la puerta pero no se bajaba, sino se quedaba a espera de la compañera para poder bajar. La compañera bajó con él y lo siguió hasta donde decidió sentarse, que fue en una pequeña banca que se encontraba en el asta bandera, ahí continuaron dialogando, cómo habían estado haciéndolo durante todo el salón de clases, él decía una palabra y ella lo imitaba, él le decía un deporte y ella lo recreaba. Durante ese tiempo, también pudo diferenciar su comida a través de texturas, pues ambas eran rojas pero una suave y la otra dulce (tomates cherry y manzana respectivamente), así, al pasar los 30 minutos del recreo. La compañera le pidió que recogiera su tupper, que lo tapara y que se fueran a formar. Él atendió a la petición, cerró su tupper y corriendo se fue a donde se encontraba la maestra, los demás compañeros del equipo de investigación, se quedaron con la maestra pues se encontraban haciendo la entrevista, y al verla ocupada, la compañera le pidió al alumno con TEA que se sentara, y se sentaron ambos justo enfrente de la docente para esperarla. Al ver

subir al grupo, la compañera decidió quedarse abajo pero el alumno con TEA se quedó esperándola, a lo que decidió subir con él y acompañarlo hasta su salón, que se encontraba en el primer piso del edificio. Al subir, el alumno con TEA le estiró la mano a la compañera a manera de “acompañame” así que la compañera lo siguió y la maestra le dijo: “despiste, que ya se va”, de manera inmediata simuló el “adiós” con la mano y la compañera se bajó.

Después de esto, se comentó un poco sobre la entrevista que se realizó con la docente y se mencionó que había quedado a la mitad y que podríamos terminarla en otro día. Así fue cómo decidimos irnos, nos despedimos y nos retiramos de la institución.

Sexta visita: Día 6, 05 de Junio 2023

Para esta visita, llegamos a las 10:30 de la mañana porque nos informaron que el grupo no iba a asistir esta semana por motivos personales de la maestra a cargo. Por lo que para aprovechar el día y el tiempo planteamos como objetivo realizar dos entrevistas. Las cuales por motivos de tiempo de los docentes se realizaron a la hora del receso.

Una de estas entrevistas fue a la maestra que hasta ese momento nosotros conocíamos como la maestra especialista. Cabe destacar que una de nuestras compañeras ya había solicitado la entrevista con esta profesora pero fue hasta este día que nos presentamos formalmente con ella y le contamos que era lo que estábamos haciendo en la escuela y de que iba nuestro trabajo de investigación. La profesora se mostró muy amable y con toda la disposición de cooperar con nosotros. Comenzamos preguntando su cargo y su función en la escuela a lo que nos respondió que ella se había especializado en discapacidad intelectual y que llevaba ya 14 años trabajando como maestra especialista. Sin embargo nos contó que en esta escuela llevaba poco más de un año.

En su discurso pudimos notar la presión que ella siente al encontrarse sola en el área de UDEEI (Unidad de educación especial y educación inclusiva), asimismo nos contó cómo es que se suponía que este departamento debía de funcionar y como debía de estar compuesto, nos refirió que debía estar un profesor especialista, un psicólogo, un terapeuta de lenguaje y algún o alguna trabajadora social. Sin embargo por recorte de presupuestos esto no siempre se cumplía en todas las escuelas, situación a la cual ella misma nos dijo “yo sufro en silencio”, al expresarnos la carga de responsabilidad que sentía al encontrarse con su equipo incompleto y sentir que no estaba haciendo lo suficiente para apoyar al alumno con TEA.

Otro aspecto que nos llamó la atención durante su entrevista fue que el alumno con TEA de esta escuela, era su primer caso de TEA que ella había tenido a lo largo de su trayectoria. Hizo hincapié que ella al informarse y leer sobre el TEA había notado que la realidad y más en específico el alumno con TEA, se aleja muchísimo de la teoría consultada, por lo que concluía diciendo que para trabajar con el alumno era un día a la vez, dependiendo de lo que él necesitara en ese momento específico y también de si él estaba o no dispuesto a realizar distintas actividades.

También hizo mención a que en algún punto se intentó modificar o adecuar el plan educativo para el alumno con TEA, pero que realmente sentía que quedaba también el los otros profesores, “que cada quien sabía lo que le correspondía”. Lo que nos llevó a darnos cuenta que entre ella y los demás profesores no existe una comunicación que les permita dar cuenta de los avances o limitaciones que cada uno tiene con el alumno con TEA y hasta cierto punto también entre los profesores existe esta actitud de que los demás no hacen su parte o lo que les corresponde.

Hay que mencionar que la mitad de la plática que tuvimos con ella fue fuera de la entrevista, es decir en el momento que dejamos de grabar, ella nos preguntó a nosotros qué habíamos visto, qué habíamos notado, se mostraba interesada en querer saber nuestra opinión. Lo cual nos sorprendió un poco porque era la primera profesora que nos cuestionaba, así que le contamos un poco acerca de las posibilidades y áreas de oportunidad que veíamos en el alumno con TEA.

Esta entrevista nos llevó a pensar que difícilmente los profesores se brindan el tiempo y el espacio para poder conversar acerca de sus avances respecto al alumno con TEA, también nos cuestionamos acerca de las capacitaciones que debería tener el personal al trabajar con alumno así, las cuales prácticamente parecen no corresponderle a nadie a cargo, nosotros pensábamos que era tarea justo del área de UDEEI, pero no es así, ya que la profesora especialista se encargó de buscar información por su cuenta, así que al parecer los conocimientos que tiene los adquirió de manera autodidacta, al igual que la profesora a cargo. Sin embargo, una vez más encontramos como punto débil entre los docentes, su falta de comunicación y de querer echar responsabilidades a los demás, dejando un poco de lado las necesidades del alumno con TEA.

Séptima visita: Día 7, 09 de Junio 2023

En esta visita teníamos programado realizar la entrevista a la subdirectora y al profesor de educación física. Comenzamos entrevistando a la subdirectora, a lo largo de la entrevista nos comentó la historia de vida del alumno con TEA, un poco el contexto familiar en el que se encuentra, donde presenta desatención por parte de sus padres y prefirieron contratar a una especialista para que se hiciera cargo de él, aunque realmente se convirtió en su niñera, en ocasiones que la subdirectora acude a sus padres para preguntar sobre algunos aspectos del alumno, responden con “no sabemos, le vamos a preguntar a su especialista”. También nos comentó que el niño tiene un hermano, el cual acude a una escuela particular y esto nos pareció interesante ya que le están dando prioridad o mayor apoyo a uno de sus hijos que tal vez tiene menos demandas que su hijo con TEA que está en una escuela pública en donde no recibe ningún tipo de apoyo especializado, en donde no está aprendiendo nada y la escuela se está convirtiendo realmente en una guardería.

El principal interés de los padres por meter a su hijo con TEA a esa escuela es, en primera porque son vecinos y tienen la facilidad de ir rápidamente a la escuela ya sea para dejarlo, recogerlo o cualquier otra situación que se presente y al inscribirlo recalcaron que su único interés es que el niño logrará desarrollar más sus habilidades sociales que cualquier otra cosa, dijeron que no tenía mayor importancia que aprendiera a escribir o leer o algo del programa que se tenía para el grado en el que ingresaba, pero las demandas de los papás han cambiado y ahora de alguna forma comienzan a exigir un poquito que la simple socialización, Aquí es importante recordar que el niño recibió su diagnóstico alrededor de los 11 meses y desde ese momento no se le dio ningún seguimiento.

En cuanto a la institución y lo que pudo decirnos la subdirectora directamente de ella o los docentes es que realmente nadie tiene conocimiento sobre el autismo, refiere que es el primer caso con esas características que tienen en esa escuela y que ha sido un verdadero reto para todos y lo seguirá siendo mientras el niño concluya con la primaria.

Consideramos que esta entrevista fue un espacio de desahogo para la subdirectora ya que no solamente nos comentó sobre las complicaciones que han tenido o siguen teniendo con un caso de TEA, sino que también sintió la confianza de hablarnos de los problemas que tienen con los

demás grupos, en este caso quinto y sexto, en donde las niñas y niños comienzan a tener mucha curiosidad sobre la sexualidad y son dudas que tienen y que no están siendo resueltas por nadie, porque no están autorizados a dar mayor información de la que se encuentra en sus libros de texto o incluso se ha solicitado esta aprobación con los padres para poder brindar más información sobre el tema, pero ellos se niegan, su visión de la sexualidad sigue siendo un tabú, creen que al dar más información se incita a sus hijos a comenzar con su vida sexual, pero no es el único problema, también está presente el cutting en las niñas y la subdirectora refiere que esto se descubrió unos días después de haber tenido una plática en la escuela sobre el tema.

Al final expresó directamente que espera algún tipo de apoyo por nuestra parte en todas las carencias que mencionó durante la entrevista. Tal vez el hecho de recibir toda esta información por parte de la persona a cargo de la institución y que desde ahí nos percatamos de los muchos problemas o carencias que tienen, nos asombro y nos hizo sentir con una gran responsabilidad al querer intervenir un poco más de lo que debemos y querer apoyar en la solución.

Posteriormente realizamos la entrevista del profesor de educación física, en la cual corroboramos la información que nos había dado la subdirectora, él confirmó que no tiene conocimiento sobre el tema ni sobre estrategias pedagógicas inclusivas, incluso sacó al tema la cuestión que al nosotros estar haciendo observación la trabajadora social que se supone debe trabajar como apoyo en las clases con el alumno con TEA, cosa que nunca había hecho, lo comenzó a hacer, esta es una cuestión que le causa molestía al profesor ya que él expresa si necesitar ese apoyo ya que el niño es muy disperso y en ocasiones corre por toda la escuela, se sube a las mesas o va y se mete en las demás clases de educación física que hay en el patio y el estar atendiendo estas situaciones hace que descuide por completo a su grupo, él lo menciona como “o le doy mi atención al grupo o le doy mi atención al alumno con TEA, porque si descuido al niño puede llegar a lastimarse, pero si descuido a mi grupo todos se dispersan”. Él mencionó que le gustaría mejorar en su relación con el alumno con TEA, tener mayor comunicación y ser una figura de autoridad para él, ya que por momentos en los que ha jugado con él, el alumno parece no verlo como autoridad y solo como alguien con quien jugar.

Consideramos que este día fue en el que recibimos más información sobre las complicaciones que han presentado con el alumno con TEA, así como en la escuela en general, la entrevista con la subdirectora nos dio una visión general sobre los docentes ya que ellos nos hablan particularmente de la clase que les corresponde, ella nos pudo hablar sobre todos y sobre ella misma.

Octava visita: Día 8, 12 de Junio 2023

Para esta visita lo que se planeó fue realizar una observación dentro del aula de clases y posteriormente realizar una actividad en la clase de educación física. Nuestra hora de entrada fue como normalmente lo es, a las 9:30. Subimos al salón y como es de costumbre, nos colocamos hasta atrás del salón repartidos entre las esquinas. Los niños comienzan a saludarnos de forma un poco más eufórica, incluso abrazando a algunos miembros del equipo.

Es importante mencionar, que la semana anterior a esta visita, el grupo no había tenido clases por cuestiones personales de la docente frente a grupo, por lo que era un pequeño regreso a clases tras la una semana de “descanso”. Notamos que el grupo y quizá por esa cuestión de haber faltado a la clase, estaba más inquieto que lo normal, pero en especial el alumno con TEA, quien parecía estar más disperso que de costumbre, o al menos, como en las visitas que habíamos tenido previamente.

Pudimos observar que algunos niños del grupo, se dirigen hacia nosotros con más confianza, incluso para pedirnos ayuda en algunas actividades o participaciones. Algo diferente dentro del salón, es que la maestra especialista de UDEEI colocó en las paredes donde el Alumno con TEA rascaba, hojas blancas sobre los espacios en donde ya no había pintura, esto con la finalidad de que el niño con TEA pudiera utilizarlo como un espacio donde quisiera realizar alguna actividad, sin embargo, no pareció llamarle la atención, pues aun ese día busco lugares en donde no hubiera hojas para seguir descrapelando la pintura de la pared. En un momento muy “tierno” durante la observación el alumno con TEA se tiró al piso y se comenzó a reír a carcajadas, y una compañera de él al ver esto, comenzó hacerle cosquillas y él seguía riendo tranquilamente, pues parecía no molestarle el contacto de su misma compañera.

Posteriormente salimos al receso como es de costumbre, nos colocamos en la entrada de la escuela, en donde normalmente solemos estar. al finalizar el receso él docente de educación física, se acercó con nosotros para decirnos que iba intentar realizar la actividad que le habíamos propuesto para incluir al alumno con TEA, al igual, nos dijo que si queríamos intervenir y se acordó que en dado de ser realizada, le apoyaríamos a realizar la actividad.

Ya al momento de estar en el patio y comenzar la clase, el alumno con TEA comenzó a dispersarse sin participar en las actividades, y algo que paso que no había ocurrido en visitas anteriores, es que comenzó a subirse a las mesas del patio para encarar o en forma de llamar la atención del docente. Cada vez que pasaba esto, él docente tenía que ir por él para bajarlo de la mesa, o en ocasiones uno de sus compañeros docentes de educación física se acercaba como ayuda para bajar al Alumno con TEA. Otra sucedió durante este momento, fue que el alumno con TEA agarraba las botellas de plástico y les quitaba la tapa, al parecer son objetos que parecen llamarle la atención, sin embargo, estas botellas son de otros compañeros y no puede quitarlas pues son ocupadas durante la clase.

Cada vez que pasaba alguna de estas situaciones, el docente de educación física tenía que desatender al grupo por estar atento a lo que realizaba el alumno con TEA y pudimos observar que al momento de pasar esto, el grupo en general se dispersaba y empieza comportarse de forma más inquieta, y realmente parece una gran dificultad pues no puede desatender al grupo en su totalidad ya que puede ocurrir un accidente.

Durante la clase, la subdirectora de gestión escolar pasó por el patio y el docente de educación física le pidió ayuda para “controlar” al alumno con esta. Esta es la primera vez que vemos a la subdirectora intentar acercarse al alumno, sin embargo no logró establecer una ayuda y después se retiró a su oficina.

A nosotros nos causó cierta ansiedad ver el comportamiento del alumno con TEA, pues en definitiva no veíamos la inclusión vista en visitas anteriores y se veía muy difícil poder lograr la actividad propuesta. Intentamos ayudar al docente haciendo que no agarrara más botellas de plástico y tratando de hablar con el alumno con TEA para ver si podríamos incluirlo, pero esto no fue posible.

Cuando el alumno ya se calmo, solo se fue a sentar a una banqueta de la escuela, nuestra compañera que había creado cierta cercanía con el alumno, se acercó a él para ver si podía establecer una conversación, pero en esta ocasión fue más difícil, pero pudimos ver cómo en ocasiones el alumno con TEA lanzaba pelotas que le llegaban a él, pero parecía hacerlas sin ninguna intención.

Tras esto la clase finalizó y el grupo subió a su salón para continuar con sus actividades, nosotros nos quedamos en el patio esperando al docente de educación física y cuando llegó

conversamos con él. Nos comentó que en realidad así es como normalmente está el alumno con TEA, su dinámica dentro de la clase suele ser así y que por eso mismo le resulta muy complicado poder incluirlo y trabajar con el grupo al mismo tiempo. Se le mencionó que tras lo sucedido, intentaremos realizar nuestras actividades en el aula de clases, pero agradeciendo su ayuda y viendo si en otro momento volvemos a intentar realizar actividades en su clase.

Aquí terminó nuestra visita, salimos decepcionados al ver que no se pudo realizar nuestra actividad pensada, un poco cabizbajos al ver la dificultad que hay al trabajar con alumnos con TEA y en particular en nuestra investigación, pues dentro de nuestros objetivos está el fomentar las prácticas inclusivas pero en esta visita no pudimos lograrlo.

Novena visita: Día 9, 16 de Junio 2023

Para esta visita, teníamos prevista nuestra segunda actividad pero ahora dentro del aula, ya que en la visita pasada, no logramos realizarla por lo mencionado anteriormente respecto al comportamiento del alumno con TEA. Así que ese día llegamos a las 9:30 cómo regularmente ha estado funcionando, antes de subir preparamos el material de la sesión, que constaba de 5 escenarios con hábitats distintos de animales y diversos animales que los niños tenían que elegir de acuerdo al hábitat. Para esto habíamos planeado trabajar en equipos por lo que momentos antes de subir organizamos el material con el que se iba a trabajar.

En el momento en que subimos al salón, la maestra cómo regularmente pasa, nos abrió la puerta, saludamos a los chicos y le comentamos si podíamos realizar la actividad, ante eso ella nos mencionó que precisamente estaba a punto de cambiar de actividad y que de acuerdo al cronograma que le otorgamos, ella había “contemplado” nuestra actividad para ese día. Así que nos introdujo a los alumnos y les comentó que pusieran atención porque les pondríamos una actividad.

Una de las compañeras fue quién guió esta actividad, así que nos presentó, les preguntó cómo estaban y que si les gustaban los animales, a lo que todos los niños respondieron muy emocionados que sí, preguntó cuáles eran sus animales favoritos y si sabían donde vivían y fue ahí donde recibimos mucha participación del grupo porque todos querían participar. Hubo un espacio para que participaran algunos y luego se les planteó la actividad, se les dieron las indicaciones y en ellas se decía que la actividad sería por equipos, por lo que enumeraríamos del 1 al 5 a cada alumno y cada uno se agruparía con el respectivo número que le tocara.

Una vez conformados los equipos se dio paso a la actividad, se les repartió un juego de animales diversos y un escenario, en este podría tocarles de la selva, del bosque, del ártico, de la granja y del océano, así, los alumnos comenzaron a observar y elegir qué animales corresponden a su escenario, y una vez iban terminado, tenían que escribir 3 de sus favoritos y un dibujo pequeño. Esta actividad se repitió 2 veces en donde se intercambiaron los escenarios.

En lo que respecta al alumno con TEA, desde que inició la actividad, se dirigió a la compañera con la que había estado teniendo comunicación y lo primero que le dijo fue: “¿cómo hace bomba?” a lo que la compañera simuló el sonido de una bomba. El alumno se encontraba en su banca, con unos aros que tenía que insertar en unas bases. Durante las instrucciones y la participación del grupo, seguía enunciando palabras a la compañera, y para esta ocasión ella sólo las escuchaba y de pronto las repetía, pues la otra compañera se encontraba dando las indicaciones. En el momento en que tocó repartir el número de los equipos, él quedó en el 5, así que se acomodaron de manera que no tuviéramos que mover al alumno y más bien que los demás compañeros se dirigieran hacia él. Cada uno de nosotros se hizo cargo de un equipo, y la compañera que mostraba un vínculo con el alumno con TEA se quedó a cargo de ese grupo.

Todos se encontraban sentados en el piso, la compañera intentó invitarlo a sentarse al piso haciéndolo ella primero y diciéndole: “*ven, siéntate*” pero el alumno se negaba, así que permaneció en su banca durante toda la actividad. Sus demás compañeros de equipo no hacían el mínimo esfuerzo por invitarlo a participar, en su defecto, la compañera le colocó algunos de los animales en su banca para que los viera, había una tortuga y le dijo: “*esto es una tortuga*” y el simultáneamente dijo: “*tortuga*” y aunque intentó hacerlo con los demás animales, a él simplemente parecían no interesar del todo, aunque en su lógica trataba de acomodarlos a lo que el asemejaba, es decir, los más pequeños y los más grandes, pero de igual forma, una vez que “lograba” acomodarlos así, se desinteresada y buscada los aros con los que en un inicio jugaba, así que la compañera optó por pegarles masking tape en la parte de atrás para ver qué hacía, hasta que se dió cuenta que podía pegarlos, y comenzó a pegarlos en un estante que se encontraba a su lado izquierdo, a manera que los iba pegando, extendía la mano para que se le diesen más, hasta que terminaron por acabarse y a la par, ya quedábamos justos de tiempo por lo que terminó nuestra actividad a las 10:20 am, pues el recreo iniciaba 10:30. Para este momento se les pidió recogieran el material, acomodaran sus bancas y se sentaran en su lugar.

Inmediatamente después, la profesora les pidió que anotaran la tarea pues el recreo estaba próximo, cada uno de los alumnos anotaba la tarea y al terminar de copiar, podían ir saliendo del salón para el recreo. En tanto ellos copiaban, la compañera que guió la actividad les preguntó si les había gustado y les preguntó por su animal favorito y de manera conjunta iban participando, se les agradeció por su participación a los alumnos y a la profesora por el espacio y el tiempo que nos regalaron de su clase.

Al dar la hora de salida al recreo, el alumno con TEA se encontraba con los aros y las bases, los colocaba por colores y mantenía en todos el mismo patrón, esto lo repetía varias veces hasta que la profesora le dió que recogiera todo y se pusiera sus tenis, sin embargo, hizo caso omiso a la orden, la compañera que había trabajado con el alumno con TEA, le pidió que los acomoda, los acomodó, le pidió después que se colocara sus tenis e inmediatamente se los puso, después le indicó que sacara su tupper de comida y así lo hizo. La profesora le pidió que se fuera a lavar las manos y que bajara a su creo, pero él se quedó esperando en la puerta, ante esto la profesora le preguntó: “*a quién esperas, a mi o a Dani?*” y el alumno sólo mantenía la mirada a la compañera. Hasta que bajamos todos, él a un lado de la profesora, pues irían a lavarse las manos, en ese momento fue cuando nos separamos del grupo y la maestra y nos retiramos a la dirección, donde hemos permanecido en las horas del recreo.

Ese día teníamos planeado terminar la entrevista con la profesora a cargo ya que había quedado inconclusa en la visita 5, de manera que cuando terminó el recreo, subimos al salón, y esperamos a que el profesor de educación física subiera por el grupo para así poder continuar con la entrevista, al momento que subió y nosotros nos acercamos a la puerta, notamos que la maestra especialista se encontraba en el aula y pegada al alumno con TEA. El profesor de educación física formó a los alumnos y el primero en salir fue el alumno con TEA, instantáneamente que salió, notó que la compañera Daniela estaba ahí, así que sólo la observó y al salir todo el grupo para bajar a educación física, la maestra especialista tomó al alumno con TEA de la mano y bajaron a educación física.

Dos de los compañeros permanecieron en el aula haciendo la entrevista a la profesora a cargo que anteriormente por cuestiones de tiempo no se había podido concluir. En dicha entrevista, la profesora hizo mención a algo que ya nos había mencionado la subdirectora pero que aún no teníamos claro del todo, esto fue que el principal objetivo de que el alumno con TEA fuera a la escuela era el de socializar, principalmente porque él tomaba terapias por aparte y tenía una profesora, según entendimos, especialista que lo apoya para leer y escribir. Dicho objetivo

según nos comentó, había sido pedido por los padres del alumno con TEA. Lo que nos llevó posteriormente a preguntar entonces cómo se llevaba a cabo la evaluación del alumno con TEA, a lo que la profesora respondió que ella prácticamente con todos sus alumnos no hacía una evaluación en comparación con parámetros que deben de cumplir, que claro existen para la currícula de segundo grado, pero que lo que a ella más le gustaba era evaluar a sus alumnos, en comparación consigo mismos, es decir con sus propios avances y no los que se suponía debían conseguir.

Hizo énfasis en esta forma de evaluar para el alumno con TEA, mencionó que no espera que tenga los mismos avances que sus demás compañeros, sino que entiende que él va a su ritmo y cuando hace esta evaluación piensa en cómo él ha ido avanzando y se ha ido adaptando a la escuela, tomando en cuenta actitudes o comportamientos que el alumno ha ido mejorando conforme va asistiendo a la escuela. A su vez cuando nosotros le preguntamos si ella creía necesitar algo o apoyo en que sería, ella dijo un no rotundo diciendo que ella no puede encasillarse en un determinado ciclo escolar, que ella trabaja a base de su experiencia, que si ha leído sobre el TEA, pero que finalmente esa no es su labor, sino apoyar al alumno con lo que esté dentro de sus posibilidades pero que no podía enfrascarse en este ciclo escolar donde tenía un alumno con TEA.

En tanto en el aula se realizaba la entrevista, dos de las compañeras bajaron para observar la clase de educación física, al bajar, observamos que la maestra especialista estaba sujetando de la mano al alumno con TEA, pero él se encontraba tirado en el piso mostrando cierta resistencia a la actividad, pues se encontraban haciendo el calentamiento, de pronto hacía ciertos ejercicios, otra veces simplemente se volvía a tirar y la maestra especialista constantemente lo jalaba para intentar levantarlo. Al momento que el profesor de educación física pasó a la actividad, que constaba de colchonetas y unos túneles donde los niños tenían que pasar (actividad similar a la que le habíamos planteado al profesor para trabajar con el alumno con TEA) él simplemente corría de la maestra especialista, cuando la maestra lo “atrapaba” él se tiraba al piso, cuando lo soltaba, corría en busca de las botellas para quitarles la tapa y beberlas, así mantuvieron esa rutina casi la mayor parte de la clase, hasta que hubo un momento que nos pareció muy importante, que fue que la maestra especialista le dio su celular al alumno con TEA, y juntos se sentaron en una de las banquetas que están a los alrededores y permanecieron hasta el final de la clase ahí. Cuando fue momento de que subieran al salón, la maestra especialista le retiró el celular y el alumno con TEA de manera rápida se mostró molesto al haberle retirado el celular. La maestra le dio la mano, subieron junto al salón y los compañeros que estaban haciendo la entrevista bajaron, mutuamente comentamos lo que vimos y escuchamos y nos retiramos de la institución sin antes habernos despedido de la subdirectora.

Décima visita: Día 10, 19 de Junio 2023

Para esta visita, teníamos planeado una actividad manual con siluetas de manos para que los niños pudieran decorarlas, se compró material decorativo que sirviera como apoyo para la realización de las mismas. Previamente se recortaron con la finalidad de agilizar la actividad y la entrega del material.

Al llegar al salón saludamos al grupo y le comentamos la actividad del día a la docente, ella nos dio de inmediato el espacio para trabajar mientras aprovechaba para realizar actividades pendientes. A simple vista no podían ver el material ni asumir la actividad porque lo teníamos resguardado, de principio les preguntamos cómo estaban y si estaban listos para trabajar porque les habíamos preparado una actividad muy divertida y creativa. Ante esto, una de nuestras compañeras fue quien dio pie a la actividad explicando lo que haríamos, primero se les

repartieron las manitas y se les explicó que podían decorarlas como ellos quisieran, que podían utilizar colores, stickers, etc. Dejamos que ellos iniciaran a colorear y alrededor de unos 5 minutos, se les mostró el material decorativo que llevábamos nosotros, esto eran diversos pompones de colores de distintos tamaños, estampas de corazones, emojis, estrellas, papel decorativo con figuras, fomis, papel china y demás, y para el alumno con TEA, se llevó un material particular, esto era stickers de mario bros, pues previamente se observó que era de su agrado y consideramos una opción viable para facilitarle la actividad y el interés por realizarla.

La entrega del material se hizo alumno por alumno, uno de nosotros pasaba a dejar un poco de material a cada de mesa con la finalidad de no ocasionar mucho movimiento o ruido dentro del aula y así tener un mejor control sobre ello. De manera general el grupo se comportó muy interesado y emocionado por realizar la actividad, ya que al proporcionarles la oportunidad de decorarla como quisieran, algunos niños usaron demasiada creatividad en ello, incluso algunos de ellos querían llevar su manita decorada a casa para enseñarla a sus papás.

Cada uno de nosotros se encontraba por el salón supervisando o ayudando a los niños con cualquier situación o duda que necesitaran, mientras tanto con el alumno con TEA se llevó un seguimiento y una atención un poco más directa por parte de nuestra compañera, pues le enseñaba el material, le nombraba y le mostraba cómo podía usarlo. Inmediatamente al ver los stickers de Mario Bros, él mostró cierta “emoción” o familiaridad con las imágenes, pues es algo que él conocía e identificaba a cada uno de los personajes, se le llevó unos sellos sobre balones para que así también pudiera sentir interés por ellos, ya que en su diálogo con la compañera, usa palabras u objetos que identifica con facilidad. De manera casi dinámica todo el grupo se encontraba tranquilo, algunos platicaba, otros se paraban al lugar del otro para ver cómo hacían y decoraban sus manitas y el alumno con TEA permanecía en su lugar mostrándose también participativo en la actividad.

Conforme cada niño iba terminando, se les pedía colocarle su nombre y levantar su mano para que pudieran pasar al frente y elegir donde pegarla, porque para esto, llevamos un papel kraft al que previamente le dibujamos un árbol, para así llenarlo de manos alusivas a las hojas. Cada niño al terminar elegía un lugar del árbol para pegar su manita y los compañeros se encargaban de ponerlas en él.

La actividad duró casi una hora, que es el tiempo que nos otorga la maestra, y cómo estaba próxima la hora del recreo, se les pidió recogieran su basura, que ordenarán su lugar y lo mantuvieran limpio, para así todos pudieran salir al recreo a tiempo. Al final la docente tomó la palabra y les recordó de nuevo que tenían que recoger su basura, todos permanecían en sus lugares listos para su salida.

Por otro lado, el alumno con TEA también permanecía en su lugar, se encontraba pegando los stickers sobrantes de Mario Bros en su mesa y se mostraba calmado y tranquilo. Cuando se acerca la hora del recreo, por lo regular ya sabe que debe colocarse los tenis en caso de no traerlos, que su comida se encuentra en su mochila y que debe de formarse cómo los otros para salir, al final solo se le tuvo que reafirmar la orden de sacar su comida para formarse y salir al recreo. Sin embargo, cómo había sido frecuente en las visitas al grupo, el alumno con TEA a la salida del recreo esperaba a nuestra compañera para bajar juntos, y trataba de seguirla a donde fuera, así que al final bajaron juntos, mientras que nos quedamos recogiendo el material y aprovechamos para agradecerle a la docente por el espacio y tiempo que nos brindó para realizar la actividad. Salimos del salón y nos dirigimos hacia la puerta de la salida.

Onceava visita: Día 11, 22 de Junio de 2023

Para nuestra actividad de cierre, nos encontrábamos un poco nerviosos, pues pensamos en presentar una obra de teatro con títeres, pero nos habían mencionado que la subdirectora quería ver nuestra obra y que posiblemente también la presentaremos con otros grupos de la escuela. Se tenía planteado llegar en la hora de receso, para así instalar el material en lo que los niños se encontraban en el patio y fuera una sorpresa para ellos, algunos alumnos subieron al salón porque habían olvidado algunas cosas y desde que nos vieron montando el escenario, se mostraron bastante entusiasmados por lo que íbamos a hacer. Incluso el alumno con TEA, a la hora del receso mientras subíamos a dejar el material, logró ver a la compañera y de inmediato intentó subir las escaleras para buscarla, pero cómo no tienen permitido subir en hora del recreo, los profesores que se encontraban de guardia en esa área lo bajaron. Se escogió esta actividad de cierre porque anteriormente vimos que los niños estaban preparando una obra de teatro y estaban ensayando sus diálogos, donde los niños habían elaborado sus títeres, sin embargo, observamos que el alumno con TEA no participó en esta actividad, por lo que de ahí surgió la idea de adaptar una obra para todos los niños.

Al terminar el receso, los niños subieron a su salón y al entrar se encontraron un gran y maravilloso escenario realizado por una compañera del equipo. Al alumno con TEA pareció llamarle la atención el material, pues uno de los títeres que usamos fue un peluche de pulpo. Observó el peluche y una compañera le menciono la palabra helado a lo que el contesto chispas pues el pulpo tenía en su cabeza un cono de helado con chispas. Al salón también ingresó la docente especialista de UDEEI para ayudar al alumno con TEA y prestar atención durante la obra. Una vez que cada alumno se ubicó dentro de su lugar, y comenzamos a preguntarles que imaginaban ellos que íbamos hacer.

Para realizar la obra de teatro le pedimos ayuda a la profesora para ser el narrador de nuestra historia pues anteriormente habíamos hecho la invitación a participar en nuestras actividades y no recibimos una negativa, pero simplemente no las hacía, esta vez accedió y nos ayudó con la narración propuesta. El mensaje principal de nuestra obra de teatro era fomentar la inclusión dentro de la escuela y el salón de clases particularmente, y su vez, presentar nuestra despedida ante el grupo pues esta sería nuestra última visita con los niños.

Algo lindo que pasó durante la actividad, fue que pudimos observar al alumno con TEA muy atento a la obra, así como también a los demás compañeros además que se mostraron bastante entusiasmados. Al finalizar la obra les preguntamos de manera general de que había tratado la obra y pudimos darnos cuenta de que habían entendido el mensaje de la inclusión. Pues nos daban respuestas como “se trató de que todos somos diferentes” “nos tenemos que llevar bien con todos” y respuestas similares que fueron gratificantes para el equipo. Después, al comentarles que esa era nuestra última visita les surgieron interrogantes sobre por qué nos íbamos, así como saber si trabajaríamos en otras escuelas, pues a pesar de no trabajar de forma muy directa con ellos, notamos que con algunos de ellos se pudo formar un vínculo con el simple hecho de ir, y es así que al salir del salón nos dieron mensajes de despedida junto con algunas notas y stickers.

En particular, el alumno con TEA, al nosotros estar en la puerta del salón despidiéndonos de la profesora, se acercó a la puerta del salón y al vernos nos dijo “adiós, buen viaje”. Lo cual fue una experiencia bastante satisfactoria pues sentimos que habíamos cumplido con el objetivo de la obra, llamar su atención y hacerle saber que era el último día que iríamos. La docente pareció bastante sorprendida al escucharlo enunciar estas palabras pues nos dijo “valoren el que les haya dicho eso”.

Al final de la obra hablamos con la docente frente a grupo para tener una pequeña retroalimentación sobre nuestras actividades e instancia en la escuela, fue una charla muy breve y después de eso fuimos con la subdirectora de gestión, en donde tuvimos una charla muy amena, con un poco más de confianza, pues mencionó que ella estaba en la disposición de volver ayudarnos si es que lo requerimos. nosotros agradecemos ese gesto; le entregamos el escenario utilizado en la obra de teatro y después de eso nos retiramos de la escuela sintiéndonos muy conmovidos y tristes, pero felices de haber terminado el trabajo de campo.