



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

INTERVENCIÓN EDUCATIVA: LA INCLUSIÓN DE UNA ALUMNA CON
CAPACIDADES Y APTITUDES SOBRESALIENTES EN EL AULA REGULAR.

TESIS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

VERÓNICA MONTSERRAT HINOJOSA ZÁRATE

ASESORA:

DRA. TERESA DE JESÚS NEGRETE ARTEAGA

CIUDAD DE MÉXICO, OCTUBRE 2023.

AGRADECIMIENTOS.

Eternamente agradecida con mi asesora, amiga y psicoanalista la Dra. Teresa de Jesús Negrete Arteaga por ser la persona que me permite llevar a cabo el reconocimiento de mis deseos y logros, por ser la amiga que siempre me escucha y es parte de las vivencias en mi vida y finalmente por ser la mujer que me enseñó a creer en mí ante cualquier situación, por demostrarme con su ejemplo que todo es posible y por ser ese otro que siempre creyó en mí para concluir este proyecto.

Agradezco a mi abuelita Concepción por enseñarme a que cada que realizara algo en mi vida lo hiciera con el corazón y no me diera por vencida. A mi madre Lupita por la disposición y amor en el crecimiento que hemos logrado como madre e hija, el respeto y cariño que existe entre nosotras en este transitar. A su compañero de vida Héctor por el apoyo, paciencia y ejemplo de cumplir el deseo de estudiar una carrera universitaria, el apoyo económico, moral y sentimental en mi crecimiento como ser humano, gracias padres.

A mi hermana Gaby por hacerme reír tanto, por darme la dicha de convivir y amar a mis adoradas sobrinas Paula y Alexia, las cuales deseo invitarlas con este proyecto a que logren sus deseos académicos siempre. Las amo.

Gracias a mi segunda familia Virgilio Soriano, Itzel Soriano y mi extraordinario esposo Noel por su ejemplo, paciencia, amor, cariño, protección y fuerza para seguir, pero sobre todo a Judith Arreola (QEPD) por cada una de sus vivencias como maestra, esa profesión que desempeñó durante 30 años. El escucharla trajo que se hiciera más fuerte mi deseo de ejercer y vivir por la educación y aunque ella deseaba estar presente en mi examen profesional (físicamente) sé que estará espiritualmente como nos acompaña a diario.

A mis sinodales Marcia, Edda y Luz María por sus aportaciones durante la carrera y a este trabajo final.

A mis mejores amigos tan insistentes en verme crecer profesionalmente y personalmente en este logro, pero que también son parte de mi vida y deseo estar juntos en más vivencias grandiosas: Daniela, Jonathan, Alejandro. También a mis inigualables y grandes mejores amigos, colegas y futuros compañeros de más experiencias y deseos compartidos, más viajes, más béisbol, más congresos y eventos, más intervención, más investigación, más logros: Caro, Héctor, Libia, Martitha, Odette, Sergio y Vicky.

Finalmente, al ser más importante de mi vida: mi hija JULIETA. Espero que este escrito te pueda invitar a que desees concluir una carrera y realizar un proyecto o muchos en tu vida, así de gratificantes como lo es este para mí.

ÍNDICE

Introducción.....	6
Capítulo 1. Los discursos que caracterizan a la población con capacidades y aptitudes sobresalientes (CAS)	
1.1 Diversidad de capacidades y aptitudes para formular opiniones y juicios en diagnósticos y evaluaciones de la población CAS.....	13
1.2 ¿Cómo es valorada y caracterizada una persona CAS?.....	20
1.3 Modelo de atención educativa: aceleración (omisión de un grado escolar sin cambiar de nivel educativo).....	27
Capítulo 2. ¿Cómo se armó el dispositivo?.....	39
2.1 Descripción de la socialización secundaria de Karina.....	42
2.2 El grupo de la investigación - intervención: espacio de socialización de Karina.....	45
2.3 Atravesamiento de la institución	56
Capítulo 3. ¿Qué de la experiencia de investigación- intervención hizo abrir el horizonte curricular?	
3.1 Reconocimiento de la diferencia.....	65
3.2 Modificación de la visión familiar.....	72
3.3 Construcción subjetiva de la estudiante CAS.....	76
Capítulo 4. Discusiones entre investigaciones nacionales sobre estudiantes “CAS” ante las políticas de intervención de las SEP.	
4.1 Opiniones de los expertos nacionales sobre estudiantes CAS.....	80

4.2 Método de inclusión sugerido por la propuesta de la SEP y las críticas de los expertos nacionales.....	86
4.3 Las dificultades señaladas por los expertos nacionales para la instrumentación de la Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes de la SEP.....	94
Consideraciones finales.....	104
Bibliografía.....	108
Anexos.....	112

INTRODUCCIÓN.

Mi pensamiento respecto a ¿Cómo iba a ejercer de acompañante en la educación? se ubicaba en la idea de crear una didáctica favorable para los estudiantes y mostrar con ello mi vocación en la pedagogía. Esta idea se cultivó en mí por los conocimientos que adquirí en la Universidad Pedagógica Nacional y la idea fue compartida con mis colegas.

Se sustenta en la investigación-intervención una reflexión desde la pregunta por el deseo de mi proyecto con estudiantes CAS (Capacidades y Aptitudes Sobresalientes) así la escritura proviene de un proyecto de indagación sobre las circunstancias en las que vivía una estudiante CAS, en su relación familiar y en el espacio escolar.

Fue un ejercicio de análisis para comprender y distinguir las exigencias desde lo instituido, mirar desde un segundo orden las implicaciones, limitaciones y el efecto del discurso oficial, por ejemplo la implicación de la madre en el trámite del modelo de atención para la estudiante, la limitación burocrática de la institución, las investigaciones en el discurso de la SEP sobre instituciones que dan atención a la población con estas características para así responder las inquietudes y dificultades que enfrentaba la estudiante de este proyecto. A partir de ello, induje junto con ella procesos de socialización desde las condiciones del grupo de 6to grado.

No fue un trabajo sencillo como lo imaginaba, aquel donde creía que se podría llegar a aplicar algún instrumento y daría un resultado positivo para la estudiante desde lo políticamente correcto o sólo sería implementar la idea de aprendizaje sostenida en

los modelos, estrategias y lineamientos que la Secretaría de Educación Pública nos comparte y nos pone como encargo a los profesionales de la educación.

Sin embargo, se concretaría la idea de inclusión divulgada por el discurso oficial, el cual me llevó en un inicio a elegir este tema, desde la inquietud de poner en la práctica un proceso de diferencia y no de homogeneidad, por ello la propuesta de intervenir ha sido para mí el mayor desafío que he realizado profesionalmente.

La creación del encuadre de trabajo que realice me hizo cambiar la idea de que una intervención comenzaba por la aplicación de una planeación de un protocolo, por el contrario, la investigación-intervención abría interrogantes de mi parte y el juego de esas preguntas durante toda la vivencia con los estudiantes llevaban a una indagación constante. Me hizo poner la mirada en el sentir del otro y encontrar otro modo de relación desde lo psico-social que se vive en el aula regular.

Con lo anterior daré cuenta en esta Tesis del proceso y construcción de conocimientos que se dieron desde las vivencias hasta la producción de experiencias de sí mismos de quienes participaron en este proyecto.

Las interrogantes iniciales fueron: ¿Cómo es la inclusión de la estudiante CAS en el aula regular? y ¿Qué pasa con el desarrollo psicosocial de una estudiante CAS en sus procesos de socialización grupal?

Además de mostrar qué tensiones, dificultades o apoyos reconoce la alumna con respecto a las propuestas de inclusión que le ha proporcionado el sistema educativo.

Comienzo la escritura en el primer capítulo refiriendo a los enunciados y mecanismos constitutivos de los discursos oficiales en un periodo que parte en los años ochenta hasta la actualidad sobre atención a necesidades educativas específicas en México. Mediante este recorrido histórico se observa lo que cambia y permanece, aún y cuando ocupen enunciados diferentes.

En el análisis del contexto discursivo se sitúa la operación del modelo de aceleración, el cual atraviesa mi proyecto ya que la alumna sobresaliente (caso en estudio de la investigación-intervención) vivió la operación de ese modelo en una escuela regular.

En este escrito se da cuenta de lo que propician los planteamientos conceptuales y metodológicos de la investigación-intervención, puesto que se advierte de qué forma surge el pensar y el deseo de Karina (la estudiante considerada CAS) mediante las actividades lúdicas instrumentadas para la indagación donde además se expresaron el pensamiento y deseo de cada estudiante, así como el reconocimiento colectivo con sentidos diferentes a lo que se llevaba diariamente en la práctica escolar. Así fue viable instaurar un pensamiento para tomar decisiones en cada situación.

Las actividades lúdicas y situaciones de indagación dieron pie para identificar las limitaciones preexistentes por los atravesamientos de lo instituido en el entorno de Karina como se lee en el primer y segundo capítulo, desde cómo es valorada y colocada la estudiante CAS por sus docentes, compañeros, amigos hasta por su familia. También se da cuenta de lo instituido que se mira por la burocracia, instalada en el modelo de atención a alumnos sobresalientes, así como el suceso del cargo que le dejan a la docente de la estudiante en administrar las actividades de la subdirección escolar interrumpiendo su práctica y deseo en el aula y con su grupo.

Las entrevistas que se realizaron a la docente Diana develan, por su decir, la tensión que propicia la escuela desde lo instituido: tener que cubrir las actividades propuestas por el currículum de la SEP como docente de grado, entrega de sus planeaciones y el encargo de la Dirección, todo ello hace que su labor sea compleja y limita sus posibilidades de atención a los estudiantes, porque además se agregan

como tareas las de organizar y participar en las juntas de consejo técnico, trámites y atención en coordinación sobre la institución y gestión de las actividades con los demás docentes.

Las exigencias de los padres de familia también son una limitación en lo escolar, se ha instituido un pensamiento desde el discurso oficial del encargo hacia el docente como el responsable total de que los estudiantes aprendan y lleven un buen promedio. Aunado a lo anterior, también debe ser parte atendida por el docente que el desarrollo de todos los alumnos ya que es su trabajo, pero ¿Cuándo estará permitido que se reconozca esta situación como tensión para el docente?

En este proyecto emerge en la práctica de la docente de Karina otro caso, que también es una tensión para la docente Diana, el apoyar a una compañera de la estudiante CAS que, al contrario de tener capacidades sobresalientes intelectuales, no sabía leer ni escribir, así había transitado de año escolar hasta sexto grado.

La anterior vivencia en el decir de la docente explica esta serie de tensiones que han provocado que su práctica se haya hecho monótona y complicada, no solo en el aula regular sino en el ámbito con padres de familia, sobre todo con el de esta alumna que se encuentra oculta tras sus compañeras que la ayudan a realizar la tarea, esa que permite la evaluación que desea el sistema educativo y demuestra la vivencia la inclusión/ exclusión que existe en el aula regular.

Dicho acompañamiento también va asociado durante las entrevistas y situaciones de indagación que me permiten formar el vínculo con la estudiante CAS durante ese espacio que propicio para que su voz se escuche desde lo que necesita Karina, por lo cual no se basa específicamente en la experiencia relatada por la docente, de que Karina adquiere en su rol una autoridad a resistirse a las tareas institucionales, sino mostrar desde el sentir de la estudiante; ella desea un acompañamiento social y de convivencia con sus compañeros para hacer interesante el ámbito escolar lo cual se expone y trabaja en el tercer capítulo.

La condición en la que Karina está colocada como estudiante sobresaliente, ante su familia y la escuela la tomamos como punto de partida para realizar la investigación-intervención. Esta condición responde al diagnóstico de su coeficiente intelectual mayor a 130, realizado por la institución TELEGENIO; por la vía de esta institución se pudo entablar el contacto de la estudiante CAS.

En mi acercamiento con la institución TELEGENIO, observé el valor que brinda para aprender y trabajar de manera autónoma con cada niño o joven, lo cual me resultó muy interesante, aunque desde el decir de Karina y del director de esta institución se identificaba en dicho espacio la emergencia de escenas de inclusión/ exclusión al trabajar de modo individual y crear condiciones de segregación de los estudiantes CAS frente a los otros espacios.

Karina con sus compañeros sobresalientes se sentía aceptada e identificada, porque trabajaban al mismo ritmo y las actividades eran más prácticas eran más lúdicas, lo que le llevaba a entablar algún contacto con sus compañeros. No obstante, ella ubicaba esas vivencias como algo extracurricular. Su malestar se hacía patente en el no querer ir al aula regular porque en contraparte, ahí se sentía limitada en su desarrollo social por el rechazo, aislamiento o indiferencia de otros hacia ella y de ella hacia los otros.

Otra manifestación que se presenta en como ella se sitúa en dicha condición de estudiante CAS, es el responder a las expectativas de la madre de Karina, quien desea un transitar escolar expedito de su hija. A la par, el grupo y la docente la incluyen a través de su participación en programas como las “Olimpiadas del Conocimiento” “Concursos de oratoria” en las que saben qué destacaría, al igual que la escuela. Esto a su vez, repercute en que ella asume un don de mando que producía conflictos con sus compañeros y un lugar de exclusión de lo que pasaba cotidianamente en el aula.

La anterior situación sirvió de análisis para realizar en el encuadre de trabajo actividades para seguir indagando esa inclusión / exclusión que se repite en distintas escenas de este proyecto.

El dispositivo de investigación-intervención se basó en el principio de ir develando y sosteniendo un análisis de los distintos tipos de saberes que provienen de todos los estudiantes participantes en el aula regular, tanto intelectuales como de aptitudes, gestados en el hacer de la vida cotidiana y de las maneras de hacer convivencia.

Todo lo anterior da cuenta de las relaciones de poder en la misma socialización y como se instalaba este proceso de inserción de Karina junto con los otros estudiantes en su grupo a lo largo de esta investigación- intervención para entender la forma en que se configuró la grupalidad.

Desde este ángulo poder dar cuenta cómo se fue reconociendo la construcción subjetiva de la estudiante y qué significado tiene en la formación de un ser social.

Desde mi punto de vista, con base en la perspectiva teórica de esta tesis, me permite argumentar que el atender el deseo de la estudiante CAS no es instalar con otra marca discursiva o concepto su forma de transitar escolarmente, sino el reconocer en la práctica del día a día qué sucede, qué se despliega respecto a esa formación subjetiva con la investigación-intervención y que está presente en el vínculo psico-social que se forma en una grupalidad dentro del aula regular.

Finalmente, en el capítulo cuatro se exponen las opiniones sobre investigaciones e intervenciones en México por expertos nacionales en la población CAS, destacando los supuestos conceptuales que sugiere la SEP en la propuesta de intervención.

Siguiendo el tenor del análisis del discurso expuesto en el capítulo uno, en este capítulo, advierto que las propuestas vigentes siguen atendiendo en el terreno de una intervención con miras a la homogeneidad desde la idea de igualdad.

Lo anterior conlleva a visibilizar cómo la política educativa de inserción que propone la SEP para los estudiantes CAS plantea un discurso en la lógica de producción económico-social del humano con su llamado a: “trabajo cooperativo, heterogéneo y de enriquecimiento” con la pretensión de “acomodar” a esta población del país en un mayor progreso académico-económico. Y deja de lado, el análisis de los procesos subjetivos y de socialización que esto conlleva.

El autor Covarrubias junto con los expertos nacionales que exponen su análisis sobre la propuesta de la SEP dan peso como dificultad a la falta de conceptos para que sea entendible y funcional en su aplicación, pero están a favor de las concepciones que sostiene la SEP sobre la inclusión que homogeneiza.

Por ello en esta tesis desde la investigación-intervención se fueron realizando ejercicios de problematización en el plano conceptual y ontológico con base en la indagación de los procesos de subjetivación que se expresa en el deseo, preocupación, expectativas, malestares que viven los niños y niñas en su inserción social y poner en revisión el proceso de implicación de cada actor en el ámbito educativo y no solo desde lo prescrito por el discurso oficial.

Capítulo 1. LOS DISCURSOS QUE CARACTERIZAN A LA POBLACIÓN CON CAPACIDADES Y APTITUDES SOBRESALIENTES (CAS).

“Y el otro es un otro cuidadosamente pronunciado, un otro gramaticalmente correcto. El otro está bien enunciado pero atrapado en una mismidad que se enmascara en modos ligeros de decir, de nombrar y de mirar”. (Skliar,2011 p.64)

1.1 Diversidad de capacidades y aptitudes para formular opiniones y juicios en diagnósticos y evaluaciones de la población CAS.

Mi deseo de indagar las necesidades educativas de los estudiantes que sólo están sobrevalorados por sus características intelectuales en el sistema educativo surge cuando asisto a la asignatura de La orientación educativa, fui encontrando y descifrando en el discurso oficial la atención que se les brinda a los estudiantes con capacidades y aptitudes sobresalientes (CAS) y la variedad de características con las cuales señalan las aptitudes sobresalientes o el talento.

Mi indagación se orientó por un encuadre de trabajo que distinguirá cómo se caracterizan a estos niños y niñas y cuáles son las condiciones que posibilitan su inclusión educativa en el aula regular. Además, realizar una intervención y acompañar a la estudiante CAS tomando en cuenta el derecho a la educación de la diversidad en la misma aula regular como lo sostiene la SEP en la pretensión de que cada alumno tenga los mismos derechos y “... se desarrolle intelectual, social, emocional y físicamente...” (SEP, et al., 2011, p. 18).

De acuerdo con la SEP los alumnos diagnosticados con Capacidades y Aptitudes sobresalientes (CAS) “son una población que manifiestan un promedio mayor al nivel medio - alto de inteligencia, capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del

quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o de acción motriz” (SEP, et al., 2011, p. 19).

La opinión o juicio que se sostiene de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes es variada según sean los discursos que se han construido para diagnosticarlos y que hacen suponer que son sobresalientes por las características propias de los estudiantes diagnosticados como se observa en las siguientes enunciaciones:

De acuerdo con Dolores Prieto (2000) en su libro *Los superdotados*, reconoce que al “definir la superdotación, talento, creatividad o genio, observamos una cierta ambigüedad porque son conceptos que están estrechamente relacionados, y a veces, se utilizan como sinónimos” (p.30)

Para (Gardner, como se citó en Prieto 2000) “Las inteligencias múltiples son de siete tipos que disponen de diferentes potenciales cognitivos: inteligencia lingüística, musical, lógico matemática, viso espacial, corporal kinestésica, intrapersonal e interpersonal” (p.29)

Según (Organización Mundial de la Salud, citado en Centro de Atención al Talento CEDAT, párr.1)

La sobredotación intelectual se define como una inteligencia de mínimo dos desviaciones por encima de la media, equivalente a un cociente intelectual superior a los 130 puntos mientras que el promedio se encuentra en 100 puntos. Desde principios del siglo XX se desarrollaron escalas numéricas para medir la inteligencia de una persona. De ellas surgió el Cociente Intelectual (conocido como CI o IQ). Esta escala compara la inteligencia de una persona contra la del promedio de la sociedad.

Continuando con la atención que brinda la SEP estadísticamente del año 2020 al 2021, en la siguiente tabla nos muestra la población infantil que tiene sobredotación y que es atendida por presentar esta condición:

Educación Especial

Concepto	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Alumnos			
Población atendida ^{1/}	624,371	648,101	601,024
Población atendida por área ^{2/}	596,123	628,609	587,012
Ceguera	2,117	2,196	2,124
Baja visión	6,305	6,604	6,254
Sordera	3,917	3,821	3,701
Hipoacusia	8,983	9,270	8,775
Discapacidad motriz	16,991	16,991	15,901
Discapacidad intelectual	107,211	107,308	100,244
Aptitudes sobresalientes	22,163	20,690	15,828
Otras condiciones	428,436	461,729	434,185
Población atendida por sostenimiento	624,371	648,101	601,024
Público	621,628	645,375	598,754
Privado	2,743	2,726	2,270
Escuelas			
Total	6,192	6,315	6,369
Centro de Atención Múltiple	1,665	1,669	1,667
Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular	4,527	4,646	4,702

^{1/} La población total atendida incluye a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, que pueden o no estar asociadas a una discapacidad o aptitudes sobresalientes.

^{2/} La población atendida por área sólo incluye a los alumnos que presentan alguna discapacidad o aptitudes sobresalientes.

Fuente: SEP/DGPPyEE. Sistema de Estadísticas Continuas. Formato 911.

Dichos discursos de las políticas educativas para la atención a los niños y las niñas considerados sobresalientes, su integración y aparición en los documentos oficialmente, tomó relevancia a partir de los años ochenta desde la Dirección General de Educación con el proyecto de *Grupos Integrados*.

En ese proyecto se hace patente el interés sobre el estudio y atención a sujetos que tenían habilidades, talentos y facultades brillantes por lo cual:

En esta década, la (Dirección General de Educación Especial, DGEE, 1980) se dio a la tarea de adaptar y estandarizar pruebas psicológicas para diagnosticar, entre otros, a los alumnos con inteligencia “brillante” y a quienes fueron reconocidos como personas que requerían atención especial, por su habilidad de distinguir debido a su creatividad, su capacidad para analizar, resolver problemas y plantear nuevas alternativas de solución. (p.187)

En México (1986) la organización de modelos educativos específicos comenzó con el Modelo de atención a niños y jóvenes con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS). En (1991) inició la aplicación de dicho modelo en preescolar como proyecto e investigación, basándose en otro modelo llamado *triádico de Renzulli* que conceptualiza tres componentes: habilidades por arriba del promedio, altos niveles de creatividad y compromiso con la tarea; además es enriquecido en el mismo año por la propuesta de Calvin Taylor y su modelo de Talentos Múltiples con el que pretende favorecer los talentos académicos y talentos relacionados con el pensamiento productivo, la toma de decisiones, la planeación, la predicción y comunicación partiendo de las necesidades de los alumnos.

A lo largo de nueve años (1993-2002) en algunas entidades federativas se concretaron gradualmente acciones a favor de la integración educativa y se reorganizaron los servicios de educación especial.

Las Unidades de Atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes pasó a formar parte de las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER), pero se le dio prioridad a los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), Centros de Atención Múltiple (CAM), lo cual causa que los estudiantes CAS dejaran de recibir la misma atención que se les estaba ofreciendo, debido a que estas instituciones se les apoyaba más si los alumnos eran con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad.

Después a partir del 2002 se desarrolló el programa Nacional de Fortalecimiento de los estudiantes CAS, y en 2011 la SEP definió en el acuerdo 592 los principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios y enunció el propósito general en su punto 1.8 Favorecer la inclusión para atender a la diversidad:

Por otra parte, para atender a los alumnos con aptitudes sobresalientes, el sistema educativo cuenta con modelos de enriquecimiento escolar y extraescolar, y brinda parámetros para evaluar a quienes muestren un desempeño significativamente superior al resto de sus compañeros en el área intelectual y requieran de una promoción anticipada. Para el logro de este principio es indispensable la organización, la toma de acuerdos y la vinculación entre autoridades, directivos, docentes y madres, padres o tutores.” (SEP, 2011, p. 18)

Retomemos el párrafo anterior. ahí se menciona que se dará atención a los alumnos con capacidades sobresalientes con base en parámetros de evaluación, con lo cual hay contradicción para llevar a cabo el propósito según la SEP y para remarcar lo anterior:

Desde el punto de vista de la SEP, a la Educación Básica le corresponde crear escenarios basados en los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana, en los que cualquier estudiante, independientemente de sus condiciones, se desarrolle intelectual, social, emocional y físicamente. Para ello, da por supuesto que se logra si los docentes desarrollan empatía hacia las formas culturales y necesidades que portan los alumnos y puede no corresponder con las concepciones del docente, no obstante, difícilmente se propician las condiciones organizativas del espacio escolar y de la tarea de los docentes que propicien esos escenarios. (SEP, 2011, p. 19)

Por lo tanto, es un punto que, aunque la SEP quiera ligarlo en el acuerdo 592, no lleva a un sentido lógico para dar a entender el propósito en atender a la población sobresaliente en los aspectos ya mencionados.

Aun con el anterior fundamento el discurso de la SEP más adelante divide en dos modelos socioculturales la atención de los niños y niñas CAS: Modelo de enriquecimiento y Modelo de aceleración para que el alumno CAS se desarrolle por medio del intercambio.

Al analizar los anteriores discursos de la Secretaría de Educación Pública en México a lo largo de los nueve años, estas denominaciones y diferencias que enuncia, hacen hincapié en solo comparar a alumnos CAS con los alumnos regulares y de este modo se afirma un diagnóstico del alumno CAS. También se instala al docente a proporcionar recursos teóricos/metodológicos para la atención a las necesidades intelectuales y ese supuesto propone parámetros de evaluación con la pretensión de dar solución a su inclusión educativa en la escuela regular.

Sin embargo, la diversidad educativa requiere de respuestas que respondan a las necesidades de pluralidad en la práctica escolar y no una respuesta que se basa en la comparación de características de alumnos regulares y en realizar indicadores de evaluación para dicha población.

Por otra parte, las características de aptitudes y talentos como pueden apreciarse a partir de las enunciaciones de los autores hacen énfasis en una manera distinta del discurso oficial, manifestando el potencial que desarrolla el sujeto en general y que todos son capaces de tener las aptitudes y actitudes desde las cuáles se reconocen atributos para diagnosticar, ofrecer apoyos, canalizar, así como definir modelos y procedimientos valorando las aptitudes o talentos específicos que el alumno posee.

1. 2 ¿Cómo es valorada y caracterizada una persona CAS?

La SEP advierte que los alumnos diagnosticados con capacidades y aptitudes sobresaliente son una población que manifiesta un promedio mayor al nivel medio alto de inteligencia respecto al resto de la población, es decir, *los demás* y que destaca significativamente en el grupo social y educativo en campos que definen a partir de los saberes y dominios escolarizados: científico- tecnológico, humanístico –social, artístico o de acción motriz. Según esta definición cuyo sustento es la comparación entre el grupo social y educativo, se observa su sentido de ambigüedad e incertidumbre al mencionar la comparación de la población sobresaliente con “*los demás*”, lo que nos lleva a preguntarnos si se refiere al resto de la población por el nivel promedio de su grupo de edad o con los demás de su grupo escolar. ¿Con base en qué se compara y se realiza dicho diagnóstico de los estudiantes CAS?

Utilice la anterior pregunta como punto de partida para realizar esta intervención-investigación, desde la diferencia que se desea indagar sobre las capacidades y aptitudes sobresalientes de la población, basándonos en el desarrollo de sus necesidades en la práctica escolar y en el reconocimiento del modo de construcción social.

De acuerdo con (Armenta citado en López-Nevárez, 2008) “La sobresaliente es un constructo social, es decir, una forma de pensar y describir lo que existe según los ojos de quien lo define en un contexto específico y en cierta condición histórica” (p.22)

Desde otro punto de vista neurológico (Noda, citado en López-Nevárez, 2010) se menciona que:

La diferencia entre un niño sobresaliente y uno normal es que el sistema nervioso central del primero registra más conexiones nerviosas y presenta mayor profundidad en los surcos de los hemisferios cerebrales. Existe el acuerdo general de que el inteligente nace y se hace. (p.22)

En virtud de lo señalado desde la teoría en los niños, niñas y jóvenes valorados con capacidades y aptitudes sobresalientes, debe ser considerado en todo momento el conjunto de sus competencias que los capacitan para dominar la información en un área concreta, es decir un entrenamiento para que se haga más visible esa conexión con la que se nace.

Es similar al lugar en el que sitúa el discurso oficial a la sobresalencia, el reforzar los tipos de talento que priorizan desde la subsecretaría de Educación Básica los cuales son: lingüístico, matemático, científico, artístico, artesanal y deportivo. Pero no es de señalar categorías para entrenar a los alumnos y cumplir resultados de inclusión educativa en el sistema, si no reconocer como formar parte de la diversidad en educación especial, favorecer su acceso y estadía en el sistema educativo atendiendo las situaciones de la población que se presenten día a día en la práctica escolar.

En el análisis del discurso oficial se observa de manera reiterada las enunciaciones de hacer parte de la diversidad a los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, posicionándolos como un concepto más para el discurso, lo cual no se refleja en el propósito de atender sus necesidades educativas.

Como mencionaba en su concepto *POS* Skliar (2011)

Definición “pos”. Es producto del surgimiento de identidades, posiciones o localizaciones del sujeto, que antes eran ignoradas, silenciadas, colonizadas, traducidas a un tiempo y un espacio único de representación. Identidades del sujeto que están presentes en el “aquí” y el “ahora”. (p.38)

Entonces, si hablamos desde dicha enunciación *pos* para el reconocimiento y surgimiento de la población en la llamada “inclusión educativa” que no se mira en el discurso de la SEP, si no sólo se ha logrado manifestar como marcas discursivas en los diagnósticos y en los dispositivos de evaluación.

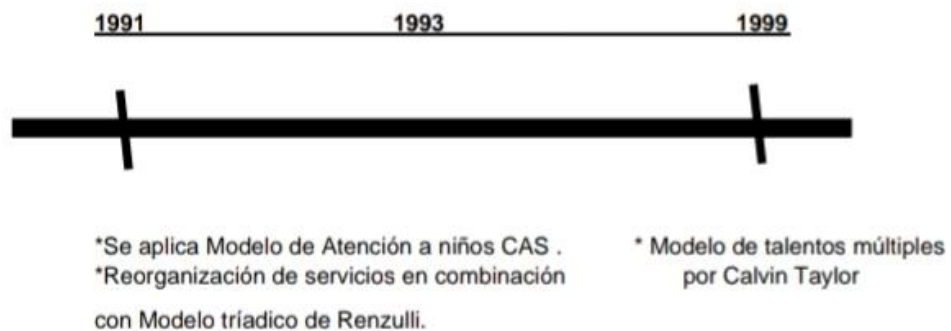
La siguiente línea del tiempo presenta cómo fue caracterizándose a la población y modificando estas marcas discursivas en cada modelo educativo:

LINEA DEL TIEMPO

1980



1990



2000

2001



*Unidades de Servicio y apoyo a la educación regular (USAER)
Programa Nacional de Fortalecimiento

*

*Centros de Atención psicopedagógica de educación preescolar (CACEP)
de los estudiantes CAS.

*Centros de Atención Múltiple (CAM)

2006

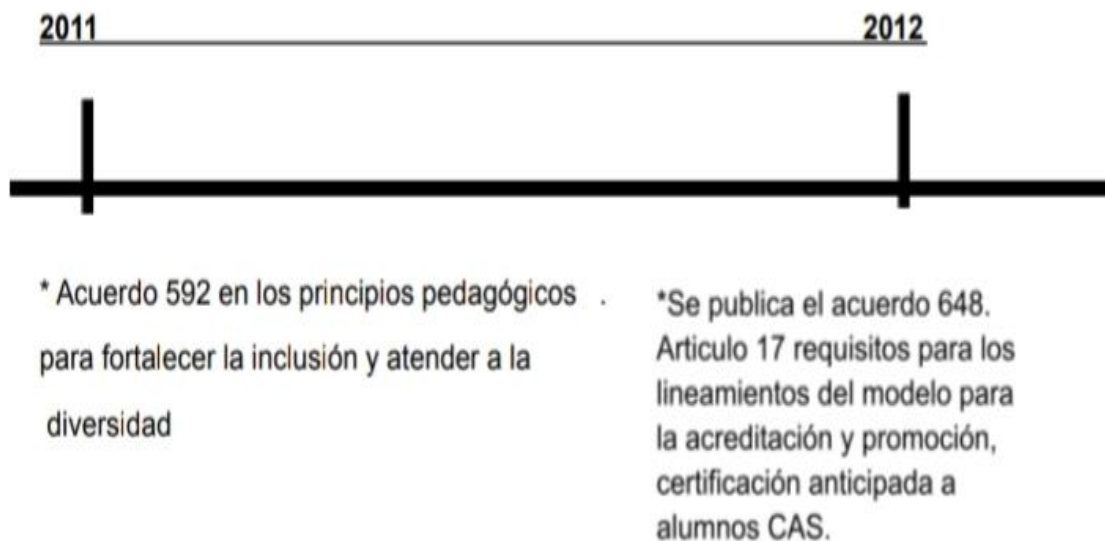
2007

2009



*Propuesta de intervención: atención
educativa a alumnos y alumnas
Promoción y certificación anticipada
con aptitudes sobresalientes.

* Artículo ° 41 de la Ley General de
Lineamientos para la acreditación
educación.
de alumnos CAS educación básica.



A partir de la línea de tiempo donde muestro como se va enunciando en el discurso oficial a la población, se puede inferir que dicha caracterización de los niños con capacidades y aptitudes sobresalientes va con la pretensión de integrarlos en una ruta homogénea de la escolarización, vía la promoción y la acreditación en el

discurso oficial. Reconocer a los alumnos de esta población con marcas discursivas diferentes, considero que no es el modo que se desea en la práctica para intervenirlos.

En consecuencia, la mirada sigue en la línea de ser vigilante de la pretensión que justifica la homogeneidad como elemento de normalización de la diferencia, sustentada en lo "normal" y lo "anormal" anudado a lo que considera Skliar (2005) al decir que: " Esas miradas, entonces podrían socavar esa pretensión altiva de la normalización que no es más que la imposición de una supuesta identidad única, ficticia y sin fisuras de aquello que es pensado como lo normal. (p. 11-12)

Por eso se debe comenzar a trabajar con regularidad un proceder metodológico que conste de una diversidad de aspectos desde los cuales reconozca el desarrollo de los niños sobresalientes como sujetos, sin perder la identidad que los hace diferentes y los haga sentir incluidos.

1.3 Modelo de atención educativa: aceleración (omisión de un grado escolar sin cambiar de nivel educativo)

El dispositivo de este proyecto muestra de qué manera se pone en operación el modelo de aceleración siguiendo el caso de una alumna sobresaliente en una escuela regular del Estado de México, a través de un planteamiento conceptual y metodológico de investigación-intervención.

El propósito de los lineamientos del modelo de la SEP es cumplir con nuevas opciones de aprendizaje y posibilitar que el alumno cubra sus necesidades intelectuales con contenidos avanzados y distintos tipos de enseñanza, por ello se elige esta oportunidad educativa, la cual se basa en una serie de trámites administrativos y diagnósticos de evaluación psicométrica.

Se toma también la opinión del director, docente y padres de familia y así el área de control escolar decide brindar la oportunidad de que participen los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes (CAS).

En su portal *web* la SEP (2012) describe las características con las que cuenta el programa en el Acuerdo número 648 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica:

A partir del análisis colegiado de los tipos de aceleración que se emplean en diferentes países, se decidió agrupar bajo la denominación de acreditación y promoción anticipada a dos de ellos para su implementación en México: admisión temprana a un nivel educativo y omisión de un grado escolar sin cambiar de nivel educativo.

1. Admisión temprana a un nivel educativo: el alumno es admitido a la educación primaria o secundaria a una edad más temprana de la establecida en el sistema educativo nacional. La admisión temprana no aplica a la educación preescolar.
2. Omisión de un grado escolar sin cambiar de nivel educativo: El alumno deja de cursar el grado escolar inmediato que le corresponde de acuerdo con su edad cronológica, e inicia el ciclo escolar en el grado superior siguiente (p.6)

Esta configuración para la integración de un alumno con capacidades y aptitudes sobresalientes (CAS) pretende hacer ver que la estudiante sea incluida y atendida de manera equivalente a su desempeño escolar y su desarrollo psicosocial, no obstante, el desarrollo psico-social es un proceso al que no se le da la importancia necesaria, ni desde el programa, ni en el aula regular.

Para dar cuenta de esta situación se realiza el primer encuentro junto con Montserrat Borges, mi compañera de la Universidad Pedagógica Nacional. Se realizó un encuadre de trabajo para acceder a la escuela donde cursaba el 6to año la niña sobresaliente y así trabajar situaciones de indagación en el aula regular, paralelo a un análisis desde la experiencia y expectativas sobre lo que promete dicha oferta educativa con los testimonios de una alumna CAS, su madre y su maestra; estudiante de educación primaria que transitó del tercero al quinto año de primaria.

También se muestra sobre todo principales puntos burocráticos de cómo operaron las condiciones reales de desarrollo de la oferta para la atención de esta población en: Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de los alumnos con aptitudes sobresalientes en educación básica, en el caso de una alumna admitida en este programa.

Según lo señalado en los discursos oficiales y de autores sobre los niños con aptitudes sobresalientes, miramos que su atención continúa centrándose en las necesidades educativas específicas debido al énfasis de diferenciar y comparar con los alumnos regulares.

En general, esas características son las principales herramientas que le sitúan a los alumnos con capacidades sobresalientes para ser enunciados y que he encontrado durante el discurso analizado, que a mi parecer, el trabajo en el aula regular con todos los alumnos siguiendo la idea de inclusión educativa, se podría lograr problematizando saberes en la inserción no sólo con los alumnos sobresalientes sino para todos los estudiantes, reconociendo y fortaleciendo las siguientes cualidades a saber, la profundidad de intereses, argumentar el aprendizaje, el vocabulario avanzado para su edad y el amplio dominio de conocimientos- saberes.

En ese mismo contexto sin dejar de lado posibilitar el desarrollo de su constructo social, o como lo menciona la SEP, su desarrollo físico, social y emocional, que en los propósitos de los lineamientos del modelo no se observa que sea pertinente ni viable esta característica, ya que sólo hace hincapié en atender las necesidades intelectuales acelerando el transcurso escolar de los alumnos conociendo y aprendiendo simplemente nuevos contenidos.

Por lo cual considero que este sesgo me permite una línea de análisis preguntando: ¿Cómo acontece lo social en el proceso de inclusión en aula regular desde las expectativas y experiencia de la estudiante CAS?

Observemos un par de definiciones de la socialización en Sánchez (2003) Diccionario de las Ciencias de la Educación: “El efecto o la función de la socialización para la sociedad es la integración lógica y moral de sus miembros que hace posible la continuidad de la cultura y contribuye a perpetuar el orden social.” (p.583)

Anzaldúa (2015) enuncia que se debe ser parte de esta contribución social con lo siguiente: "implica dos procesos que operan de manera simultánea y complementaria: la integración y la regulación." (p. 31)

Las definiciones anteriores me guían para referirme a un trabajo grupal con pautas de socialización, donde se integra el docente que dirige posibilidades de acceso a una construcción de un saber propio y lo regula como recurso subjetivo, para que la estudiante CAS reconozca su rol y el de los otros desde su inclusión social.

La estudiante CAS llamada Karina se incorporó a quinto año de primaria cuando tenía nueve años de edad por el programa Modelo de atención educativa: aceleración (omisión de un grado escolar sin cambiar de nivel educativo), lo cual ha sido una experiencia relevante para la construcción de su reconocimiento como alumna con capacidades y aptitudes sobresalientes por las condiciones que se presentan al iniciar el trámite burocrático y la insistencia de la madre.

Al parecer, Karina, en el transcurso de segundo y tercer año escolar tuvo problemas con los contenidos del currículo, ya que no la enriquecieron ni la motivaron para seguir asistiendo a la escuela con el deseo de aprender; por lo tanto, buscó como segunda opción un espacio fuera del aula en instituciones particulares para que la apoyaran en matemáticas, literatura y pasatiempos como: tocar instrumentos musicales, comprender con experimentos las teorías, reforzar las capacidades y aptitudes que ella desarrolló desde los cuatro años y que ya consideraba sobresalientes, etcétera.

La institución privada en la que se buscó apoyo se llama Telegenio, A.C. El director de la institución, Antonio Rada, es el medio desde 2018 por el que contactamos a Karina y accedió a participar para esta intervención-investigación.

Él junto con su grupo de colaboradores mencionan que esta asociación:

Tiene el propósito de apoyar y fomentar el pleno desarrollo físico emocional, intelectual y espiritual de niños y jóvenes con alto potencial, sobredotados, con aptitudes sobresalientes o talentos especiales ya sea de forma presencial, de forma virtual o a distancia. (Entrevista grabada realizada 27/03/ 2018)

Karina y su madre buscaban una opción donde la alumna se sintiera identificada con las actividades que realizaba y con las personas con las que convivió, por lo cual, en estas actividades extracurriculares (como ellas le llaman) fue reforzando y encontrando nuevas capacidades sobresalientes, pero lo que más la motivaba era el intercambio que tenía con las personas que asistían a la institución.

Con respecto a lo anterior, la motivación de Karina era similar al testimonio que nos proporcionó el director de la institución TELEGENIO al preguntarle durante otra entrevista:

¿Por qué el interés de trabajar con alumnos con capacidades sobresalientes?

Antonio: Me interesan los niños superdotados porque yo fui uno que no fue detectado y pasé muchos años sintiéndome raro sin saber cuál era la causa, me hubiera gustado conocerla. Por eso quiero dedicar atención a los niños y niñas que pueda detectar. Mi experiencia es nula.

Me hubiera gustado conocer más niños y niñas como yo, me gustaba aprender y me gusta, pero la escuela no era buena para enseñar a mi ritmo, hubiera preferido aprender a mi propio ritmo y profundizar más. (Entrevista por videollamada realizada el 15/01/ 2020)

La socialización de Karina con sus pares en la escuela regular era complicada, hacía que se sintiera señalada y rechazada debido a los conocimientos que poseía y la participación en clase que ella desarrollaba. Esto se fue volviendo incómodo y desagradable a tal grado de ya no querer asistir a la escuela.

Al buscar una opción con la maestra de Karina para atender esta problemática, la madre y la alumna volvieron a insistir y acudieron a la institución Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) para que las orientara, y ahí se enteraron de la existencia de un apoyo por parte del gobierno a las altas capacidades de inteligencia. La alumna aún no estaba diagnosticada como (CAS) mediante algún diagnóstico de evaluación.

Al comenzar a realizar el trámite con el Modelo de Atención Educativa, la docente expidió un oficio donde exponía que Karina tenía el más alto desempeño escolar de su escuela. Entonces se realizaron pruebas de alto cociente por parte de TELEGENIO y después en USAER, el resultado fue IQ de 130. El trámite fue muy rápido en estas instituciones.

Al acudir a Servicios Escolares se dislocó la situación y se presentaron las consecuencias burocráticas: la mamá comentó que le ponían barreras al entregar los documentos, hacían observaciones absurdas y faltaba gestión por parte de esta área, por lo que tardaron casi un año para que se cumpliera lo propuesto. Nuevamente buscaron ayuda en el exterior a la escuela y solicitaron el servicio de una abogada de la Barra Mexicana de Abogados.

Dicha gestión era necesaria para que el trámite se agilizará y se pudiera trabajar para lograr una rápida resolución por parte de Servicios Escolares y el director de la escuela.

Después de cumplir con todos los requisitos y las prácticas que realizó la madre, se sostiene el beneficio para que Karina entrara a quinto grado de primaria, aunque el apoyo no fue como esperaban.

El rechazo fue la principal reacción por parte de sus compañeros, quienes querían saber por qué ella pasó a quinto año y no al que le correspondía.

En el grupo se presentaban preguntas por parte de algunos alumnos ¿Había algún tipo de preferencia por ella, porque su mamá visitaba a la docente y al director muy seguido? Se suscitaron comentarios agresivos respecto a su inteligencia, el adelanto de año y si el cambio de grado era solo para que se hiciera acreedora a la *Tableta*, etcétera.

Esto llevó a que, por indicaciones del director, la maestra aclarara al grupo que Karina tenía la necesidad de aprender más rápido y que por su grado de inteligencia podía tomar el curso de quinto año a pesar de su edad, por tal razón el director había dado la posibilidad de adelantarla un año. La maestra también intentó animarlos para que pudieran aprender de ella para que más adelante realizarán el trámite, y les propuso que se desempeñarán mejor a comparación de otros años y qué mejor que siguiendo el ejemplo de Karina. Sin embargo, asociando la enunciación de Pérez Gómez (2009)

La escuela pues, en este sentido de socialización, transmite y consolida, de forma explícita a veces y latente las más, una ideología cuyos valores son el individualismo, la competitividad y la insolidaridad, la igualdad formal de oportunidades y la desigualdad "natural" de resultados en función de capacidades y esfuerzos individuales. Se asume la idea de que la escuela es igual para todos, y de que por tanto cada uno llega a donde le permiten sus capacidades y su trabajo personal. (p.5)

Desde la vivencia de poner como ejemplo las capacidades sobresalientes de Karina a los otros alumnos está oculto el individualismo que refiere el autor y atraviesa en el decir del director al dar como solución que la integración en el grupo que vive Karina, sea con base en competir y compararse, en un deseo desde lo individual y

solo para lograr el objetivo de mejorar el promedio grupal. Es vital mostrar las expectativas de Karina en el apoyo del modelo, las cuales se basaban en los nuevos contenidos esperados para su aprendizaje y el intercambio de significados con sus nuevos compañeros en el aula regular.

Karina enunció en (Entrevista grabada realizada 17/03/2019) que mediante esta posibilidad de aceleración la principal expectativa era:

Al principio del año estaba emocionada y motivada por los contenidos nuevos y la *tableta*. También estaba emocionada de tener a una nueva maestra, ya que mi experiencia con la de tercer año fue mala, sólo me lucía en el grupo diciendo que yo me sentía muy inteligente, pero que otros compañeros también lo eran y no por eso lo presumían... También me regañaba todos los días por bajar libros al comedor, diciéndome cosas absurdas como "si lees y comes te vas a enfermar, porque no hará digestión, aparte es una distracción para que comas más lento y no termines en tu tiempo". Yo sólo me río y sigo bajando mis libros, ya que soy capaz de hacer varias cosas a la vez.

Pero, aun así, Karina esperaba que con sus nuevos compañeros, nueva maestra y nuevos contenidos encontrara sentido a la escuela nuevamente. Sus expectativas cobran sentido con la nueva docente, pues fue más accesible al atender las necesidades de Karina y tomó parte en la gestión para tramitar el Modelo de aceleración, además que conocía el historial escolar de la alumna.

La docente entiende que la atención para Karina debe consistir en mantenerla con actividad constante para que no se *aburra* o pierda el sentido de las prácticas escolares. Al preguntarle en (Entrevista grabada realizada 23/01/2019) cómo percibe a la alumna con capacidades y aptitudes sobresalientes, responde de la siguiente manera:

Es buena alumna y desarrolla de sobremanera su motricidad; lo he observado cuando llega a realizar actividades en grupo, pero esa característica no permite dejar expresar a sus compañeros, tampoco permite que la creatividad de otros se dé a notar en los trabajos donde siempre ella se coloca como la guía o la líder. (23/01/ 2019)

No obstante, al reconocerla como alumna destacada se pregunta por qué en el último año ha bajado su desempeño escolar refiriendo que:

[...]su actitud de ser muy directa y expresar en toda actividad qué es justo y qué no [...] la ha llevado a no poner empeño en sus tareas, ya que sólo se preocupa más por tener la razón que en su ritmo de aprender. (Entrevista plática informal realizada el día 6/02/2019)

Se observa en la cita anterior la preocupación de la docente por atender las necesidades de integración de Karina, deduce que el cambio de actitud de la alumna y la falta de interés por aprender son consecuencias de que Karina no sabe cómo trabajar en equipo.

La docente de Karina reconoce que no tiene claro por dónde y cómo apoyarla, aunque está interesada en ello:

Me preocupa no poder ayudarla tal cual desea, pero se necesita mostrarle que en toda institución existen normas y reglas a seguir y aunque ella tenga un ritmo más eficiente de hacer las cosas y aprender, debe controlar la tolerancia, el respeto e incluirse en una sana convivencia, comprender a sus

compañeros, comprender que los maestros siguen un programa de los temas y valorar nuestro esfuerzo por que ella cumpla un logro escolar. (Entrevista plática informal) realizada el día 6/02/2018)

La lógica de la maestra al pretender integrar a Karina al funcionamiento regular del aula, afecta las expectativas de su avance social y cognitivo, su integración en el contexto con los otros repitiendo lo mismo que vivió Karina en quinto año. En el tránsito del quinto al sexto grado hay continuidad con la misma docente.

La condición de la docente frente al grupo tuvo que cambiar por las necesidades administrativas de la institución, ya que el director se jubilaría y la docente de Karina quedaría al cargo de las actividades que desempeñaba el director debido a que conocía los movimientos de la dirección escolar. Por ello fue menor la atención por parte de la docente a la formación de su grupo de sexto grado, incluyendo las expectativas de la alumna CAS.

Las mismas aplicaciones y contenidos en la *tableta*, los mismos compañeros, mismas amigas, mismas actividades propuestas por “Escuela de tiempo completo” y contenidos muy parecidos al año anterior trajeron efectivamente como consecuencia cambios en sus actos y expectativas, lo cual se reflejó en apatía, bajo desempeño escolar, falta de reconocimiento de sus capacidades sociales y la ansiedad debido a que concluya el ciclo escolar.

Es decir, como lo menciona Skliar (2011):

Es, en cierta medida, la sujeción del individuo a la fórmula del “tercero” excluido; esto quiere decir que su localización debe ser postergada hasta la definición del “primero” incluido y el segundo “por incluirse”.

El tercero excluido es el otro de la inclusión y el otro del poder/querer/saber incluirse. Resulta así un sujeto de una doble negación: no está incluido, no está por incluirse, está excluido. (p. 71)

Estas condiciones en las que la alumna busca su apropiación de integrarse al grupo se deben considerar como principal necesidad para trabajar en conjunto con la docente y realizar un proceso educativo de integración sin la exclusión del otro o de ella misma. También el creer que por su capacidad intelectual sobresaliente no es vulnerable a sentirse excluida es una situación que emerge durante la intervención - investigación.

Por su parte, Karina, al preguntarle cómo consideraba el programa y el apoyo que obtuvo con la aceleración, sólo mencionó:

Como todo programa del gobierno, cumple 1 de 100%, estoy más aburrida y decepcionada de la escuela, yo sólo voy porque me manda mi mamá y a veces porque socializo con mis pocas amigas, espero en la secundaria poder estar con ellas por lo menos para pasar el rato bien.
(Entrevista grabada realizada 30/01/2019)

Por último, le pregunté en la misma entrevista: ¿Te gustaría que acelerara el modelo educativo en el nivel de secundaria? A lo que contestó:

No, me gustaría entrar desde el inicio y continuar mis tres años en este nivel para tener una nueva experiencia como los demás y aparte tengo que seguir en la escuela me aceleren o no, lo bueno que fuera de ella hago actividades que de verdad me gustan y soy capaz. (Entrevista grabada realizada 30/01/2019)

Al analizar sus testimonios se observa que estar adscrita en el programa de aceleración no garantiza que se cubran sus necesidades y deseos, no completa ni cumple sus expectativas. Al contrario de lo que se menciona en el discurso, se nota un retroceso en sus capacidades intelectuales, sociales y cognitivas, además de no verse presente la inclusión educativa.

Sobre el concepto de inclusión desde el análisis de Skliar (2005) y que considero acertado en la anterior condición de la alumna, se tiene que:

Si mirásemos a los niños y niñas de clases populares, o a los jóvenes, o a los indios, o a las mujeres, o al extranjero, entre muchas otras figuras de alteridad, todas ellas como incompletudes, entonces el argumento, de la completud es aquello que sirve para argumentar para qué sirve la escuela: sirve para completar al otro, sirve para completar lo otro. (p. 5-6)

Desde mi perspectiva, el modo de proceder de Karina debe visibilizarse a partir de la subjetivación que ella logre construir para *poder querer incluirse* en el aula regular: un acto de socialización para un mejor intercambio de significados, afirmarse en el desarrollo de sus capacidades y aptitudes sobresalientes a la par de las diferentes habilidades de sus compañeros, en fin, para que haya una equivalencia en su desempeño escolar y así sean funcionales sus aprendizajes en el medio social donde pueda desplegar lo que incorpore como saber.

Para explicar este proceso de inclusión de Karina, se trabajó el reconocimiento de las propias potencialidades que cada uno de los estudiantes posee con el grupo de sexto año. Esto permite conocer y trabajar desde las diferencias existentes en el grupo.

Capítulo 2. ¿CÓMO SE ARMÓ EL DISPOSITIVO?

“Un otro enunciado, pero a distancia, exento de toda relación, ignorado en su mirar, en su decir, en su respirar” (Skliar, 2011:64)

El punto de partida para armar el dispositivo a fin de desarrollar la investigación-intervención fue el encuentro con Antonio Rada, director de la institución Telegenio, quien me invitó a platicar con la mamá de una de las niñas que asistían por las tardes a dicha institución con el propósito de acordar con ella su autorización para el trabajo con Karina.

El valor que brinda la institución para aprender y trabajar de manera autónoma con cada niño o joven me resultó muy interesante. Fue revelador para mí observar la forma en que cada niño y joven puede exteriorizar sus intereses, gustos o preferencias en aspectos académicos, científicos, artísticos, culturales, deportivos, entre otros, para manifestar sus aptitudes sobresalientes respetando sus propios ritmos. Además, se tratan distintas dimensiones del desarrollo como se advierte en la siguiente cita sobre la misión de la institución que el director Antonio Rada propone:

Apoyar y fomentar el pleno desarrollo físico, emocional, intelectual y espiritual de niños y jóvenes con alto potencial, superdotados, con aptitudes sobresalientes o talentos especiales, ya sea de forma presencial, -mediante el establecimiento de centros de enriquecimiento educativo o de meta habilitación, de forma virtual o a distancia, mediante la ayuda de medios de comunicación televisivos, de radio, prensa o internet y los que pudieran inventarse en un futuro. Todo lo anterior con la finalidad de que se les permita un mayor y mejor desarrollo de sus habilidades existentes, así como de sus potenciales latentes, en beneficio propio, familiar, social y global, sintetizado en el lema de *Llega a ser quién eres*, el cual tiene como corolario que, si bien

no podemos cambiar al Mundo en su totalidad, sí podemos cambiar nuestro Mundo en particular.

El procedimiento para la atención de los niños y niñas que se brinda en la institución pide como requisito la realización de un examen para medir el cociente intelectual (CI) cuyo resultado debe ser mayor a 130, y así poder considerar la atención a sus aptitudes sobresalientes. Telegenio cuenta con un grupo de psicólogos que realizan las pruebas a nivel nacional, pero también el niño o niña puede llevar la prueba de otra institución externa; tiene un costo por sesión, y el propósito es invertir en la atención y desarrollo propio.

Además, abren un expediente con un historial de los estudiantes, en el que se registran sus avances, y sirve para definir las actividades por desarrollar en relación con las capacidades sobresalientes con las que cuentan.

A diferencia del trabajo de Telegenio, mi proyecto fue de investigación-intervención, llevado a cabo con mi compañera como ya se mencionó antes, pone en primer lugar la indagación sobre las circunstancias en las que vivía Karina y su mamá respecto a su condición de ser una niña con capacidades y aptitudes sobresalientes, además de reconocer su relación cotidiana en el espacio escolar.

Estas indagaciones se llevaron a cabo a través de entrevistas realizadas a profundidad a inicio de marzo del 2019 y el trabajo con el grupo escolar al que pertenecía Karina. Luego de un ejercicio de análisis de lo que le aconteció a Karina, distinguiendo las exigencias a las que respondía en la escuela y las de su Mamá, tomó forma la intervención para realizarse en el aula regular, no sólo con niños y niñas sobresalientes que cubrían la característica de un cociente intelectual mayor a 130, sino también con la diversidad de estudiantes con los que estaba relacionada Karina, atendiendo a sus procesos de socialización en la convivencia.

Mi proyecto de investigación e intervención se diferencia de las estrategias programadas del Modelo de atención educativa: aceleración (omisión de un grado escolar sin cambiar de nivel educativo) que se muestran en el capítulo anterior y las otras estrategias que da como propuesta la institución Telegenio estas vuelven a mostrar en ambos modelos que se privilegia una visión individual y crean condiciones de segregación de los estudiantes CAS frente a otros estudiantes, limitando su desarrollo social con características como el rechazo, aislamiento o indiferencia hacia el otro.

2.1 Descripción de la socialización secundaria de Karina.

Desde que nacemos estamos predispuestos a la socialización que está vinculada con nuestros progenitores y conforme vamos creciendo se desarrolla el reconocimiento de nosotros en la sociedad, adquiriendo las primeras prácticas llamadas primarias, como lo enuncian Berger y Luckman (1986)

En la vida de todo individuo, por lo tanto, existe verdaderamente una secuencia temporal, en cuyo curso el individuo es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad. El punto de partida de este proceso lo constituye la internalización: la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí [...] La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. (pp.164-165)

Entendido esto, en la intervención- investigación con Karina se trabaja en conjunto con base en sus vivencias la socialización secundaria, la cual Berger y Luckman (1986) la definen como: “La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad” (p.165)

La socialización primaria y secundaria con la siguiente descripción de la madre de Karina, nos ayuda a comprender y poner un ejemplo de este concepto, donde se manifiesta que el desarrollo de la socialización de Karina fue avanzando con el apoyo y persistencia que la madre le brindaba en paralelo a cada actividad escolar, motivando a superarse.

Además, identificó gradualmente las aptitudes que Karina desarrollaba conforme pasaban los años. La manifestación de sus aptitudes comenzó principalmente a la edad de cuatro años: Karina tenía la habilidad de tocar instrumentos musicales y jugar con objetos didácticos referentes a la inteligencia mental, la escritura y lectura, por lo cual aprendió a leer y escribir a los seis años de edad. Les puso mucho entusiasmo a dichas actividades y las fue realizando como trabajo escolar extra después de sus clases, pero ya no le bastaban para su desarrollo dichas actividades.

La madre de Karina comenzó a buscar una institución extracurricular que se adecuara a las aptitudes de la niña y para que pudiera socializar con otros niños. Al investigar en Internet, la madre encontró la opción de la institución Telegenio; le llamó su atención porque atendían niños con capacidades y aptitudes sobresalientes y las características (con base en una prueba de IQ que realizaban los psicólogos de dicha institución) eran similares a los que Karina presentaba. Al ser aceptada, Karina comenzó a tener un desarrollo social favorable como comenta la madre en el siguiente párrafo:

Al asistir a esta institución, Karina tuvo un desarrollo emocional favorable, la ha ayudado a tener más confianza en ella para realizar las actividades y aprender de una manera muy rápida, explotar sus aptitudes sobresalientes, seguido de su desarrollo intelectual, con las matemáticas y la literatura. Ha aprendido nuevos temas y la han ayudado a seguir con buenas calificaciones en la escuela, participar y convivir un poco más con los demás niños. (Entrevista grabada 20/01/2019)

Durante la entrevista con la madre, mencionaba con emoción que Karina estaba muy satisfecha al asistir y convivir con niños iguales a ella, ya que en el salón de clases de su primaria parecía que estaba peleada con las reglas e indicaciones de los profesores, además de sentirse señalada por sus compañeros diciéndole que era *un cerebritito*, y que por eso evitaba convivir con ellos.

Un testimonio que llamó mi atención del porqué la urgencia de buscar otra opción para cubrir las necesidades sobresalientes de Karina fue cuando la madre mencionó:

La maestra siempre está ocupada, calificando ejercicios en los cuadernos mientras les pone a cumplir con lo de la tableta; entonces, no pone la atención que necesitan tanto el grupo como Karina.

De sus compañeros sólo la miran como la *ñoña*, *cerebrito*, a la que siempre van a elegir para concursos de conocimiento y la niña que le da flojera convivir con ellos.

Todo lo anterior lo sé porque tengo buena comunicación con mi hija y me cuenta todo lo que pasa en el día. Para ella es decepcionante y para mí preocupante porque no quiero que pierda el interés por la escuela, tampoco quiero que se haga una persona introvertida y pierda su estilo de ser. (Entrevista grabada 20 /01/ 2019)

Ella considera que Karina pasa inadvertida en la escuela regular, no perciben sus capacidades y aptitudes sobresalientes, lo cual es la razón por la que Karina bajara su desempeño escolar, y por eso buscó una segunda opción a fin de atender sus necesidades intelectuales y sociales.

Desde Berger y Luckmann (1986) al enunciar que:

El niño se identifica con los otros significantes en una variedad de formas emocionales; pero sean éstas cuales fueren, la internalización se produce sólo cuando se produce la identificación (p.165)

Con esta enunciación tomo como referencia una posibilidad para armar el encuadre de trabajo en las situaciones de indagación con el grupo y Karina sin dejar de lado la mirada desde lo instituido, que asume brindar al niño en su formación escolar la internalización de las necesidades sociales.

Los autores, al hablar de internalización, se refieren a la socialización desde que se nace y su desarrollo durante la vida; por ello, esa variedad de formas emocionales son las que se identifican y cambian gradualmente desde la socialización primaria a la secundaria mediante las experiencias que adquiere el niño, principalmente en la escuela.

Se observó la internalización social secundaria de Karina a través de las pautas que se desarrollaron en el salón de clases y la institución Telegenio; sin embargo, aunque existe diferencia entre pautas de socialización de ambas instituciones, Karina adquirió el rol de alumna con capacidades sobresalientes respondiendo a una subjetivación individualista.

En la cita de Berger y Luckmann (1986), mencionan que:

El niño acepta roles y actitudes de los otros significantes, o sea que los internaliza y se apropia de ellos. Y por esta identificación con los otros significantes el niño se vuelve capaz de identificar el mismo, de adquirir una identidad subjetivamente, coherente y plausible. (p.165)

Se podrían apreciar esos procesos de identificación en Karina, expresándose en su actuar y deseo de querer aprender más, de necesitar nuevas actividades, buscar apoyo escolar y emocional para dar significado a su hacer como alumna sobresaliente. Todo esto lleva a analizar las implicaciones de lo subjetivo en la vida, en la escuela regular y cómo se vincula al estudio de los alumnos sobresalientes y su reconocimiento con los otros.

2.2 El grupo en la investigación - intervención: espacio de socialización de Karina.

La intervención que llevé a cabo se da por la inclusión de la estudiante sobresaliente donde se basaría en la interrelación con los otros, lo que se desarrollaría mediante el reconocimiento de los integrantes de un grupo y lo que generaría un cambio en el rol de Karina.

El encuadre de trabajo tomó forma con situaciones de indagación. En este apartado muestro algunas de ellas que permitieron ver los procesos de inclusión/exclusión, teniendo de referente las actividades sugeridas por el libro *Atmósferas creativas 2. Rompiendo candados* de Betancourt, J. (2008, p. 884)

En el primer encuentro con el grupo de sexto año de primaria en el que cursaba Karina sus estudios, Montserrat Borges, mi compañera, y yo invitamos a los alumnos a hacer un anuncio, dando a conocer un servicio basándose en lo que ellos hicieran mejor o que les gustara para poder enseñar a otros.

Se le entregó a cada alumno y alumna un rotafolio, plumones y material para que pudieran realizarlo. Se facilitó la opción de elegir el espacio que ellos quisieran en el patio de la escuela, para que pudieran desarrollar la capacidad de expresión en la que ellos sintieran y determinaran en que destacaban o les gustaría destacar.

Durante el desarrollo de los carteles fue interesante observar que los niños y las niñas se ubicaron en una parte del patio para trabajar individualmente, no obstante, hubo la conformación de dos grupos: uno de ellos estaba integrado por tres niñas que eran amigas, pero una de ellas no sabía escribir. Llamó mi atención porque sus amigas estaban ayudándole a escribir las letras del cartel mientras ella terminaba el dibujo y observé la afectación que se desarrollaba en dicha situación.

Al acercarme a preguntar por qué habían decidido hacerlo en grupo y cómo le estaban ayudando a esa niña, las otras contestaron que su amiga no sabía escribir bien, confundía letras y la siempre la apoyaban en sus tareas.

Otra situación que observé en el patio fue a otro niño que estaba en una barda de bebederos, muy alejado de todo el grupo, escondía el anuncio con la pared y sus trazos eran sólo letras y líneas que formaban una fila de edificios. Todo era de color rojo y el mensaje muy sencillo.

Me acerqué a invitarlo a que pasara a explicarlo cuando subiéramos al salón, pero el niño con pena y cierto rechazo me explicó que no lo haría porque sus compañeros no entendían el deporte que él quería practicar y enseñar, pensaban que era para andar de vago como su hermano y amigos de su hermano, que pasaban las tardes en las canchas y aparatos de ejercicio del parque, ubicado en el fraccionamiento donde vivía la mayoría de sus compañeros. También tenía la preocupación de que se burlaran de él como siempre.

Se dieron esas percepciones de rasgos de exclusión en los pocos encuentros a los que asistió y que el grupo presentó en virtud de sus inasistencias; el grupo no lo acogió a comparación del caso de la niña que no sabía escribir, pero la apoyaban sus amigas y hacían parte de las actividades del día a día. En cambio, con el niño permaneció la exclusión y el rechazo.

A partir de hablar con él propuse que los niños que no desearan pasar a exponer, expresaran en un mapa mental más información sobre sus gustos o la habilidad que habían elegido para su anuncio, y así el niño reconociera que la actividad era para todos y no sólo para él.

En el momento en que ya habían concluido sus *posters* se invitó a quien quisiera pasar a exponer libremente frente al grupo.

Los alumnos que pasaron a exponer fueron en su mayoría niñas y un par de niños muy extrovertidos con disposición a participar y exponerse frente al grupo.

Sus habilidades que los representaban hicieron que reconocieran lo capaces que podían ser también sus otros compañeros, no sólo en las habilidades que habían elegido, sino en cómo dibujaban, cómo se expresaban, cuáles eran sus deseos y que estaban dispuestos a ser afectados ante el grupo, porque la atención y participación de todos fue constante y divertida, produciéndose un clima de confianza que transmitía al grupo afecto, querer saber de más aptitudes y habilidades de otros compañeros. Surgieron preguntas y dudas que deseaban investigar en su tableta en ese instante y la inquietud de participar lo antes posible para dar a conocer en qué destacan y cómo se miraban. Karina no se incluyó en la participación del cartel ante el grupo, pero realizó su anuncio y el mapa mental con más información y lo entregó a mi compañera Borges en el siguiente encuentro al igual que los otros niños.

El segundo encuentro que se desarrolló como grupo le denominamos *La cita*. Se eligió esta situación para indagar cómo se relacionaban entre todos y cómo se reconocían a ellos mismos. Se les convoca de manera individual; cada niño y niña debía escribir en una hoja cinco sustantivos y adjetivos que los caracterizan. Posteriormente elegirán a tres compañeros para tener una cita de 5 minutos; debían escribir y agendar cada una de sus citas, con tiempo y lugar acordado.

En sus citas comentan sus cinco sustantivos y adjetivos, escuchar al otro compañero y escriben al menos una característica o habilidad que no conocían del otro, aquél con el que se citaron, para que al finalizar la situación de indagación se compartieran los hallazgos de las citas de manera grupal.

Tomaron sus cuadernos para comenzar a observar y anotar a los compañeros que citarían, luego les proponían la cita para agendarla y no se cruzaran los horarios con otras citas. El tiempo que se tomó para este primer hallazgo fue de 10 minutos aproximadamente. Después se tomaron otros 5 minutos para anotar individualmente sustantivos y adjetivos que ellos consideraban que los caracterizan o los describen mejor.

Mi compañera Borges y yo fuimos moderando los tiempos de cada ronda de citas; esta actividad se llevó a cabo en dos sesiones en las que observamos que todos, es decir, niñas y niños estaban muy interesados en participar.

Mediante este ejercicio se hizo visible las pautas de la grupalidad, por ejemplo, al pasar una de las estudiantes a mencionar los adjetivos de otra niña, todo el grupo comenzó a reír y gritar el apodo que le habían adjudicado, lo cual hizo que la niña sintiera vergüenza y ya no quisiera participar.

En ese momento les hice notar que el objetivo del ejercicio era conocer aspectos diferentes de sus compañeros para evitar poner etiquetas preexistentes en el grupo y que hubiera otras maneras de referirse a sus compañeros y reconocerse entre sí. El grupo accedió, dejaron de burlarse con dificultad, pero el ir descubriendo rasgos que no sabían hasta de sus amistades más cercanas creó un clima de expresión e interés por los otros y ayudó a resolver dudas de situaciones del pasado.

Con el ejercicio anterior Karina pudo enterarse y descubrir porque se habían alejado sus amigas de ella. En encuentros anteriores que sostuve con ella me comentó que no le gustaba mucho la escuela, porque no aprendía nada nuevo y sus amigas ya no le hablaban como antes, por eso se aburría tanto.

Se pudo identificar a dos de sus compañeras que pasaron a decir sustantivos y adjetivos de Karina que coincidían con lo que Karina les había mencionado en una ocasión: que la caracterizaba su talento en editar videos en su tableta. Sus compañeras mencionaron:

Esa habilidad que tiene ella con la tableta está padre, pero hace que sólo se dedique a eso hasta en el recreo y ya no juegue o nos ponga atención a sus amigas.

Karina al escuchar ese comentario, se sintió sorprendida y reconoció que ella no se imaginaba que por eso se habían alejado de ella o que ya no le hablaran como antes. Ella pensaba que era porque como todos le decían que se creía mucho por ser "*la cerebrita*" y que era aburrido todo para ella, pues habían decidido ya no hablarle como antes.

Esta situación de indignación me hace valorar la importancia de la socialización y el querer transformar la grupalidad existente en la que desea incluirse la niña sobresaliente.

La observación de cómo Karina reconoce que es excluida por otros motivos distintos a los que ella había asumido y que a partir de esa experiencia la convivencia con sus amigas y con el grupo cambió en los siguientes encuentros me ayudó a continuar con más hallazgos para el encuadre de trabajo; además fue cubriendo algunas de las verdaderas necesidades de esta alumna con capacidades sobresalientes.

En el siguiente encuentro llamado *Huevos saltarines* se les pidió a los alumnos que dos días antes de nuestro encuentro colocaran un huevo fresco en un recipiente con tapa y lo sumergieran en vinagre de manzana. También debían registrar en esos dos días qué cambios observaron en el huevo.

Hubo distintas situaciones en el proceso que siguieron los niños y niñas. Primero participaron una niña y un niño para dar a conocer sus registros y las características que presentaba el huevo; las diferencias fueron notables: el huevo del experimento de la niña estaba duro y su textura se sentía como goma. Lo aventó un par de veces en el escritorio y rebotó. En sus registros ella había anotado un cambio de color y que del cascarón quedaba muy poco para cubrirlo.

En cambio, el huevo del experimento del niño aún conservaba todo el cascarón y al agitarlo se sentía que había un poco de líquido. El niño retiró el cascarón de un lado y automáticamente el huevo se rompió en sus manos. En su registro él había anotado la observación de un cambio de color en el huevo y en el vinagre, el cual se aclaró, pero comentó que él no lo había metido dos días antes, sino el día anterior.

La observación de los mismos elementos, pero en distintas situaciones llevó a la conclusión del experimento, que la manera y el acto realizado se relacionan con el mundo exterior, también pudieran observar a otro desde una condición física, sus alteraciones y que desde la vivencia transite el reconocimiento con el otro.

No todo el grupo realizó el experimento siguiendo las indicaciones para participar en el encuentro; la mayoría colocó el huevo una noche antes de presentarlo, o no realizaron el registro y algunos niños no llevaron nada. Hubo un debate interesante al preguntar a los alumnos que no cubrieron cabalmente las indicaciones; comentaron que lo habían olvidado o que no era relevante hacerlo ya que con los ejemplos de otros compañeros se iba a poder observar el resultado del experimento, en el supuesto de que, por ser un experimento, normalmente sale igual en todos los casos.

En efecto, el grupo al observar los experimentos realizados, reconoció una composición física particular y sus alteraciones, para que con los registros tomados ayudara a comparar características observadas desde la vivencia de realizar el experimento y sobre todo distinguieron las diferencias de apreciación en cada uno.

Estas actividades con el grupo fueron tomando relevancia en las dimensiones de la singularidad, como lo advierte Ana María Fernández (2013)

[...]se hace necesario que se configure una demora que habilite el ensayo, la invención, las acciones en un campo de experiencias que en las

interacciones en el entre-los-otros establezcan las conexiones consigo mismo y a su vez, estas puedan componer con fluidez las interacciones entre-los-otros. La inquietud, el interés por innovar, pone en juego la imaginación; a su vez las acciones, implican cuerpos, corporalidades en movimiento y, por lo tanto, afectaciones y autopercepciones específicas (p. 37)

El despliegue de júbilo en el grupo a través de la intervención en estas primeras situaciones de indagación hace que los alumnos como grupalidad descubran las autopercepciones y afectaciones que facilitaron la inclusión y simultáneamente la exclusión que se presenta entre ellos, además de dar continuidad a las siguientes situaciones de indagación para formar un vínculo de confianza diferente al que operaba entre ellos.

La *alfombra elástica* es otra situación de indagación que reforzó totalmente el clima de confianza. La interacción que se realizó fue hacer que entraran en acción el cuerpo y la imaginación. Consiste en formar equipos aproximadamente de nueve integrantes; cada equipo debe elegir a un integrante al que transportarán de un extremo al otro del patio sin lastimarlo.

La transportación consistirá en formar parejas tomadas de los brazos firmemente; cada pareja se coloca al lado de la otra para conformar una hilera, sin dejar espacios de tal manera que simule una alfombra. Luego el elegido para ser transportado se sube a los brazos que simulan la alfombra y lo hacen avanzar moviendo los brazos. Cuando cada pareja hace avanzar al transportado debe colocarse al final de la hilera para seguir avanzando a lo largo del patio.

Los equipos se organizaron de tal manera que se formaron con compañeros con los que casi no conviven, para que el trabajo en equipo fuera cooperativo y conocieran aptitudes nuevas de otros compañeros del grupo. Hubo un desacuerdo al principio, pero se logró que participaran y trabajaran con otros compañeros.

El mejor encuentro que realizó el grupo fue con esta situación, porque hizo ver y hablar con el cuerpo la multiplicidad de expresiones que los niños y niñas necesitaban para reforzar la socialización en el grupo. Simultáneamente, ellos descubrieron aptitudes para innovar e imaginar la variedad de formas con las que podían trabajar cooperando entre sí y llegar a la meta sin clasificar normalmente como lo hacen, comparándose con los subgrupos que existen entre ellos, sino reconociendo su trabajo individual junto con nuevos compañeros a fin de lograr la convivencia e integración en equipo.

Skliar (2011) enuncia que:

Todo acto de clasificación es a sí mismo un acto de exclusión y de inclusión que supone coerción y violencia, podemos decir ahora que toda espacialidad producida, inventada, normalizada, traducida y/o representada como espacio único de exclusión / inclusión es un acto de perversión. Perversión en la insistencia de lo mismo y perversión en la eterna reproducción del otro como lo mismo. (p.54)

En relación con lo anterior, el espacio que se produjo con los niños y niñas fue movilizándolo estos actos de inclusión/exclusión mediante las situaciones de indagación. Todo esto presenta otro enfoque de la convivencia social normalizada en el aula regular que ellos llevan día a día; es decir, un espacio donde relacionen diferentes representaciones para originar experiencias de inclusión/exclusión, por ejemplo, cuando se hizo patente la molestia porque los equipos no serían con sus amigos o conocidos se observó una situación que los violentaba, expresada desde el cuerpo, ya que mientras bajaban al patio iban desanimados, caminando de forma lenta y pesada, pues se enfrentarían a aquello que les ha resultado adverso, ajeno,

lo diferente. Ya en el patio insistieron en realizar los equipos con sus amigos, pero se les invitó a experimentar para ver qué sucedería si trabajaban con nuevos compañeros con los cuales no habían convivido. Todos accedieron y comenzaron a elegir equipos de 10 a 11 integrantes. Al final se conformaron cuatro equipos.

Tenían que idear una forma para transportar a alguno de sus compañeros de cada equipo de un lado al otro del patio de la escuela. El primer equipo que llegara al otro lado del patio tenía que elegir a otro compañero hasta que pasaran todos los integrantes y así finalizara la actividad.

Las diferentes maneras en que se organizaron para transportar a su compañero fueron divertidas y se observó el trabajo en equipo.

Un equipo ideó realizar una especie de tapete con sus chamarras del uniforme para transportar más rápido a sus compañeros. El siguiente equipo utilizó sólo su cuerpo, entrelazando sus manos para formar un tipo de silla de tal manera que su compañero fuera más cómodo. Los primeros niños tuvieron cierta dificultad para mantenerse sentados, pero después encontraron la manera para que fueran transportados más rápido.

Otro de los equipos colocó a cinco compañeros de rodillas, agachados; y el que iba a ser transportado debía ir sentado y los otros niños lo iban tomando de las manos para que no se fuera de lado con lo cual podría caer. Finalmente, el otro equipo se dividió, tomaron las manos y los pies al que le tocaba ser transportado y corriendo llevándolo más rápido. Por ello fue el equipo ganador.

Al subir al aula, se observaba el clima de confianza entre el grupo por el intercambio de pláticas y risas, por lo cual el análisis que hasta el momento se había realizado, mostró que se puede formar un grupo que incluya a Karina, que no sólo es quedarse con el deseo de aprender y manifestarse sólo con los iguales, sino reconocer el sentido en la experiencia e identificar su rol en la convivencia con el otro.

Todo lo anterior se puede asociar con lo que refiere Ana María Fernández (1989) respecto de dos consideraciones que se deben tomar en cuenta al analizar los acontecimientos grupales: por un lado, aquellos que se circunscriben a las dinámicas de los grupos en sí y, por otro, a los atravesamientos institucionales que se aprecian en esos movimientos grupales:

En aquellas corrientes que centran su análisis de los acontecimientos grupales en las interacciones entre sus integrantes, produciendo un enfoque *de los grupos plegados sobre sí mismos* donde bien se abre visibilidad con respecto a sus cohesiones, liderazgos e interacción de roles, etc., se invisibilizan los atravesamientos institucionales, sociales e históricos que confluyen en la gestión de tales movimientos grupales. (p.53)

Los elementos instituidos de estos atravesamientos institucionales que lograron apreciarse a lo largo de la investigación-intervención también son consecuencia de afectación para la estudiante CAS como se mostrará en el siguiente capítulo.

2.3 Atravesamientos de la institución.

Logré hacer este trabajo de investigación-intervención en la Escuela Primaria Estatal "Lic. Adolfo López Mateos" de Tultepec, Estado de México, gracias al apoyo de la mamá de Karina, porque ella tenía fácil acceso a la escuela, ya que le brindaban mejor atención por la tensión burocrática que había pasado con la coordinación y el subdirector a fin de lograr el apoyo del modelo de aceleración que solicitó para su hija.

Al solicitar una entrevista con el director o subdirector, la maestra Diana (que era la maestra del grado que cursaba Karina) nos comentó a mí y a mi compañera que la escuela no contaba con director desde hacía un largo tiempo; sólo contaba con subdirector, quien no se encontraba porque estaba realizando trámites para su jubilación y que mientras tanto ella estaba a cargo de las actividades que realizaba el profesor. Así pudimos adquirir la ayuda y resolver nuestras dudas con ella.

Presenté mi propuesta junto con mi encuadre de trabajo a la maestra Diana para realizar la intervención con el grupo y con Karina; solicitaba un espacio entre el horario escolar y proponía apoyo en sus actividades de los días que asistiera a trabajar con el grupo. Ella aceptó y accedió a que asistiera dos veces por semana, cubriendo el horario desde la entrada hasta la hora del receso, ya que después tenía el grupo otras clases, inglés y computación, con diferentes maestros. No hubo ningún tipo de contacto con el subdirector, ya que no coincidimos. Me interesaba tener una entrevista para que me diera su testimonio de lo que se hacía dentro de la institución.

Durante la realización de la intervención el subdirector tuvo su ceremonia de despedida; no esperó a que terminara el año escolar para finalizar el trámite, la maestra Diana quedó a cargo de la escuela, en espera de que mandaran a un directivo para el cierre del ciclo escolar.

A continuación, me interesa mostrar cómo la organización de la institución atraviesa la práctica de la maestra Diana e imposibilita que ella pueda responder a las

demandas y necesidades de sus estudiantes. Esta situación nos permite analizar las condiciones de producción de los saberes y observar en qué forma responden a los encargos dando una respuesta parcial a las demandas de los estudiantes. Al respecto Ana María Fernández (2011) refiere que:

Analizar, por lo tanto, las condiciones de producción de tales saberes: teóricas y epistémicas, pero también institucionales e histórico-sociales; en síntesis, no sólo lo que una teoría dice, si no las formas históricas de gestión de los conocimientos que enuncia; no ya la descripción de sus prácticas, sino más bien el análisis de las demandas a las que tales prácticas dan respuesta.
(p.19)

Esta mirada devela la tensión que propicia la escuela desde lo instituido: Las prácticas, exigencias burocráticas y tiempos para cumplir con lo establecido en el aula regular, las exigencias de los padres de familia, el desarrollo de todos los alumnos y más involucrados, que son parte de esta tensión y que limitan el que se dé un proceso de inclusión como se promete en las políticas y programas.

Así, por ejemplo se aprecia que la maestra Diana, al tener que cubrir las actividades propuestas por el currículum de la SEP como docente de grado, entrega de sus planeaciones y el encargo de la Dirección hace que su labor sea compleja, limita sus posibilidades de atención a los estudiantes, porque además se agregan como tareas las de organizar y participar en las juntas de consejo técnico, trámites y atención en coordinación sobre la institución y gestión de las actividades con los demás docentes.

Al realizar la entrevista con ella unos días después de comenzar la intervención con el grupo, la maestra Diana sintió la seguridad de expresar la tensión y frustración, como ella lo enuncia, de no poder realizar su práctica docente como hubiera querido y mucho menos con la alumna CAS.

En el decir de la docente se entiende su relevancia porque, como ella lo expresa, cuenta con la formación y la experiencia para poder atender con una mirada de inclusión:

Llevo como docente más de 26 años y tengo una Maestría en Docencia basada en competencias, lo que me frustra en esta situación por la que vivo, es que no realizo mi trabajo como me gustaría. Al principio del ciclo escolar me gustaba trabajar con el grupo y prepararlos para que participaran en las olimpiadas del conocimiento, diagnosticar sus capacidades intelectuales y apoyar mi práctica en las competencias, que es la maestría con la que baso mi docencia, pero por la situación de gestionar las actividades de la subdirección y ahora de encargarme de toda la escuela, he perdido interés en ellos, solo cumplo con el programa y me organizo para subir los resultados a tiempo a la plataforma. (Entrevista grabada 23/01/ 2019)

Ella advierte como que limita su hacer en el aula, la cantidad de actividades de gestión directivas, las que le consumen una buena parte de su tiempo y le impiden poder establecer estrategias específicas en la formación de Karina, así lo reconoce: “Te comento que no hay tiempo para dedicar alguna estrategia o modo diferente para Karina, le enseñó con las mismas estrategias que ocupo para todos.” (Entrevista grabada 23/01/ 2019)

Lo anterior le hace pensar sobre Karina; comenta que podría realizar infinidad de actividades, pero refiere además que el trabajo desinteresado que ahora observa en la estudiante vuelca en Karina la dificultad, pues confirma que presenta motricidad desorganizada. Así lo llama la maestra Diana.

La siguiente pregunta se utiliza como punto de partida para el análisis sobre lo que la maestra Diana no visualiza de los mecanismos de resistencia de Karina, como ella lo ha ido expresando y desde la voz de la alumna CAS se coteja dicho argumento:

Montse H: ¿Cuáles son los aspectos que se requieren con mayor frecuencia con Karina?

Docente: Es muy directa y si ella cree que algo es injusto no lo hace. Llevamos un cuaderno llamado Líneas de trabajo, diariamente hacemos actividades de escritura, lectura de comprensión, razonamiento matemático, etc. Pero a la hora de entregar las tareas o ejercicios los entrega incompletos o mal hechos, los márgenes del cuaderno, fechas, cosas sencillas son las que no le gusta hacer; sin embargo, el contenido lo entrega correctamente.

Al principio me enojaba esa actitud que tomaba y mandé a llamar a su mamá para saber qué es lo que pasaba en casa, pero después fui observando que no era cuestión de que no le pusieran atención al realizar los ejercicios, si no que era la autoridad que Karina, la cual quería mostrar al decir que eso era pérdida de tiempo. (Entrevista grabada 23/01/ 2019)

Al respecto de lo aquí expuesto está el testimonio de Karina. Ella enuncia que aparte de aburrida estaba molesta: "Es injusto que por un margen o una fecha olvidada se me ponga mala calificación, cuando soy una alumna con capacidades sobresalientes. No hago los ejercicios nada más por hacer, en forma de planas, a mí me gusta aprender." (Entrevista grabada 17/03/ 2019)

El lugar desde donde la docente Diana mira la actitud de Karina la ve sólo como mecanismo de resistencia a la autoridad, no visualiza los atravesamientos institucionales que ella sostiene en sus prácticas de revisar los ejercicios y basar la calificación en esos aspectos.

La maestra Diana quiso llegar a un acuerdo con Karina: debía entregar su cuaderno completo, todo correcto como se le pedía y entonces podría tener en clase su tableta para realizar las ediciones de sus videos o escuchar música mientras los demás terminaban sus trabajos.

Otro aspecto que se advierte en la atención de Karina es cuando participan sus compañeros en la clase y no los deja hablar o no pone interés en la opinión que dan los demás; ahí es cuando sus compañeros le comienzan a decir que ella porque es *cerebrito* o *ñoña* no le interesa lo que ellos dicen y ella les contestó: ustedes, porque no tienen creatividad.

Respecto a esto Karina se sentía excluida comentando: “Pues ahora se molestan entre todos, ya no nada más a mí, pero cuando quiero hacerles comentarios durante las clases se burlan. Y discutir con ellos me da flojera”. (Entrevista grabada 17/03/2019)

El acompañamiento que necesita Karina se basa no específicamente en la experiencia relatada por la docente de adquirir una autoridad de la alumna o resistirse a las tareas institucionales, sino desde el sentir de la estudiante; ella desea un acompañamiento social y de convivencia con sus compañeros para hacer interesante el ámbito escolar.

En relación con la maestra Diana, comprende que tiene que utilizar las actividades y materiales que le proporciona el currículum y la escuela con todos, la falta de tiempo no le permite especializar su práctica en necesidades específicas como las de Karina. Todo esto le impide visualizar el acompañamiento pedagógico que en realidad se demanda en el aula regular.

En una segunda entrevista a la docente le comenté sobre el hallazgo que observé de la estudiante que no sabía leer ni escribir y me hizo analizar que lo anterior es otro tipo de atención específica. Le pregunté si ya había atendido esta situación y cómo lo había realizado. Me comentó que había mandado llamar a sus padres, pero solo asistió la madre quien le dijo que era muy raro que los trabajos que hacía en la escuela los tuviera completos o bien calificados y cuando llegaba a casa y se dedicaba a realizar tareas era una angustia escribir o leer.

La maestra le sugirió llevarla a alguna ayuda para lecto-escritura después de clases, pero la madre le contestó que era su obligación (de la maestra) que ella aprendiera, que si los otros maestros no lo habían podido hacer que ella sí podría por su trayectoria magisterial. Por este motivo, al mirar la cara de sorprendida de la docente Diana mientras hacía los comentarios, mi respuesta también fue sorpresiva.

Considero que la labor de la docente va más allá de sólo cubrir los resultados que se deben obtener de los estudiantes, ya que es diferente la forma de adquirir conocimiento de cada ser humano, por ello es importante poner mayor énfasis en los procesos, no obstante, la propia docente está situada en la lógica de los productos, instaurada por las condiciones institucionales y vive la contradicción entre lo que ella exige a los estudiantes y lo que a su vez le exigen los padres.

Este atravesamiento institucional hace que deleve la docente Diana un momento de tensión y no sabe cómo continuar con el encargo del grupo; siente que fracasa porque toda la situación está rebasando sus capacidades. Ambas situaciones y las consecuencias se están reflejando con este ejemplo de no poder dar solución a lo que están exigiendo los padres de familia de la alumna. Ellos piden una respuesta, ya que, desde su postura, la escuela debe cumplir con el servicio que les ofrece al ingresar sus hijos a la institución, creen en los docentes por su profesión y porque ellos son los expertos.

Ante esto surge la pregunta ¿Por qué la institución permitió que una estudiante aprobara cinco años escolares sin saber leer ni escribir?

Considerando que los otros docentes de años anteriores respetaran la decisión de padres de familia para que su hija, aunque tenía este retraso en lecto- escritura, fuera pasando de año, lo cual es algo que no se pudo confirmar en la investigación, también podría haberse dado un seguimiento de actividades extras para apoyar y acompañar a la estudiante ya que burocráticamente no pueden oponerse o tomar la decisión los docentes de repetir año.

La interrogante que Silvia Satulovsky (2017) emite en esta cita sobre las instituciones y sus lineamientos:

¿Y la institución? En esa escena, la institución aparece como tejido conectivo, de sostén, habilitando la posibilidad de pensarse a sí misma a partir de los/as docentes que la habitan. No para configurar una respuesta/ estrategia válida, sino para abrir este campo de interrogaciones. (p.86)

Al asociar la enunciación de Silvia con el hecho anterior, se advierte que lejos de vivirse en esta escuela como en un espacio para pensarse a sí misma y configurar respuestas o estrategias válidas para el soporte institucional, desde el discurso oficial relacionado con la inclusión, no se alcanza a ver la organización que se necesita en el aula regular para propiciar la inclusión-contención, comenzando en el poco apoyo para los docentes y así poder reconocer lo que implica el movimiento de exclusión e inclusión con los estudiantes.

La decisión de la institución *de pasar de año*, es decir, de aprobar a los estudiantes aunque cuenten con un bajo rendimiento escolar se argumenta como el modo de incluirlos en su desarrollo social, pero se deja de lado que lo que en realidad se revela es la exclusión en las necesidades de aprendizaje de estos estudiantes, porque los docentes del siguiente año cumplen con el cargo institucional y van excluyendo a la estudiante, no le ponen la atención que debería tener (en este caso) para aprender a leer y escribir.

Lo que observé en el funcionamiento de la institución es que llevaba a cabo tareas planteadas, exigidas frente a la inmediatez, a fin de cumplir estadísticas de no deserción a nivel municipal o de zona y delega en los docentes el cumplimiento de lo instituido confiriéndoles una responsabilidad que excede las posibilidades de resolución, como lo expresó la maestra Diana, aun cuando también, desde su propia experiencia, puede detonar un empuje de lo instituyente para la creación de una actuación novedosa.

Por eso en esta escena prevalece el culpar a la docente Diana; no se visualiza el funcionamiento organizativo instituido, en el cual ella se ve limitada. De ahí que los padres de familia exijan a los maestros cubrir el desarrollo de las habilidades de aprendizaje de sus hijos.

La docente Diana en su relato en dicha entrevista se muestra frustrada y estresada por la carga laboral que le delega la institución. Ella desea cubrir ese encargo correctamente y en tiempo, pero insiste en que ha descuidado al grupo y mucho más a estudiantes como Karina.

Los movimientos que ya constituían institucionalmente los anteriores sucesos, muestran que no se trabaja un análisis para propiciar una respuesta a lo que se demanda, por lo que no se hace visible la producción de saberes y los elementos epistémicos que sostienen el funcionamiento institucional en la práctica cotidiana.

Ana María Fernández (2011) advierte que:

La producción de los saberes y su análisis no sólo se da por las teorías sino se revele en la forma en la que se responde a los encargos histórico-sociales; en síntesis, no sólo lo que una teoría dice, sino las formas históricas de gestión de los conocimientos que enuncia; no ya la descripción de sus prácticas, sino más bien el análisis de las demandas a las que tales prácticas dan respuesta (p.19)

A lo largo de este capítulo desde la experiencia de esta investigación-intervención se reconoce los atravesamientos institucionales desde los cuales se observa la complejidad jugada en la relación inclusión-exclusión, el modo cómo se ancla en la organización institucional una perspectiva epistémica en la práctica cotidiana que permanece si los actores sociales de la institución no hacen un análisis de lo que se les encarga y del modo en que responden.

Desde la mirada de la investigación-intervención se alude a que aquí se abren nuevos horizontes para concebir y actuar en lo curricular, comprender las pautas para la inclusión de los estudiantes como Karina, cambiando la lógica persecutoria de la institución en las prácticas del deber ser en el aula regular, la respuesta a los padres de familia y el que los docentes no visualicen las necesidades reales que demanda el grupo.

Capítulo 3. ¿QUÉ DE LA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN-INTERVENCIÓN HIZO ABRIR EL HORIZONTE CURRICULAR?

“Se trata de la interrogación, desnaturalizar- una vez más- el pensamiento de lo uno. Desde allí podemos decir que el modo en el que se construye la diferencia es inseparable de cómo se construye la identidad”
(Fernández A.,2009:26)

3.1 Reconocimiento de la diferencia.

Tratar la diferencia desde la investigación-intervención abrió el horizonte desde lo curricular para poder comprender la mirada de la inclusión en el aula regular que sostiene el grupo, donde la estudiante Karina compartió vivencias que fueron propiciando ese reconocimiento de lo que no alcanzaba a ver al socializar con los otros.

Las vivencias con el grupo y Karina develan cómo se reconoce la diferencia. En la enunciación de Gabilondo (citado por Skliar, 2011) respecto al concepto de “diferencia”, menciona:

La diferencia no se reduce a la diferencia de uno consigo mismo, ni simplemente a la de uno con otro, sino que es la experiencia viva de una irrupción -de la palabra y de la mirada- que es la que hace posible esas otras formas de la alteridad (p.118)

Y es con la irrupción de la investigación-intervención que dio pauta para trabajar con la grupalidad en el aula regular, donde la mirada cambia de ser individual a una mirada colectiva, donde en el pedir juega la construcción del conocimiento y se abren respuestas de ello.

El análisis que plantea Ana María Fernández (2002) respecto a la grupalidad ayuda a que la mirada de mi intervención abra un espacio diferente para los estudiantes, que va más allá del concepto o una teoría, cuando argumenta lo siguiente:

La legitimación de campo grupal no pasaría por lograr construir una teoría de los grupos, sino plantearse tal espacio como un campo de problemáticas en el seno del cual habría que discutir sus criterios de demarcación, los rigores epistémicos y metodológicos para que sus contrapuntos locales y no globales pueda operar como “caja de herramientas” y no como *patch-work* teóricos...
(p. 20)

La cita anterior me ayuda a comparar un espacio que se fue formando con base en lo que la estudiante sobresaliente, la docente y los otros niños miraban como problema, agobio, aburrimiento, abandono, resistencias, etcétera. Este acompañamiento que se realizó con Karina y el grupo no se basa específicamente en la experiencia relatada de la estudiante, sino también en las enunciaciones de sus compañeros y en la convivencia e intercambio de experiencias desde lo social. La escucha de cada uno de ellos, desde su mirada singular, al expresar el valor de lo que saben hacer respecto de lo que les piden en la escuela, así como lo que ellos tienen de noción sobre su identidad, paulatinamente fueron dando ideas que tenían, pero ya no comparándose entre sí y frente a una alumna sobresaliente, sino por el reconocimiento de sí mismo, es decir, posibilitando sentidos de pertenencia.

Al retomar de nuevo el concepto de irrupción, cada situación de indagación propiciaba reconocer el yo de cada estudiante, no como una exigencia de cumplir consignas por ejecutar, sino con actividades donde se comienza sentir mucha emoción, gran confusión y los estudiantes piensan en diseminar ideas de su propia identidad.

Es una irrupción necesaria para que se pudiera formar lo imaginario y simbólico que da pie a entablar un vínculo de confianza, expresándose en su sentir y su deseo de hacer, en contraparte a lo que normalmente suele hacerse en el trabajo en equipo, que sólo consiste en reunión de personas haciendo lo mismo.

Lo relevante aquí es esa configuración vivencial de lo imaginario y simbólico de la grupalidad que favoreció el encuadre de trabajo. En la práctica, Karina, por ejemplo, se siente con menos pesar de ser señalada por sus compañeros como la *sobresaliente*, cuando expresa que:

El que estén trabajando [se refiere a nuestra labor como interventoras] con todo el grupo y no les hayan dicho a los compañeros que venían a realizar unas prácticas con mi caso de niña CAS, me hace sentirme libre de que ya no me digan cosas para molestarme. (Entrevista grabada 13/03/2019)

También Karina considera que es más agradable el ir a la escuela porque tiene más comunicación con sus compañeros y las clases no se le hacen ya tan aburridas, aparte de que la relación con sus amigas y los conflictos que tenían respecto a los supuestos, con los que tanto Karina como sus amigas habían formulado imaginariamente entre sí, fueron desmontados mediante las situaciones de indagación que les permitieron hablar de lo que pasaba, así pudieron volver a entablar un lazo de amistad.

Karina seguía sosteniendo que quería asistir a la secundaria desde el primer año y no continuar con la propuesta de los lineamientos de aceleración y omisión de un grado.

La articulación de los elementos que se hicieron visibles desde las distintas actividades propició que cada estudiante indagara con respecto a sí mismo y la relación con los otros; además les permitió observar las diferencias entre uno del otro y cómo construyen los conocimientos de lo grupal haciendo semejante lo que el otro reconoce de sí mismo en su valoración de ser diferente.

En las siguientes situaciones de indagación se formó una visión de reconocimiento colectiva; sin embargo, en el intercambio de la diferencia de cada estudiante sobresalió nuevamente la inclusión/ exclusión. Este hacer en el aula regular abre el espacio para hablar de las palabras equidad/ igualdad/ inclusión, que siguieron refiriendo a significaciones de una homogeneización, aunque se colocaran en el discurso de distintos modos o en el panorama curricular como una solución para la diversidad, sin importar las consecuencias de lo que se presente en las aulas.

Afirmo lo anterior con base en la situación de indagación que se propició en el grupo, denominada *Absurdos realizables* (Actividad realizada el 6/03/ 2019)

Para llevar a cabo este cometido se invitó a los niños a formar cuatro grupos para realizar la actividad de imaginar o idear una situación absurda en la escuela, y luego escribirla en una hoja de papel; cada equipo doblaría hojas, colocándolas en un contenedor. Después un compañero de cada grupo sacaría una hoja al azar, leería todos los grupos y cada uno opinaría de quien creería que es el *absurdo* y si se pudiera llevar a cabo en la realidad, o bien, cómo actuarían ante las diversas situaciones absurdas que propusieran.

Todos los niños comenzaron la actividad con una actitud colectiva; el equipo escuchaba a cada uno de sus miembros e ideaban cómo plantear el mejor absurdo para que no fueran descubiertos tan fácilmente.

En uno de los grupos hubo una enunciación que expresaba: “Eso no funcionará, porque todos saben que te gusta y descubrirán que es de nuestro grupo el absurdo”. Al finalizar la actividad se hizo énfasis en señalar a un par de niños, que eran de un mismo equipo, ya que ellos siempre hacían cosas absurdas y no sería difícil adivinar sus absurdos.

Se manifestó la homogeneización en el momento de formular los estándares del deber ser, que ellos mismos señalaban, al leer lo que proponían los otros equipos, exhiben a sus compañeros y la mayoría se comparaba diciendo que no harían algo similar así en la vida, porque eso no estaba permitido en la escuela. Lo anterior propició un debate para responder a la pregunta: ¿Si estuviera permitido en la escuela, entonces sí lo harías? La mayor parte del grupo, entre risas y timidez, fue contestando que sí, porque sería divertido hacer cosas diferentes a lo que los maestros dicen; pero otros estudiantes contestaron que no, porque no sabían qué consecuencias habría si no hay un control o reglas que seguir.

Conforme avanzaba la actividad los estudiantes admitían que, por conocer a algunos compañeros en vivencias anteriores, creyeron que ellos habían sido autores de esos *absurdos*, se sintieron sorprendidos al saber que eran obra de otros compañeros de quienes jamás lo hubieran imaginado.

Esta situación de indagación nos permite referir que la condición social producida en el grupo de inclusión/exclusión afecta el sentido de subjetividad en los niños. Por ejemplo, la inclusión de Karina como estudiante sobresaliente sólo se había reflejado en la excelencia, lo que dejaba al grupo excluido/ aniquilado, pero a su vez Karina se sentía también excluida por las burlas y la separación que el grupo manifestaba al señalarla.

Las pautas de homogeneización no sólo atraviesan a los alumnos incluidos con la pretensión de que tengan derechos igualitarios y equitativos, si no que colocan en la exclusión a ambos casos, el caso de la estudiante sobresaliente y a todos los estudiantes vistos desde este horizonte de homogeneización curricular.

Se ha observado desde la voz de Karina, la madre, la docente y los estudiantes el lugar que tienen al instrumentarse las políticas de inclusión, pues desde la homogeneidad opera que todos lleven un ritmo, pero ella otro, quedando excluida desde un rendimiento escolar.

Ahora observemos desde la noción del rol que llevan en la escuela y las prácticas de exclusión que representan los estándares como institución; así tendremos la oportunidad de reconocer la diferencia entre el encargo y el deseo.

El encargo de la estudiante sobresaliente es mantener el promedio y sus evaluaciones con un estándar alto; de ese modo seguirá incluida en la propuesta educativa para alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, pero sus vínculos sociales, sus necesidades, sus deseos no son atendidos por ser mencionada o agregada en un discurso oficial o aula regular. Entonces, con lo expresado anteriormente puede advertirse que tanto Karina como los demás integrantes (grupo, maestra, mamá) de este contexto escolar, al poner la mirada indagatoria sobre la inclusión, es imposible cumplir requisitos homogéneos para ser parte sin que estén en juego, por el deber ser, efectos de ser aniquilado/separado/excluido. De ahí que la práctica educativa desde un ángulo de investigación-intervención lleve a reflexionar y propiciar la atención de sus necesidades educativas, deseos y lazos sociales de los estudiantes diagnosticados CAS.

Al respecto Ana María Fernández (citada por Teresa Negrete, 2014) destaca el detalle, cuestionando las estrategias de supervivencia, a las que ha denominado: “Lógicas del instante a esos procedimientos que establecen ciertas configuraciones subjetivas y ciertas modalidades de lazo social en las que se clausuran, obturan o arrasan las condiciones de posibilidad de una lógica de anticipación” (p.222)

Con las situaciones de indagación que se propiciaron en la investigación-intervención en la práctica educativa se trabajó el análisis de la configuración subjetiva y del lazo social que menciona la autora, posibilitando la observación de las necesidades existentes de los estudiantes, en paralelo, haciendo patente que la inclusión, aparte de estar siempre acompañada de exclusión, no es cosa de dar sólo el significado de *agregar*, sino de conformar las vivencias del día a día en el aula regular y abrir el espacio para que los estudiantes sean reconocidos con sus diferencias.

3.2 Modificación de la visión familiar

Desde los términos entendidos y la iniciativa por parte de la madre de indagar propuestas para que su hija aprovechara de un modo favorable su excelencia y sobresalencia diagnosticadas, las expectativas eran altas, ya que la madre confiaba en el Modelo de Atención educativa: aceleración (omisión de un grado escolar sin cambiar de nivel educativo).

En el andar de Karina durante 5o. y 6o. año, las altas expectativas de ella y su madre fueron cambiando hacia un sentir de decepción, porque desde la percepción de la estudiante la respuesta de la escuela fue repetir la planeación en el siguiente año, contenidos que no eran de aprovechamiento para ella por ser los mismos temas, las mismas actividades, tareas que se repetían una y otra vez, llevando esto a que Karina comenzara a perder interés. Bajó su rendimiento en la práctica escolar, ella sentía que no la comprendían y decidió alejarse, aislarse del grupo, no quería trabajar las consignas escolares que la docente intentó ir modificando con base en su sobresalencia.

También se le presentaron opciones y acuerdos para que ella recuperara el interés. Sin embargo, Karina enunció que, por ejemplo, trazar márgenes, poner fechas completas como se lo indicaron, hacer planas y repeticiones ortográficas o ejercicios de caligrafía era pérdida de tiempo. La situación anterior hizo que la mamá sintiera preocupación y también decepción por lo que percibía al ver a su hija.

Por los encuentros sostenidos a lo largo de la investigación-intervención con la madre se logró entablar un clima de confianza e hizo patente su preocupación. Ella sabía que se podría trabajar mejor conmigo, por lo cual propició que ella misma gestionara el acceso a la escuela regular donde Karina estudiaba.

El proceso de los trámites y requisitos que pedían para que la estudiante tuviera acceso a la atención educativa hizo que la presencia de la madre fuera constante en la escuela y el área administrativa, así como la relación con la docente de Karina, quien también fue parte de este vínculo de confianza.

La madre de Karina pudo vivir diversos cambios de pensar a lo largo del desarrollo del proyecto de investigación-intervención en el contexto de cumplir la exigencia de rendimiento escolar de Karina en el marco de la política de aceleración y el deseo de la madre misma de aprender a acompañar a su hija en su desarrollo intelectual y social. Cabe hacer mención que esta inquietud de aprender para acompañar a su hija llevó a la madre a estudiar Pedagogía. Cuando inició el proyecto ella cursaba el primer semestre de la carrera en línea.

La apuesta que ella tenía en el alto rendimiento de su hija se desvaneció cuando observó que Karina comenzó a bajar su rendimiento y a mostrar disgusto por la escuela. Karina participaba desde 2º año en actividades extracurriculares de oratoria y coro; su desempeño cubría los requisitos para continuar concursando e ir subiendo de nivel hasta representar a nivel municipal su escuela.

Por ello Karina se sentía orgullosa y capaz de continuar representando a su municipio (Tultepec, Edo. México) sentía gran emoción al concursar con más de 40 participantes; Sin embargo, aunque ganó el primer lugar con el discurso *Todos somos iguales con sus diferencias*, que ella escribió, al avanzar a la siguiente etapa, la estructura del sistema educativo expresado en el jurado de la zona escolar no le permitió continuar, lo que Karina valoró como injusto.

Aquí nuevamente se hace manifiesto el juego de poder del sistema educativo, Karina señala como injusticia ese modo de elección del jurado; por este motivo ya no quiso continuar participando en oratoria durante un largo tiempo.

Esto la hacía sentir tristeza, decepción y frustración, ya no se sentía valorada, creía que la burocracia del concurso la limitaba e impedía que ella representara a su escuela y restringía su deseo de ser reconocida frente a los otros.

La decisión del jurado en esta vivencia de Karina refleja la estructuración académica y sus condiciones de imposibilidad dentro de *la inclusión* al mantener en apariencia lo establecido en la convocatoria y dando pie a otras maniobras del sistema, excluyendo la aptitud sobresaliente de Karina visto desde su vivencia.

A lo largo de las situaciones de investigación-intervención se hicieron visibles las vivencias anteriores de la estudiante y su madre. El hecho de que varias actividades eran lúdicas mostró el lazo afectivo que unía a Karina y su madre, al mismo tiempo, señalaron el de los demás compañeros con sus padres, madres o tutores. Por ejemplo, con la actividad llamada *macro- gimnasia* se solicitó la participación de los padres de familia de todo el grupo. La actividad consistió en coordinar movimientos con el cuerpo de los niños con sus padres o madres apoyándose con aros, pelotas y paliacates.

Para Karina fueron sencillas las actividades, pero a su mamá se le dificultaba seguir las secuencias y tardaba en terminar la consigna. Karina quería mostrar tolerancia y paciencia, pero al tomar pelotas o aros mientras esperaba a su mamá mostraba su desesperación porque quería seguir con la otra actividad, aunque el clima de confianza entre ambas fue agradable según transcurría la *macro- gimnasia* entre bromas y juegos. Los niños colaboraban con su papá o su mamá en esta actividad, y observé que al participar en el ejercicio donde debían aventar la pelota y atraparla en el aire, Karina mandaba a su mamá por la pelota cuando ésta se iba muy lejos; en cambio, la mayoría de los niños corría por la pelota para recogerla y continuar con la actividad.

La madre tenía otra idea de la manera en que Karina se relacionaba con ella y con los otros, se pudo evidenciar cuando al cambiar la dinámica les invitamos a que hicieran ahora parejas entre padres de familia con otros padres de familia y otras entre alumnos con otros compañeros del grupo; la madre de Karina observó cómo convivió y realizó la actividad su hija. Al terminar la actividad subimos al aula para compartir el sentir de la vivencia.

El significado que la madre sostenía de la socialización de su hija con sus compañeros se modificó al observar durante la dinámica escolar otros aspectos, así como al escuchar las reflexiones que compartieron los otros estudiantes y los padres de familia al circular la palabra de sus vivencias. Todos fueron elementos para que la madre pudiera articular y cambiar el significado de la diferencia visto desde el ejemplo de la sobresalencia de su hija y las diferencias que se presentaron en cada integrante del grupo.

Este tipo de situaciones colectivas no solamente le permitió a Karina sentirse copartícipe del grupo, sino que propició un cambio en la percepción de la madre con respecto a la inclusión de su hija.

3.3 Construcción subjetiva de la estudiante CAS.

La construcción subjetiva que Karina fue haciendo de sí misma mostraba cambios y diferencias con sus enunciaciones anteriores a cuando comenzamos las actividades. En el transcurso de las últimas sesiones, Karina advertía cómo disfrutaba convivir con los otros, cambió su conducta de aislamiento abriéndose hacia los demás y por ende, a la vinculación social sin temer el surgimiento y la exploración de sus emociones, sensaciones y sentimientos.

El supuesto de que no necesitaba de los otros, pero sí desde el lugar en que la reconocían, provocaba sentimientos encontrados, la desilusión y apatía por la escuela, que se reflejaban en desvanecimiento de sus emociones hacia nuevas vivencias que no estuvieran solamente situadas en su sobresalencia. Ella sentía que los demás no la hacían parte de la dinámica, lo cual le provocaba molestia e incomodidad al asistir a clases.

El cambio lo comenzó a mirar al explorar las diferentes formas de inserción que le develó el trabajo de investigación-intervención; éste le hizo percibir a Karina cómo podía relacionarse y participar, un cambio a la vez, en el pensamiento que conjuntamente descubrió en el circular la palabra de todos.

En otro de los encuentros se convocó a los estudiantes del grupo de Karina a que pensarán en temas que les gustaría indagar e hiciéramos juntos una organización de actividades para abordarlos y se conociera más de lo que nos pueden ofrecer los unos a los otros.

Los aspectos referidos por sus compañeros en lo que Karina sentía y pensaba al escuchar el deseo de ellos, en este circular de la palabra, le provocó sensaciones divertidas y de interés durante la dinámica; mencionó que sentía afecto cuando se dio cuenta de que compartía algunos gustos que no se imaginaba que algunos de sus compañeros tenían también y se sorprendió que fueran tan similares ella y sus compañeros.

Así fue como se produjo un espacio de habla y escucha, que reflejó pautas de socialización compartidas con sus compañeros y un reconocimiento de otra forma de inserción. El abrirse a la escucha cambió su sentir-pensar, de ahí que se activara la ilusión de sentirse apropiada o resignificada por la otredad.

En la reflexión de este aspecto que también se reconoce desde el testimonio de Silvia Satulovsky (2017) en la entrevista a Paula Sibilia: “El encuentro que ocurre entre las paredes del aula sigue siendo una situación muy privilegiada para suscitar el tipo de diálogo que podría llevar al aprendizaje.” (p.39)

Se puede sostener que mediante los múltiples encuentros que pretendemos como interventores en ese diálogo y mediante las vivencias que emergen, el estudiante configura su deseo, pero también el de los otros, conjuntamente comparten en el encuentro un lazo social que deviene en experiencia.

Teresa Negrete¹ comparte una reflexión desde la práctica al decir que:

“Un punto clave es desestructurar la noción de enseñanza. Cómo cambiamos la idea de enseñar por una idea de crear una disposición de elementos para que el otro aprenda” (Entrevista grabada 4/12/ 2012)

En este caso, visto desde la sobresalencia de Karina y lo que manifiesta el grupo en lo educativo instalado desde el deber ser, no se permitía que los sujetos incorporaran ese aprendizaje vivencial que emerge del vínculo social, como tampoco el reconocimiento del papel que esas vivencias ahora han jugado en el

¹ Negrete, T. (UPES Mazatlán). (2012-12-4). Entrevista con Silvia Satulovsky y Teresa Negrete. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=TLFxUKcDUso>.

contexto de la intervención- investigación y que puedan ser parte de una futura experiencia.

Al retomar las estrategias desde la lógica de la maestra Diana, el mayor desafío de la docente era instalar a Karina según su capacidad y aptitud sobresaliente para cubrir su conocimiento intelectual e incluirla dentro del aula regular.

Según lo que se asentaba en el deber ser para lograr un mejor resultado con respecto a las necesidades intelectuales de Karina, intentó crear estrategias con el conocimiento que el currículum le proporcionaba, asumiendo que ésa era la demanda de la estudiante. La resolución que proporciona el sistema educativo y cómo se asimila por parte de los docentes, desde la vivencia de la maestra Diana, se podría asociar con la siguiente enunciación de Buenfil (2007) que dice:

Cuando la resolución se centra en la producción de conocimientos se abre una oportunidad para encontrar diferentes estrategias para resolver el problema, diferentes pasos a seguir, y esto hace evidente una cierta libertad por parte del estudiante para sacar provecho de su experiencia previa y su conocimiento práctico (p.181)

Por lo cual en la intervención no se buscan estrategias que cumplan un objetivo escolar y resuelvan la educación, si no es problematizar los saberes durante la vivencia y el deseo de los estudiantes, con la libertad para aprender a discernir y hacer durante ese reconocimiento en la construcción subjetiva.

Además de la transformación del vínculo social en el grupo, emergió el reconocimiento de que Karina era una niña que dialogaba, que podía construir subjetividad con los otros y que se permitió aprender colectivamente con estas vivencias.

Por ello considero de gran importancia que para cualquier acción educativa se puede analizar la organización de situaciones de indagación que propicien abrir opciones para la población y cambiar su condición.

Capítulo 4. DISCUSIONES ENTRE INVESTIGACIONES NACIONALES SOBRE ESTUDIANTES “CAS” ANTE LAS POLÍTICAS DE INTERVENCIÓN DE LA SEP.

“La consecución de este proceder en la relación entre investigación e intervención educativa radica en colocar al referente como un a priori, la intervención educativa se sitúa en el momento de la aplicación del método y, en muchos casos sin distinguir si la intervención educativa es el método mismo, un lugar de laboratorio o de experimentación de los preceptos formulados por los referentes teóricos y metodológicos” (Negrete, T. 2017)

4.1 Opiniones de los expertos nacionales sobre estudiantes CAS.

Al realizar la consulta en fuentes secundarias sobre el tratamiento de estudiantes con capacidades sobresalientes CAS, identifiqué en los congresos del COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa) pocos trabajos referidos a las discusiones actuales en México.

En este capítulo para el análisis ocupó las investigaciones: Situación actual de la atención a niños con aptitudes sobresalientes en México, publicación de la entrevista realizada a Iliana Puga Vázquez en la Revista Educación y Desarrollo² Evaluación de la propuesta de intervención para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. Otra publicación llamada: La opinión de los expertos por Pedro Covarrubias Pizarro / Rigoberto Marín Uribe (Conferencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa organizado por el COMIE).

² Coordinadora del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), Redactor de la Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes.

En estos trabajos se advierte, por el tono de sus enunciaciones, una búsqueda a la generalización, no obstante, desde los supuestos conceptuales refieren atender a las experiencias de intervención; además tienen el propósito y resultado de funcionalizar el discurso oficial mediante enunciados de lo políticamente correcto y adoptan una postura preponderante sobre el éxito personal, social y laboral de un sujeto al enfatizar la producción humana como fuerza de trabajo.

La implementación de instrumentos estratégicos para identificar la sobresalencia se basa en parámetros homogéneos y desde ahí atenderla bajo una lógica de rendimiento escolar en el aula regular.

Desde la perspectiva de lo realizado en esta investigación-intervención, la mirada se sitúa en la diferencia y no en la homogeneidad, al trabajar con cada niño y niña para que identifiquen sus intereses y deseos situados desde los procesos de socialización que han vivido, implica trabajar con aquellos aspectos que emergen en este proceder para profundizar en ellos. Bajo esta perspectiva, cada niño y niña tiene la posibilidad de reconocer el dominio de conocimientos-saberes y cómo fortalecer las cualidades con las que se identifican y se reconocen subjetivamente.

A lo largo de este capítulo se expondrá cómo operan los discursos de estas investigaciones y propuestas circunscritas en las concepciones que sostienen una idea de la inclusión que homogeneiza y lo que yo advertí a lo largo de mi investigación-intervención sobre el discurso oficial de la SEP.

Parafraseando lo que Ileana Puga (2004) advierte de las investigaciones que hablan de la sobresalencia en el país, ella llega a la conclusión de que atender estas necesidades educativas no depende exclusivamente de las características intelectuales o personales sino, sobre todo, de las condiciones que les ofrece el contexto. En este sentido dice: “[...] la interacción entre ambos factores, el individual y el ambiental, es lo que permite que una persona se comporte de una manera u otra” (p.6).

Es decir, lo ambiental se refiere a lo dado y con ello el estudiante debe adaptar sus condiciones; en cambio, a diferencia de lo que enuncia esta autora, en esta perspectiva sostengo que el niño o niña construya desde la singularidad y conlleve a la resignificación de los referentes identificatorios que los constituía previo al proceso de investigación-intervención.

Con las dos anteriores investigaciones destaco los sustentos conceptuales, los procedimientos que sugieren, si han sido llevados al terreno de la intervención educativa y distingo que se instala un dispositivo de homogeneización desde la igualdad, más no de la diferencia en dichos textos.

El primer texto que he revisado, que menciono en el párrafo anterior, es una serie de preguntas con base en la Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes, en la cual Ileana Puga participa como redactora. En dicha entrevista la redactora Ileana menciona reiteradamente que dicha propuesta de intervención de la SEP ofrece un contexto facilitador, el cual permitiría desarrollar las capacidades personales, las necesidades e intereses para el beneficio de los alumnos sobresalientes y el de la sociedad.

Es decir, que, al referirse a un contexto facilitador, se demuestra que, en el ámbito educativo desde sus supuestos, sólo es insertar a los alumnos CAS en el aula regular sin intervenir en el contexto que describen en su discurso y queda todo restringido a un procedimiento de criterios administrativos de la SEP para un resultado que se refleja solo en el tránsito por el grado escolar.

De esta forma se vuelve operable desde el discurso el contexto que debe existir en el aula, lo cual no pasa ni se cumple los supuestos mencionados en la propuesta. Esto se muestra en capítulos anteriores de esta tesis, con el transitar escolar de la niña CAS de mi investigación- intervención y la vivencia que compartió la estudiante con el modelo de aceleración y omisión de grado.

Como punto de partida, en la situación de Karina la alumna sobresaliente, el acercamiento y vínculo que se logró formar fue identificar quehaceres en la construcción de subjetividad desde la diferencia, y no como lo enuncia la sobresaliente desde la SEP, destacar frente al otro según criterios que homogeneizan a los alumnos.

Al utilizar nuevamente el discurso oficial de la SEP que reitera la mención a los quehaceres humanos desde el deber ser, vemos que su propuesta de intervención tiene un objetivo de alcanzar y referir la idea de *destacar* al alumno con capacidades sobresalientes del grupo social y educativo pero no se puntualiza una intervención para mirar desde su deseo, si no la obligación de continuar con criterios como por ejemplo: los procedimientos del Modelo de Aceleración que se basan en valorar al alumno en el consejo técnico los docentes y el director, la toma de decisión del cuerpo docente y formalización del proceso para sostener el supuesto de inclusión de la población sobresaliente entregando los formatos que proporciona los Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de los alumnos con aptitudes sobresalientes en educación básica.

Si seguimos el hilo argumentativo de la redactora, en el que sostiene un orden homogéneo, se puede advertir en la cita siguiente que aun cuando reconoce la diversidad, se supedita a propuestas equitativas pretendiendo igualar la diferencia con base en los objetivos educativos establecidos; así justifica la importancia social de la atención sobresaliente en el nivel básico:

La importancia de atender a los niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes es poder contribuir en el logro de su desarrollo integral y pleno, a través del ofrecimiento de una educación que se preocupa por respetar a la diversidad, por ofrecer propuestas equitativas y de buena calidad. Poder alcanzar estos propósitos educativos, permitirá que estas personas se apropien de las herramientas necesarias para convertirse en personas que manifiesten sus capacidades en

cualquiera de los campos de acción por los que hayan mostrado sus preferencias y, de esta manera, colaboren y participen activamente en el progreso de la sociedad” (Puga, 2006, p.74)

Así puede advertirse que por el solo hecho de hacer manifiestas sus capacidades y preferencias del alumno sobresaliente, es suficiente en su participación y colaboración en el progreso.

En cambio, desde la experiencia de investigación-intervención mostramos que es todo un proceso el que se genera para resignificar sus capacidades y su integración social. Lo anterior hizo visibles las relaciones interpersonales de Karina con sus compañeros del aula regular durante las situaciones de indagación; por ejemplo, mostró las dificultades que tenía para entablar un vínculo de compañerismo y amistad a partir del año en que fue beneficiada con el programa de aceleración.

Además, la pretensión de la docente de querer que Karina se integrara, colaborara y participara en la escuela en tareas como *La olimpiada del conocimiento*, suponiendo que ese modo era la manera adecuada de incluirla, tuvo como consecuencia que la coloca por arriba de los otros estudiantes, afectando aún más el vínculo interpersonal y deseos de socialización de Karina.

Mediante los ejercicios de investigación-intervención que se llevaron a cabo se logró que Karina y el grupo hablaran, miraran y reconocieran lo que les sucedía, y poco a poco se consiguió resignificar e instalar vínculos con pautas de socialización para ser aceptada, reconocida como niña, amiga, como alguien que colabora desde su saber y cómo se relaciona según su saber con los demás, asumiendo que cada uno es y tiene un desarrollo de modo singular y diferenciado.

Con todo ello se develaron múltiples formas de sostenimiento, contraponiendo lo prefigurado como identidad y sus discursos de las pautas convencionales ya establecidas para cada niño y niña.

En este proyecto se sometió a revisión la construcción subjetiva jugada en la socialización del grupo en un aula regular apoyándonos en lo que se mostraba respecto a la relación social de Karina con el grupo.

4.2 Método de inclusión sugerido por la propuesta de la SEP y las críticas de los expertos nacionales.

La SEP solo reconoce la inserción social de los niños sobresalientes en el plano económico y político, Puga puntualiza en una de las preguntas que le realizó la revista, que las repercusiones se notan en estos ámbitos, deja en claro que se desaprovechan sus potenciales en donde destacaron, lo cual afecta el desarrollo del país para alcanzar un mayor progreso.

Desde lo que yo observé, se devela que el “progreso social”, el cual está enfocado en el ámbito económico y político desde el discurso oficial, muestra nuevamente un deber ser como atención general desde su lógica de producción humana, según se describe en los supuestos de la SEP, situados en el rendimiento escolar de los alumnos CAS cuya capacidad sólo se ubica en un ritmo mayor en comparación con los otros, como lo anota Puga.

También se devela que el aspecto de mayor importancia que requiere atención por parte del sistema educativo no es en la inclusión del otro, ni dar apoyo al ritmo de cada uno o cubrir sus necesidades intelectuales y menos las sociales, sino gestionar la acreditación escolar con modelos y propuestas para la producción humana, que deben cumplir los alumnos CAS en el menor tiempo posible para transitar de un grado escolar a otro.

Lo siguiente que se observa con mayor agudeza en los procedimientos sugeridos por la SEP que describe y exige al docente como método para estimular a los alumnos CAS a cumplir y obtener un enriquecimiento y “trabajo cooperativo” en su quehacer escolar:

Propiciar una metodología que favorezca el trabajo cooperativo, el intercambio de ideas y las relaciones afectivas y sociales en el aula es otra de las tareas que fomenta el maestro de grupo. Cuando el maestro distribuye trabajos y responsabilidades específicas, tomando en cuenta las características y las habilidades de cada uno de sus alumnos, organizando grupos heterogéneos, se enriquece el trabajo de todo el grupo, ya que cada alumno pone en práctica sus propias habilidades para contribuir a una tarea que busca conseguir resultados comunes. Por ejemplo, para presentar en la asamblea de la escuela la biografía de Benito Juárez, en la conmemoración de su natalicio, los alumnos de 5º se distribuyen el trabajo de la siguiente manera: unos dibujan las ilustraciones, otros redactan el texto con la información que desean presentar y otros se encargan de la exposición del trabajo en la asamblea. En este sentido, el trabajo cooperativo implica una aproximación integradora entre las habilidades sociales objetivas y los contenidos educativos (SEP,2006, p.206-239).

La SEP considera el trabajo cooperativo como una asignación de tareas: no se le ofrece al alumno que manifieste lo que quiere, pueda o interese. Se plantea la heterogeneidad para llevarlos a un resultado común, con la pretensión de realizar un trabajo productivo, pero ¿Dónde se realiza el trabajo subjetivo? ese que valora el reconocimiento y deseo de saber de los estudiantes, el entusiasmo de querer compartir con los otros ¿Dónde se entretajan los sentidos de colaboración del grupo? por eso considero que los preceptos del discurso oficial de la SEP no advierten que la subjetividad sea parte fundamental de la inclusión en el aula regular.

Por otro lado, la SEP da el encargo a los redactores, incluida Puga, de plantear esta propuesta, y basarse en los planteamientos teóricos desde modelos socioculturales (véase Anexo 1), como el de Tanenbaum y Gagné, principalmente, y de Renzulli que está orientado al logro; es decir, una concepción sostenida desde la SEP acerca del niño, niña y joven con aptitudes sobresalientes.

En el caso de la investigación-intervención que desarrollé, los procesos de logro que se miran van desde cómo Karina se iba insertando en lo que los estudiantes del grupo ya sostenían como alianza al inicio de la intervención, en la que no la incluían, hasta el tránsito paulatino para construir una colaboración y sentidos de pertenencia de la grupalidad y no seguir el encargo de lo instituido en el aula.

Si consideramos otros aspectos teóricos psico-sociales que nos menciona el constructivismo, su postura nos refiere a tres aspectos que enfatizan distintos autores para reconocer el logro de cada estudiante, es decir, Piaget con lo cognitivo, Ausubel con lo significativo y Vygotsky con lo social como los cita Ortiz (2015) y resume estos tres sustentos en su artículo:

La teoría cognitiva de Piaget. También se la conoce como evolutiva debido a que se trata de un proceso paulatino y progresivo que avanza conforme el niño madura física y psicológicamente. La teoría sostiene que este proceso de maduración biológica conlleva al desarrollo de estructuras cognitivas, cada vez más complejas, lo cual facilita una mayor relación con el ambiente en el que se desenvuelve el individuo y, en consecuencia, un mayor aprendizaje que contribuye a una mejor adaptación [...]

El aprendizaje significativo de Ausubel afirma que el sujeto relaciona las ideas nuevas que recibe con aquellas que ya tenía previamente, de cuya combinación surge una significación única y personal [...]

El aprendizaje social de Vygotsky; esta teoría sostiene que el aprendizaje es el resultado de la interacción del individuo con el medio. Cada persona adquiere la clara conciencia de quién es y aprende el uso de símbolos que contribuyen al desarrollo de un pensamiento cada vez más complejo, en la sociedad de la que forma parte (p.98-99).

Al asociar y darle un valor a lo anterior en la interacción de todos los involucrados en mi investigación-intervención considero que se muestra reflejado el desarrollo psico-social que enuncian dichos teóricos sin dejar de lado la mirada del logro en el transitar del trabajo colaborativo grupal y mediante las relaciones entre sí, al reconocer el compartir y dar sentido al trabajo de cada uno en su esfuerzo subjetivo.

Continuando con las investigaciones y opiniones actuales en el análisis y evaluación que realiza el autor Covarrubias (2018) en la investigación con expertos nacionales³ sobre la atención a alumnos sobresalientes, explora los supuestos de la *Propuesta de Intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes de la SEP*.

Los expertos abordan el modelo teórico que sustenta la propuesta, sus opiniones coinciden en considerarlo un “enfoque teórico valioso, fundamentado y congruente, con los fines pedagógicos a alcanzar con la atención de los alumnos con Aptitudes Sobresalientes” (Covarrubias, 2018, p.5).

³ La indagación se realizó con nueve expertos nacionales en altas capacidades tomando en cuenta los criterios de inclusión. Todos ellos cuentan con estudios de posgrado. Geográficamente se encuentran distribuidos en las siguientes ciudades: México, Guanajuato, Guadalajara, Yucatán, Colima y Morelos. (Covarrubias,2013)

Para los expertos, el modelo sociocultural de atención que adoptan en la propuesta de la SEP es adecuado para la población mexicana en términos generales. Sin embargo, al mencionar que la eliminación de conceptos como los talentos, las críticas que hacen a la adaptación que se realizó del Modelo Diferenciado de Dotación de Talentos (MDDT) de Gagné⁴, los lleva a pensar que no es un modelo adaptado para la población mexicana al sobreponer el modelo MDDT sin especificar los componentes que irían asociados para una población mexicana sobresaliente.

Enuncian que la eliminación del elemento *factor casualidad* lo hace ver incompleto, sobre todo porque se omite los talentos como tal, aunque no especifican en sus argumentos los diferentes talentos, no definen los rasgos y características, lo que lleva a que sus opiniones sean ambiguas.

Estos componentes están jugados en el modelo MDDT de la manera siguiente, que nos ayudará a entender el sentido contradictorio de la propuesta de la SEP, en la opinión de los expertos nacionales.

Gagné enuncia el factor *casualidad* como:

La casualidad puede desempeñar el papel de un quinto factor *casual* asociado con el entorno (por ejemplo, la casualidad de nacer en una familia en particular, la casualidad de asistir a una escuela en la que el niño está matriculado en donde hay un programa para estudiantes con talento) pero, en rigor, no se trata de un factor casual al igual que el tipo de influencia (positiva o negativa), la casualidad caracteriza la previsibilidad (controlable e incontrolable) de elementos pertenecientes a los otros tres componentes (G, I o E)⁵ (Gagné, 2015.p.24)

⁴ Modelo Diferenciado de Dotación y Talento.Françoys Gagné.

⁵ G- Dones (capacidades naturales) I- Catalizadores Intrapersonales. E- Catalizadores ambientales.

Hay que tener claro que al referirse al factor *casualidad* desde un sentido enriquecedor para la propuesta según las críticas que hacen los expertos y lo que da a entender Gagné sería la prevención de contener a la población sobresaliente en el sistema educativo y que el docente al ejercer en el día a día pueda utilizarlo como apoyo para un desempeño favorable en todos los estudiantes.

Desde ese sentido del concepto consideran los expertos que no es conveniente para la población su eliminación, ya que debe tener los actores educativos la cualidad de conocimiento previo de los talentos para identificar y trabajar con los estudiantes CAS correctamente.

Las siguientes opiniones de cada uno de los expertos nacionales que participaron en esta investigación del autor Covarrubias se diferenciarán con las siglas **(EEX N.º)**

La primera opinión de uno de los expertos menciona:

El modelo teórico me parece adecuado y completo, ya que considera teorías modernas de la inteligencia y de la superdotación y está enfocado desde una perspectiva sociocultural que me parece la más completa...La controversia surge cuando comparamos el concepto con el modelo sociocultural de Gagné, ya que las aptitudes son resultado de un proceso y no el punto de partida. (EEX1)

Continuando con otras opiniones que se ponen en discusión nos dicen otros expertos: “Me parece un modelo que intenta ser incluyente, tanto en la definición como en las partes que lo componen, aunque me gusta más el modelo de Gagné” (EEX6)

“Es importante subrayar que el proceso de manifestación de las aptitudes sobresalientes está desfasado con respecto al MDDT de Gagné” (EEX9)

Los enunciados de estos tres expertos reconocen que la propuesta SEP deja de lado el modelo de Gagné, el cual hace énfasis en un proceso paulatino, progresivo en el que emerge el talento y que no es algo dado de antemano como lo refiere la SEP en su enunciación sobre el quehacer humano. Véase este planteamiento en la siguiente cita: “el talento emerge progresivamente de la transformación de estas capacidades o dones naturales sobresalientes, en competencias bien entrenadas y desarrolladas sistemáticamente, que definen un determinado campo de la actividad humana” (Gagné,2015, p.20).

Debido a estos sentidos contrarios de la propuesta y a lo que se dice de la adaptación para México, los expertos continúan identificando debilidades conceptuales en la propuesta. Covarrubias (2018) con respecto a esto, refiere que “...Generaron confusión en su aplicación; mencionando como principal debilidad la ausencia del concepto de talento, considerándolo como un vacío conceptual. Aun y cuando en el 2008 se publica un anexo que retoma el tema de los talentos, esto no se generalizó, lo que ha provocado imprecisiones al diferenciar Aptitud Sobresaliente y Talento” (p.6).

Con respecto al talento, lo que manifiesta en el modelo de Gagné es minimizar el deseo y aptitud de los alumnos para pasarlo a un procedimiento apegado a la idea de componentes que pueden ser entrenados, esto lleva a pensar que las capacidades se trabajan sistemáticamente, definiendo con ello esa continuidad desde un logro productivo.

En mi opinión, al ser reducido el procedimiento al entrenamiento de aptitudes y capacidades dirigidas con un fin productivo, se mantiene y mira nuevamente una postura homogénea y deja de lado el sentido que pueda emerger del talento y la construcción desde un trabajo subjetivo que se puede realizar en el aula regular, en el día a día.

4.3 Las dificultades señaladas por los expertos nacionales para la instrumentación de la Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes de la SEP.

Las dificultades que advierten los expertos nacionales en la propuesta de la SEP se centran principalmente en que no se distingue entre las capacidades sobresalientes y los talentos, de ahí que consideran que hay un obstáculo para que el lector comprenda y una barrera para su instrumentación. Las dificultades expuestas en sus críticas son:

La principal barrera encontrada en esta propuesta es la confusión tremenda de los diferentes talentos (EEX 5).

Los docentes no alcanzan a diferenciar entre una aptitud sobresaliente y un talento específico, porque el documento carece de esta información (EEX9).

No están publicadas estas modificaciones, por lo que se genera confusión a la hora de seguir la propuesta (EEX4).

De acuerdo con lo anterior expuesto, los expertos intentan explicar que el método es confuso por la falta de interés de la propuesta para caracterizar los talentos de cada estudiante con la misma lógica del rendimiento asociado con la productividad.

Si consideramos la idea de enriquecimiento en la propuesta de la SEP, los editores especifican las capacidades y aptitudes sobresalientes de la siguiente manera:

Se debe tener presente que los alumnos o alumnas con aptitudes sobresalientes no son una población con características homogéneas, sino que entre ellos se manifiestan diferentes perfiles, resultantes de una compleja combinación de características

personales y sociales, de modo que hay alumnos con aptitudes intelectuales, creativas, socio-afectivas, artísticas y psicomotrices. De esto se desprende la necesidad de contemplar la detección e identificación de las necesidades educativas especiales de estos alumnos como un proceso de evaluación mixto y plural, que partiendo de bases comunes sea sensible a las características específicas de los diferentes tipos de aptitud sobresaliente y, sobre todo, a las diferencias inherentes a cada una de las personas (SEP, 2006, p.84).

A mi parecer, considero que estas características son una delimitación para los estudiantes y sólo son enunciadas como aristas de perfiles donde el estudiante debe ser instalado. En cambio, en mi investigación-intervención no se decretan perfiles de capacidades sobresalientes con base en un resultado de producción humana, sino de reconocimiento singular que se vivió en el aula regular durante el proceso de subjetividad, por ejemplo, reconocer el lugar en el que se situaba Karina la estudiante CAS ¿Dónde la situaba la escuela, los docentes, la mamá y los compañeros? ¿Qué se le exigía desde ese lugar donde la situaban? ¿Qué decían de ella? ¿Cómo asumió ella esos lugares?, etcétera. Con esta práctica, en el aula emerge el método de socialización que permite el trabajo subjetivo del que se sustenta en esta tesis.

Otra implicación que se utiliza en la instrumentación de la propuesta de la SEP es la idea de enriquecimiento, afirmando que es una estrategia para la atención de los estudiantes CAS; se declara primero que el enriquecimiento consiste en modificaciones de las prácticas educativas y organizativas, proviene del docente y la escuela, como se aprecia en la cita siguiente:

De acuerdo con las condiciones educativas de nuestro país, el enriquecimiento es una estrategia de intervención que puede brindar aportaciones significativas al proceso de atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes y a la comunidad educativa en general. De ahí que se percibe como una opción viable y pertinente que ofrece a la escuela en su conjunto una gran oportunidad para transformarse y enriquecerse mediante la realización de ajustes y modificaciones en sus prácticas educativas y organizativas. Asimismo, le ofrece una serie de posibilidades para atender a la diversidad de los alumnos y alumnas que asisten a ella, incluyendo a los que presentan alguna discapacidad. (SEP,2006, p.185).

Esta noción siempre ha sido enunciada en el discurso oficial del sistema educativo: el enriquecimiento en cualquier estrategia que sea apoyo para poner en juego más elementos y justificar los resultados que deben mostrarse en las planeaciones. No obstante, ¿Qué de ello modifica en realidad las prácticas y la organización del docente y la escuela en el día a día?

En este caso propuesto de intervención por parte de la SEP, en la idea de enriquecimiento se cambió su dirección hacia la identificación de *las necesidades especiales*, pero no hubo cambio de prácticas y organización de los docentes y la escuela.

Los aspectos referidos al ámbito escolar, al del aula y al extracurricular únicamente se concentran en buscar favorecer las habilidades del estudiante: he aquí su inconsistencia, así se reconoce en el siguiente párrafo que corresponde al objetivo general de la propuesta de intervención pedagógica:

Ofrecer a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes de las escuelas de educación primaria, una respuesta educativa que favorezca el desarrollo de sus habilidades, a través del enriquecimiento del contexto escolar, áulico y extracurricular con la participación del personal de educación regular, educación especial, la familia, tutores, mentores y especialistas en diversas áreas o temas. (SEP,2006, p.186).

La SEP al referirse al enriquecimiento como un apoyo a la inclusión de la población lo simplifica a que la participación de los docentes, tutores, especialistas y familiares debe ser el cargo como actores educativos a entrenar habilidades sobresalientes, seguir con los supuestos conceptuales y temas predeterminados como en las siguientes definiciones que iremos analizando con características de cada ámbito.

Los tres ámbitos de enriquecimiento que describe la SEP nos señalan consideraciones para entender y preguntarnos lo que orienta el discurso y la dinámica que diariamente propicia la propuesta en la vida cotidiana del aula regular. Veamos lo que dice la SEP respecto a cada uno:

El enriquecimiento del contexto escolar

Considera la inclusión de programas o estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de habilidades de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes, de tal modo que en el diseño del proyecto escolar y en el sistema organizacional de la escuela se fortalezca la intervención educativa de estos alumnos como parte de la atención que se ofrezca a la diversidad de la que forman parte.

El enriquecimiento del contexto en el aula

Se basa en la consideración de programas y propuestas de intervención pedagógica que favorezcan el desarrollo de las habilidades identificadas en cada uno de los alumnos, concretadas en la propuesta curricular adaptada y en la realización de adecuaciones en los elementos del currículo, ya sea en la metodología, la evaluación, los contenidos o propósitos educativos.

El enriquecimiento extracurricular

Consiste en el fortalecimiento del proceso educativo a través del establecimiento de vínculos interinstitucionales, con profesionales o instancias fuera de la escuela dispuestos a desarrollar programas específicos que respondan a los intereses y aptitudes de los alumnos que no tienen fácil cabida en los contenidos curriculares de la escuela (SEP, 2006, p.196-197).

En este rumbo del discurso se mira todo el tiempo la inclusión/exclusión de los estudiantes con aptitudes sobresalientes desde la idea de aplicar estrategias para la atención individual de quien presenta talentos, pero no se aclara qué pasa con los otros niños y su relación con él. ¿Cómo interfieren estas estrategias desde la grupalidad en el aula regular?

En el conjunto de enunciaciones de la SEP se fija la idea de intervención en las relaciones institucionales y unifica sus acciones hacia un resultado en común como un deber. Esto se expresa, por ejemplo, en la pretensión de dar libertad al docente para modificar elementos del currículo, pero bajo un procedimiento programático que no permite reconocer el deseo de los estudiantes y las pautas para una construcción subjetiva.

Como puede observarse, los dos primeros ámbitos de enriquecimiento se desarrollan en el aula y el docente es el encargado de impartir sus propuestas pedagógicas con base en lo que ya está dado en el currículo.

Además, a lo largo de la definición del proyecto escolar en la propuesta de la SEP se enfatiza más la idea de desarrollo institucional que la de habilidades y aptitudes. Entonces, lo que se despliega para estos supuestos de enriquecimiento es reducir los contenidos en el currículo y desdibujar las habilidades de aprendizaje, es decir, el desarrollo que podría mirarse desde construir una resignificación de cada niño y niña; por ello la pregunta sería ¿Cuál es entonces el referente de desarrollo que estará dando la orientación coherente de la intervención educativa?

En ningún momento se problematiza la inserción de Karina, lo que yo considero es que a raíz de este lineamiento burocrático se comprende porque en el Modelo de Atención Educativa: Aceleración (Omisión de un grado escolar sin cambiar de nivel educativo) hizo prácticamente énfasis en los trámites administrativos y diagnósticos de evaluación psicométrica y no en aspectos que hicieran devenir la intervención educativa que claramente se expusieron a lo largo del caso de Karina.

Así quedó claro que desde el área de Control escolar de la escuela primaria Adolfo López Mateos se tomó la decisión de autorizar el acceso a los alumnos en el Modelo de Aceleración con capacidades y aptitudes sobresalientes y que aun cuando se supone que se pide la opinión del director, docente y padres de familia, en el caso de Karina la madre tuvo que acudir a instancias legales para la resolución, tal como se hace notar en el apartado 1.3 de esta tesis. Este hecho expone que la prioridad se sustenta en un criterio administrativo.

Por ello se devela el predominio de la lógica administrativa institucional, lo que nos hace reconocer la tensión que propicia la escuela desde lo instituido, las prácticas y exigencias burocráticas, tiempos para cumplir con lo establecido en el aula regular acciones ocultas que limitan en la práctica escolar a los docentes a realizar sus actividades en el aula. También se tensan las exigencias de los padres de familia,

el desarrollo de habilidades de los niños, niñas y las de otros actores involucrados para propiciar la inclusión.

Mediante el proyecto de investigación-intervención se colocó como principal análisis el reconocimiento de las habilidades, los aprendizajes y las apreciaciones que cada niño y niña habían construido de sí mismos con los otros y de su entorno; así se iba develando su desarrollo intelectual, creativo, psico-socio-afectivo, corporal, etcétera. Tomó fuerza, entonces, la singularidad en su diferencia para reconocer y crear aspiraciones en la construcción de un lugar propio, donde se generó el vínculo de grupalidad⁶.

Con el proceder llevado a cabo por el grupo y con mi papel de acompañar e inducir ese potencial en todos los participantes al ejecutar acciones donde hablaban y veían sus inquietudes, aspiraciones y deseos valorando sus diferencias; por ello la investigación-intervención no es una estrategia más para estereotipar con propósitos de enriquecer establecidos en un texto o discurso oficial, sino que es un proceder ético de la diferencia definida y sostenida por los niños y niñas.

Esta experiencia coloca al docente en otra forma de trabajo diferente, propicia una pertenencia grupal en la que se incorpora el docente a los estudiantes; sin embargo, el papel que desempeña el docente no es el de aplicar variadas metodologías, sino el de construir junto con los estudiantes las formas de trabajar, al tomar sus inquietudes, deseos e intereses como contenido educativo.

⁶ El campo grupal se despliega en la compleja labor de desmontar dos ficciones, siempre recurrentes: la ficción del individuo (sujeto indiviso de conciencia) que impide pensar cualquier plus grupal, y la ficción del grupo como intencionalidad que permite imaginar que tal plus grupal radicaría en que ese colectivo – como unidad- posee intenciones, deseo y sentimientos. Fernández, A. (2002) El campo grupal. Notas para una genealogía. 1ª Ed. 11ª Reimp. Buenos aires: NUEVA VISIÓN,

Los expertos señalan a tenor de la propuesta de la SEP que lo relevante es una *metodología diferenciada*, que consiste en otorgarle al docente una variedad de metodologías para trabajar como se advierte en la siguiente cita: “Es pionera en darle al educador una amplia variedad de metodologías para trabajar, no sólo con estos alumnos, sino con el resto de los estudiantes de su grupo escolar” (EEX7)

En contraste con los supuestos anteriores de los expertos, la subjetividad jugada en mi investigación-intervención con el rol docente se refleja durante la entrevista grabada de la maestra Diana.

En su discurso se escucha la preocupación por la falta de estrategias y tiempo para ofrecer un aprovechamiento satisfactorio con base en sus conocimientos como profesional de la educación y señala que los demás tienen deficiencias para poder utilizar este tipo de propuestas dirigidas a alumnos sobresalientes y concluyen que otra opción para Karina es agregarla a concursos y olimpiadas de conocimiento para brindarle enriquecimiento en su quehacer escolar sin mirar que al instalarla en un lugar para realizar algo que los otros no podían, emergiera la exclusión de Karina en el grupo.

Por todo lo anterior, para los mismos docentes deja de tener sentido el trabajo colaborativo, y ni qué decir de que se propicie un trabajo subjetivo, porque la SEP sitúa a los docentes de educación regular y especial, a los padres de familia y a los alumnos como responsables del enriquecimiento, pero cuando se refiere a las estrategias didácticas no reconoce en ellas la forma en que colaborarán, puesto que éstas quedan circunscritas a la transmisión de contenidos.

Por lo tanto, puedo decir que el trabajo colaborativo queda en el plano declarativo y no pasa al terreno de la práctica, ni de la organización escolar.

La participación en el hacer a través de dichas situaciones de indagación, las cuales no están situadas en un proceder de enseñanza individual, con la concepción competitiva, sino en la experiencia dando a conocer varias aristas de dichos vínculos y construyendo desde la colaboración y sentidos de pertenencia grupal, estas vivencias son apoyo para el aprendizaje y reconocimiento de la intervención en el plano colaborativo.

Finalmente, presentar este escenario de cómo opera el discurso de dichas investigaciones nacionales por parte de los expertos sobre el rol del docente en la propuesta de la SEP cuyo deber es sólo ajustar y reforzar lo que ya se estableció en los planes y programas, dejando a un lado los conocimientos-saberes de los docentes y concluir desde este análisis que las opciones de los modelos de la SEP son funcionales para una gestión y acreditación a los estudiantes para una producción humana, una temporalidad de lo ya establecido para repetir y cumplir, clasificar y colocar en grupos con la idea de lo instituido y no tomar en cuenta el trabajo de adaptar las condiciones de los actores en lo escolar.

El transitar del docente como actor educativo para la SEP ha sido siempre el de señalar como carente de saberes, reticente a los cambios y responsable absoluto de cubrir lo estipulado en los planes y programas. Por parte de la opinión de los expertos en la investigación del autor Covarrubias sus argumentos son contradictorios al apoyar los supuestos de la propuesta de la SEP para la población con capacidades y aptitudes sobresalientes pero hacer énfasis en casi todas las opiniones que el quitar conceptos y teorías no era lo correcto para llevar a cabo las estrategias en la práctica así como la percepción de los docentes como un problema para la escuela por no estar preparados para intervenir en la práctica, lo hace mirar como algo incompleto.

Pero el dar a conocer lo que pasa en la escuela y que hace manifiesto la falta de un trabajo compartido, desde las aulas donde surgen las condiciones con las que se debe trabajar subjetivamente, involucrando el deseo de estudiantes y docentes y que los discursos oficiales limitan las condiciones en vez de apoyar, es lo que hace desvalorizar un entrelazamiento cotidiano y acción de abrir espacios y posibilidades que existen en la potencia de lo grupal para la población CAS.

CONSIDERACIONES FINALES.

Lo que se ha mostrado en estos capítulos de mi investigación- intervención han sido los cambios de sentido que propiciaron en la educación de Karina y sus lazos sociales desde lo práctico y conceptual dando a conocer que la diversidad es siempre un otro con el que se va armando vínculos y reconociendo las condiciones en sus modos de ser frente a los discursos de la vida cotidiana, teóricos y oficiales.

En el caso del discurso oficial de la SEP he mostrado en el recorrido histórico las enunciaciones repetitivas sobre la caracterización de la inclusión educativa desde los ochentas hasta la actualidad. En esta indagación y además en lo que discuten los investigadores nacionales ante la SEP se advierte una colocación de los estudiantes con variedad de demarcaciones para identificarlos socialmente, que son adaptaciones más de gestión institucional, recursos técnicos de diagnóstico como requisito, que de atención a la singularidad de la vivencia de cada estudiante por capacidades sobresalientes.

Las preguntas que fui respondiendo me llevaron a un análisis para reconocer los distintos enunciados y procedimientos que se han instrumentado históricamente a los estudiantes.

Pude apreciar que la aparición en el discurso oficial de la atención a los estudiantes denominados CAS se coloca para hacerlos partícipes de la diversidad educativa y atenuar desacuerdos sociales y políticos más que ofrecer el acceso y una franca inserción social al sistema educativo.

Las investigaciones existentes en el país que tratan la atención de niños sobresalientes son pocas, sobre todo las que se relacionan con la intervención, con estas indagaciones solo se simula una cultura inclusiva ya que les dan mayor prioridad a otras temáticas educativas. Estas temáticas abarcan a los estudiantes con capacidades también diferentes como el estudiante CAS, es decir: niños y niñas con barreras de aprendizaje, una condición de discapacidad o dificultades en el desarrollo de competencias de los campos de formación del currículo como lo enuncia la Educación Especial del país.

Sin embargo, aunque existen más discursos y lineamientos para su atención de otras capacidades diferentes, se concluye la misma atención que con los estudiantes CAS: el ser situados en un lugar de homogeneización cuya diferencia se marca con enunciaciones discursivas y no en asumir prácticas donde coexistan las diferencias singularizadas por su sentido propio en aptitudes, cuerpos y deseos con los que se puede trabajar la inclusión.

Al aludir a estas investigaciones que están asociadas al discurso oficial y sus políticas de funcionalizar la educación desde lo políticamente correcto homogeneizante, pone el acento en tomar la sobresalencia como producción humana y fuerza de trabajo que necesita, según la SEP, el país en oposición a un ejercicio de formación subjetiva. Por ello le dan relevancia los redactores de las estrategias para la atención e intervención de la población CAS a implementar instrumentos para identificar con parámetros homogéneos y operar que puedan “destacar” por encima del otro justificando socialmente la sobresalencia.

Los autores y editores de estas investigaciones dejan fuera la dinámica grupal, los procesos de socialización con fuente vital a potenciar en el espacio del aula regular y con ello resignificar desde cada estudiante sus capacidades y aptitudes, reducen esa posibilidad unificando un resultado en común.

Sostengo en los argumentos que están presentes en cada uno de los capítulos de esta tesis y explico que a partir de la diferencia de cómo operaron los actores de esta investigación- intervención se vivió una innovación en el aula regular.

Potencializar lo social en la inclusión de la estudiante CAS fue un proceso trabajado con las expectativas, experiencias y deseos de Karina, jugando con pautas de socialización desde las demarcaciones de lo grupal y el encargo instituido de la docente, los cuales concluyeron al proponer recursos subjetivos para el reconocimiento de los roles que se desarrollan día a día en el aula regular.

La característica principal de ser una nueva opción los propósitos y lineamientos del modelo de atención educativa que estaba instalada la estudiante, va por la lógica

de atender las necesidades intelectuales con contenidos avanzados y justificar que la oferta educativa incluye en la diversidad a todo tipo de necesidades especiales de los estudiantes. Sin embargo, las necesidades que ellos hacen visibles en estas políticas educativas del discurso se reducen a una simple comparación con el otro, se sobrepone uno en el otro y con ello se profundizan más las diferencias y lo desigual desde marcas discursivas, más no posibilitar esa diferencia desde el constructo social que reconozca y haga coexistir la heterogeneidad.

Las condiciones de existencia en este proceso de inclusión por medio del modelo de aceleración no cumplen las expectativas de Karina y proyecta una forma de ser apática en los procesos colectivos que se juegan en el aula regular.

Desde lo anterior se mira la complejidad que se juega de inclusión/ exclusión en la organización institucional desde los actores de la escuela por eso mi investigación-intervención alude a abrir nuevos horizontes para actuar en los lineamientos de lo curricular desde pautas para la inclusión que se presentan en el aula regular. A mi parecer lo instituido es una circunstancia para hacer posible la implicación como investigador- interventor y participar en el espacio, mirar las vivencias y las concepciones que la estudiante tenía sobre sus dificultades por ser sobresaliente.

El ámbito de grupalidad en el que muestran sus expresiones y sentidos nos da la posibilidad de testimoniar que es lo que pasa en el día a día y al mismo tiempo ubicar el significado que vivía la estudiante CAS desde su reconocimiento subjetivo. Esta cultura se modificó creando un clima de confianza para abordar aquello que les pone a pensar sus deseos y objetos propios, los acontecimientos como grupo y buscar criterios que estaban fuera de la exigencia social que debían seguir para cumplir en lo escolar y familiar de esta forma asumen un compromiso propio.

Al poner a revisión sobre ¿Que los constituye como grupo? me ayuda a mostrar cómo sostener lo prefigurado con sus discursos en el juego de la construcción de sus conocimientos y la respuesta que se da al circular la palabra de cada uno, propiciando un espacio de reconocimiento entre todos los actores.

En consecuencia, lo que representa el acompañamiento que dispusieron la madre de familia, el subdirector, la docente, los compañeros de grupo con Karina en la construcción de grupalidad es el despliegue de las problemáticas de la subjetividad en lo escolar, encontrando otra forma de comunicación entre ellos.

Finalmente se concluye en el último capítulo el contraste de mi proyecto de tesis con las investigaciones y opiniones de expertos nacionales sobre funcionalizar el discurso oficial desde lo políticamente correcto y la postura sobre éxito de los estudiantes en conseguir logros extraordinarios en uno o varios dominios en comparación con los demás, que solo ha funcionado para tomar a la sobresalencia como producción humana y fuerza de trabajo. En cambio, en este proyecto se intervino desde un trabajo singular donde los estudiantes al reconocer lo que los constituye previo al proceso de investigación- intervención en sus conocimientos-saberes y fortalecer sus cualidades con las que se identifican subjetivamente.

Las investigaciones señalan las ideas conceptuales de la SEP en su última propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes y que es con la que se apoya en la actualidad a esta población.

El sentido de la educación en este proyecto fue identificar desde quienes eran los otros en colectivo y vivir la inclusión no solo de ser agregado a un momento o espacio, sino, asumir los diferentes roles que emergieron al transitar la palabra y la construcción de enunciados, formando un proceder teniendo presente que toda acción que incluye simultáneamente excluye, de ahí que en ese movimiento es indispensable reconocer la fuerza instituyente nuevamente como puntos de partida para explorarnos en el ser y hacer vida cotidiana en lo singular y en lo colectivo.

BIBLIOGRAFÍA

- 1.- Agueded Gómez, Ma. Cinta, Boza Carreño, Ángel y Cols. (1998). Integración: didáctica y Organización, Serie Manuales, Hergué editorial. p.228.
- 2.- Anzaldúa, R. (2015). Subjetividades juveniles. En Jóvenes: entre sus tramas convocantes y sus potencias creadoras. MÉXICO: UPN. p.3.1
- 3.- Betancourt, J. (2008) Atmósferas creativas 2. Rompiendo candados mentales. MÉXICO: Editorial: Manual Moderno p.884.
- 4.- Castejón Costa, Juan, Prieto Sánchez. (2000). Los superdotados, esos alumnos excepcionales. Edit. Aljibe p.206.
- 5.- CIFRAS 2021
https://principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf
- 6.- Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Sánchez Pedro. (2003). Parte III Educación Especial en México (1990-2001). Problemática de la investigación en el área de educación especial. Edición: Grupo Ideograma Editores. p 263.
- 7.- Covarrubias, Pizarro, P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, [S.I.], v. 9, n. 17. p. 53-67, oct. 2018. ISSN 2448-8550. Disponible en:
https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/123

8.- Covarrubias, P. & Marín, U. R. (2013). Evaluación de la propuesta de intervención educativa para alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes. La visión de los expertos. En memoria electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guanajuato; COMIE ISSN 2007 – 7246 Disponible en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0193.pdf>

9.- Chávez Soto, Blanca Ivet y Zacatelco Ramírez, Fabiola y Acle Tomasini, Guadalupe (2014). ¿Quiénes son los alumnos con aptitud sobresaliente? Análisis de diversas variables para su identificación. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 14 (2), p.1-32. ISSN:. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44731371018>

10.- Diccionario de las ciencias de la educación. (1995). Socialización. ESPAÑA: Edit. Santillana S.A. de C.V. p. 12 89.

11.-Entrevista con Ileana Puga Vázquez Situación actual de la atención a niños con aptitudes sobresalientes en México. Revista de Educación y Desarrollo, 3. Julio-septiembre de 2004. Disponible en: https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/3/003_Puga_Entrevista.pdf

12.- Fernández, A. María. (2002) El campo grupal. Notas para una genealogía. 1a ed. Buenos Aires: Nueva visión. p 192.

13.- Fuentes, S y Buenfil, R. (2007) Horizontes de intelección en la investigación educativa: discurso, identidades y sujetos. 1a edición. p.173-195.

14.- Fundación TELEGENIO A.C. Misión de la institución TELEGENIO. sitio web: <http://www.telegenio.org/mision-y-vision.htm>

15.- Gagné Francoys. (2015) De los genes al talento: la perspectiva DMGT/ CMTD. Revista de educación. nº 368 abril- junio. p.16-24.

https://books.google.com.mx/books?id=eUQbCgAAQBAJ&pg=PA24&lpg=PA24&dq=casualidad+de+gagne&source=bl&ots=6Th8o7e8Ed&sig=ACfU3U2_XZkaXpaW9P1B44dPF5F83ZrnlQ&hl=es-419&sa=X&sqi=2&ved=2ahUKEwi69ePX3M72AhVS14UKHfExAiQQ6AF6BAqwEA M#v=onepage&q=casualidad%20de%20gagne&f=false

16.-López-Nevárez, Virginia (2017) Programa apoyo a sobresalientes en el estado de Sinaloa: una atención oportuna al talento. Ra Ximhai. 11(3). p.19-34 ISSN: 1665-0441. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46135409002>

17.- Negrete, T. (UPES Mazatlán). (2011). Entrevista con Silvia Satulovsky y Teresa Negrete. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=TLFxUKcDUso>.

18.- Negrete, T. (2014). Vidas grises. Kultur. Volumen 1 (No.2) p.222.

19.-Ortiz Granja, Dorys. (2015) El constructivismo como teoría y método de enseñanza. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (19) p.93-110. ISSN: 1390-3861. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096005>

20.-Pérez Gómez, Ángel. Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. Referencias (Año 6 no. 27 jul 2009) En: Buenos Aires Lugar LPP, Laboratorio de Políticas Públicas Editorial/Editor 2009. Artículo Tipo de documento <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324022908/9.pdf>.

21.- Peter L. Berger y Thomas Luckmann. (1968). La construcción social de la

realidad. Buenos Aires: Amorrortu. p.164-165.

22.- Satulovsky, S. (2017) La escuela y sus escenas (in) cómodas: abriendo caleidoscopios. 1a ed. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Lugar Editorial. p.126.

23.- Secretaría de Educación Pública. (2011) Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica. México D.F. p. 28.

24.-Secretaría de Educación Pública. (2006) Admisión temprana a un nivel educativo <http://ce.sev.gob.mx/Manuales/lineamientos1213.pdf> p.11.

25.- Secretaría de Educación Pública. (2008). Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de los alumnos con aptitudes sobresalientes en educación básica. 10 abril 2016, de SEP Sitio web: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2014/Lineamientos_acreditacion_promo.pdf.p.5.

26.-Secretaría de Educación Pública. (2010) Memorias y actualidad en la Educación Especial de México. Una visión histórica de sus modelos de atención. México D.F. p. 187.

27.- Secretaría de Educación Pública. (2006) Propuesta de Intervención: Atención educativa a los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. México D.F. p.179-206.

28.- Skliar, C. (2011). ¿Y si el otro no estuviera ahí?: notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Ed.7º. Buenos Aires, Argentina. Miño y Dávila. p. 175.

ANEXO 1

Tabla 1. Modelos teóricos que explican la sobredotación*

Modelo	Representantes	Postulados
Modelo basado en capacidades	L. Terman	Se centra en el estudio de las capacidades intelectuales en términos de coeficiente intelectual (CI). Su exponente más significativo fue L. Terman, quien en 1916 utilizó el término superdotado para referirse a los individuos con un CI mayor a 130 puntos, lo cual es equivalente al dos por ciento de la población. Es una concepción monolítica basada exclusivamente en la medición psicométrica de la inteligencia como condición innata o genética.
Modelos orientados al rendimiento	Joseph Renzulli	La superdotación se equipará con las características esenciales para alcanzar un alto rendimiento o logro creativo. El más conocido representante de estos modelos es el doctor Joseph Renzulli, quien propone, en 1978, la teoría de los tres anillos, que concibe tres factores que al interactuar generan productos sobresalientes: habilidad por encima de la media –rendimiento–, compromiso con la tarea –asociado a la motivación y perseverancia– y creatividad. Con este modelo se rompe la posición monolítica de la inteligencia y se incorporan características personales y la influencia de

los factores ambientales para considerar el desempeño notable. Bajo esta lógica, se considera el potencial intelectual necesario para un alto ejercicio, pero no suficiente para el rendimiento excepcional; por lo tanto, se incorporan las variables sociales que dan peso a la productividad. Este fue el sustento teórico que prevaleció durante casi dos décadas en México con el surgimiento de los grupos CAS

Modelos
cognitivos

Robert Sternberg

Destacan los procesos cualitativos en la elaboración y el procesamiento de la información. Se prioriza el proceso, no el resultado. Alrededor de los años noventa, Robert Sternberg se enfocó a comprender la eficacia de los mecanismos que operan en el desarrollo de personas inteligentes. Su teoría sobre inteligencia exitosa considera tres diferentes procedimientos: a) requiere pensamiento analítico para resolver problemas y juzgar la calidad de las ideas; b) inteligencia creadora para generar buenos problemas e ideas; y, c) la

inteligencia práctica para aplicar las ideas y soluciones y adaptarse al entorno en el que se habita. La teoría triárquica de la inteligencia, que propone Sternberg, se compone de una subteoría componencial o mecanismos internos que pueden conducir a una actuación inteligente; subteoría experiencial, que relaciona la inteligencia con la cantidad de experiencias que una tarea pueda requerir; y la subteoría contextual, donde las habilidades intelectuales, sociales y prácticas se ponen en juego para enfrentarse al entorno social.

Howard Gardner

La teoría de las inteligencias múltiples es considerada como parte de los modelos cognitivos, ya que Gardner piensa la inteligencia como una capacidad que favorece la resolución de problemas, generar nuevos planteamientos a resolver o la capacidad de elaborar productos de valor contextual y sociocultural. Estas capacidades se pueden dar en

diferentes ámbitos de la competencia humana. Los primeros trabajos de Gardner surgen en 1979 y se comienzan a difundir en la década de los años ochenta. Actualmente son ocho tipos de inteligencia las que se han definido bajo esta concepción: lingüística, lógico-matemática, musical, visoespacial, corporal-cinética, intrapersonal, interpersonal, naturalista.

Se afirma que la superdotación y el talento solo pueden desarrollarse por medio del intercambio favorable de los factores individuales y sociales. Los contextos condicionan las necesidades y resultados del comportamiento humano y determinan los productos a ser considerados sobresalientes. Los modelos de enfoque sociocultural consideran que la superdotación solo se puede desarrollar cuando se da una favorable interacción entre los factores sociales y las condiciones individuales. Dentro de estos modelos destacan las aportaciones de Mönks, A. Tanenbaum y François Gagné.

Franz Mönks

Durante la década de los años noventa, Mönks y su modelo de interdependencia triádica reconoce los rasgos propuestos por Joseph Renzulli y agrega factores fundamentales del ambiente social del alumno, como son la familia, los compañeros y la escuela, así como el entorno social más inmediato. Se valora el impacto tanto del ambiente inmediato (familia, escuela,

	<p>compañero), como el macroambiente (situación social, política, económica y cultural).</p>
Abraham Tanenbaum	<p>En la década de los años ochenta, A. Tanenbaum define la superdotación como el potencial para llegar a lograr realizaciones críticamente aclamadas o productos ejemplares en diferentes esferas de la actividad humana: moral, física, emocional, social, intelectual o estética. En su modelo de aprendizaje social propone cinco factores que deben coincidir para que el potencial pueda ser expresado: • Habilidad general (factor G). • Aptitudes especiales (habilidades). • Factores no intelectuales (variables personales). • Apoyo ambiental (contexto social). • Factor de oportunidad (factores fortuitos que pueden influir para obtener el éxito). Para Tanenbaum, cada uno de estos factores son insuficientes para el desarrollo del potencial si se consideran de manera aislada; la presencia de todos, y su combinación, son los que conforman un tipo de talento.</p>
Françoys Gagné	<p>Finalmente, dentro de la línea sociocultural, Françoys Gagné propone el modelo diferenciado de superdotación y talento. Este modelo tiene evoluciones importantes desde 1991, hasta el año 2000. Se define la superdotación como la posesión y el uso de habilidades naturales que se</p>

manifiestan en al menos un dominio de aptitud, de manera espontánea y sin haber recibido formación sistemática. Gagné marca la diferencia entre la superdotación y el talento. El primero de ellos se refiere a las aptitudes naturales del individuo que, mediante los procesos de desarrollo –el aprendizaje, el entrenamiento y la práctica–, se convierten en talentos expresados en distintos campos particulares de la actividad humana. El segundo hace referencia a la transformación de la aptitud natural en talento, que es mediada por catalizadores intrapersonales y ambientales que facilitan o entorpecen su proceso de desarrollo. Dentro del modelo se identifican cinco campos de la actividad humana en donde se manifiesta la superdotación y el talento: la ciencia, la tecnología, el deporte, la acción social y el arte.

Fuentes: SEP, 2006; Martínez, 2013; Covarrubias, 2014a, 2016. * En este cuadro se emplean los conceptos que los autores manejan en sus postulados como sobredotados, superdotados, inteligentes, potencial intelectual o talentos.

ANEXO 2

ENCUADRE DE TRABAJO

Escuela Primaria Estatal “Lic. Adolfo López Mateos”

DOCENTE TITULAR: Diana Delgado Santos

GRADO: 6°

RESPONSABLES: Hinojosa Zárate Verónica Montserrat.

El siguiente encuadre de trabajo ha sido realizado para desarrollar las situaciones de indagación en el aula, así como el reconocimiento de las propias potencialidades que cada uno de los estudiantes posee. Esto permite conocer y respetar las diferencias existentes en el grupo.

La propuesta está basada en situaciones de indagación teniendo de referente las actividades sugeridas por el libro: *Atmósferas creativas 2. Rompiendo candados* de Betancourt, J.2008.

Los tiempos se modificaron en cada situación de indagación por lo que iba emergiendo en la grupalidad y la conformación del vínculo de confianza que se logró entre todos los actores de esta investigación - intervención.

SESIÓN	TIEMPO	ACTIVIDAD	OBJETIVO	PUNTOS FOCALES	MATERIA L
1	1 hora	<p>EL ANUNCIO</p> <p>Se le entregará a cada alumno un rotafolio o un pliego de cartulina para que en el creen un anuncio como los que aparecen en el periódico o en la calle.</p> <p>De manera individual, tendrán que anunciar un servicio que ellos puedan brindar, es decir, deberán escribir en qué actividad se desempeñan mejor, que les gusta y que pueden</p>	<p>- Desarrollar la capacidad de expresión y los comentarios propios.</p> <p>-Mejorar el autoestima</p>	<p>- cómo se mira cada uno de los estudiantes ante la autoevaluación de habilidades</p> <p>- si se les dificulta encontrar o determinar una habilidad en la que ellos se sientan que destacan y por qué</p>	<p>Plumones de colores</p> <p>Papel bond</p> <p>Cartulina</p> <p>Diurex</p>

		<p>enseñarlas a otros.</p> <p>Posteriormente, se pegaran todos los anuncios y expondrán sus habilidades al grupo.</p>			
--	--	---	--	--	--

2	25 minutos	<p>ABSURDOS REALIZABLES</p> <p>Se les pide a los estudiantes que se sienten todos en círculo. Se le entregará una hoja a cada participante y se les pedirá que escriban algo absurdo pero con mucha fantasía. Doblarán la hoja de papel y lo depositarán en una bolsa o un contenedor. Al finalizar, cada participante tomará al azar un papel de los depositados y escribirá una serie de juicios argumentados por lo que dicho comentario</p>	<p>-Desarrollar la fluidez de ideas.</p> <p>-Propiciar la flexibilidad de pensamiento</p> <p>-Estimular la originalidad del pensamiento y sentido del humor</p> <p>-Contribución al desarrollo en la reelaboración de ideas</p> <p>-Fomentar la habilidad de dar razones</p>	<p>Cómo argumenta</p> <p>Cómo actúan ante las diversas situaciones “absurdas” que propone el otro</p>	<p>Hojas blancas</p> <p>Lápices</p> <p>Contenedor</p>
---	------------	--	--	---	---

		<p>absurdo puede ser el más lógico posible.</p> <p>Cada uno comentará de manera grupal el absurdo que le tocó y sus razones por las cuales es el absurdo más posible.</p>			
--	--	---	--	--	--

		<p>conocían del compañero con el cual se citaron.</p> <p>Al finalizar la actividad se compartirán los hallazgos de las citas de manera grupal.</p>	<p>desinhibición en el grupo.</p>		
--	--	--	---------------------------------------	--	--

4	1 hora	<p>LA ALFOMBRA ELÁSTICA</p> <p>Se formarán equipos de aproximadamente 9 integrantes. Cada equipo deberá elegir a un integrante que transportarán de un extremo al otro del patio sin lastimarlo.</p> <p>La transportación consistirá en establecer parejas tomadas de los brazos firmemente, cada pareja se colocará frente a la otra, en hilera, sin dejar espacios, simulando una alfombra y, con movimientos de los brazos, hagan</p>	<p>-Ejercitar la toma de decisión participativa y democrática</p> <p>-Facilitar el trabajo cooperativo e interdisciplinario.</p>	<p>Cómo se organizan</p> <p>Cómo se integran como equipo.</p> <p>Qué sienten al trabajar con compañeros diferentes</p>	
---	--------	--	--	--	--

		<p>avanzar al participante.</p> <p>Cuando cada pareja haga avanzar al transportado, deberá colocarse al frente de la hilera para seguir avanzando a lo largo del patio.</p>			
--	--	---	--	--	--

5	1 hora	<p>LA GALERÍA</p> <p>Se le dará a cada alumno un pliego de cartulina y un plumón o crayola, lo que ellos decidan.</p> <p>Se les colocará una canción instrumental, se les colocará una mascada que les impida observar y al ritmo de la música realizaran trazos a ciegas sobre la cartulina.</p> <p>Al final de la canción, se les permitirá ver sus trazos, en ellos deberán buscar formas y figuras diversas y las colorearan.</p>	<p>- Desarrollar la capacidad de expresión y los comentarios propios</p>	<p>-El nivel de aceptación y reconocimiento de las habilidades creativas del otro</p> <p>-la seguridad sobre lo que hace cada alumno</p> <p>-autoestima</p>	<p>Colores</p> <p>Plumones</p> <p>Cartulina</p> <p>Diurex</p> <p>Bocinas</p> <p>Música</p> <p>Pañoletas, mascadas o paliacates</p>
---	--------	---	--	---	--

		<p>Tendrán que escoger un nombre para su dibujo y su nombre.</p> <p>Cada dibujo será colocado a la vista del grupo en forma de galería, de manera que cada estudiante observe las creaciones de los demás.</p>			
--	--	--	--	--	--

6	30 min.	<p>LECHE DE COLORES</p> <p>(tensión superficial)</p> <p>En Un plato desechable se verterá un poco de leche.</p> <p>Al plato de leche se le agregara unas gotas de pintura vegetal a elección del alumno.</p> <p>Después, con un palillo previamente expuesto al jabón, se sumergirá en el centro del plato de leche.</p> <p>El estudiante deberá registrar lo que pasa y por qué cree que pasó.</p>	<p>- Acercamiento al método científico y empírico</p> <p>-Fomentar la habilidad de dar razones</p>	<p>-Cómo argumenta</p> <p>- interés por la ciencia</p> <p>- iniciativa para la investigación de ciertos fenómenos</p>	<p>Leche</p> <p>Platos desechables</p> <p>Pintura comestible</p> <p>Jabón</p> <p>Palillos</p>
---	---------	---	--	---	---

		Y se les pedirá que indaguen sobre qué es tensión superficial			
7	40 min.	<p>HUEVOS SALTARINES</p> <p>Se les pedirá que dos días antes de la clase que en un recipiente con tapa, coloquen un huevo fresco y lo sumergen en vinagre de manzana.</p>			<p>Huevos</p> <p>Recipientes con tapa</p> <p>Vinagre de manzana</p>

		<p>Deben registrar en ambos días qué cambios han observado en el huevo</p> <p>El día de la sesión se elaborarán las conclusiones de lo que pasó con el huevo.</p>			