

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**EL CURRÍCULO Y LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA ANTE LAS NECESIDADES
ESPECIALES**

UNA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES DEL CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE

TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA
PRESENTA

NORMA ALCÁNTARA GÓMEZ

ASESOR: G. ALONSO RAMÍREZ SILVA

México, D.F., 2008.

Para mi abuela María Murguía+
por toda su alegría y por
todo lo que me dijo.

**Agradezco a mi hermana Gabriela Alcántara por
despertar en mí, a partir de sus necesidades
especiales, la idea de este tema.**

**Y en especial a mi asesor Alonso Ramírez Silva,
por su excelente actitud y su puntual enseñanza
para hacer este trabajo a partir de esa idea.**

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y LOS CENTROS DE ATENCIÓN MÚLTIPLE ¿EL NAUFRAGIO DE UNA NUEVA PROPUESTA?.....	19
Perspectiva histórica: del desinterés al nuevo enfoque.....	19
Las áreas de atención, la deficiencia mental y los niveles de afectación.....	23
El deficiente mental, su personalidad y sus posibilidades de desenvolvimiento.....	29
Los Centros de Atención Múltiple ante las necesidades especiales: de los propósitos a los alcances.....	34
EL CURRÍCULO Y LA PRÁCTICA DOCENTE ANTE LAS NECESIDADES ESPECIALES.....	38
El currículo de la educación especial.....	38
Objetivos y contenidos curriculares.....	41
Adecuaciones curriculares: ¿el reflejo de un currículo inviable?.....	43
La práctica docente ante el currículo.....	50

INTEGRACIÓN EDUCATIVA: ¿REALMENTE UNA RESPUESTA EFICAZ PARA LAS NECESIDADES ESPECIALES?.....	56
Necesidades educativas especiales: del sujeto al entorno.....	56
La normalización y la integración ante las necesidades educativas especiales.....	61
¿Igualdad de derechos y oportunidades?.....	68
EXPERIENCIAS EN LA BÚSQUEDA DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA.....	71
Las entrevistas.....	71
Centros de Atención Múltiple y discapacidad.....	72
Currículo y práctica docente.....	75
Integración educativa y necesidades especiales.....	79
La interpretación.....	85
REFLEXIONES FINALES.....	94
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	98
ANEXO. GUÍA DE ENTREVISTA.....	104

INTRODUCCIÓN

Mundialmente se han hecho propuestas a favor de que las personas con necesidades especiales se integren, particularmente en el ámbito educativo, a los grupos regulares. Sin embargo a pesar de la postura de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en cuanto a la integración de los estudiantes con discapacidad a la escuela regular, el asunto no queda totalmente resuelto. En la realidad se observan muchos casos de alumnos, específicamente en el área de deficiencia mental, que no se pueden integrar a las clases normalizadas. Una pequeña parte de la población de sujetos con necesidades educativas especiales (nee) accede a esta medida integracionista y encuentra, de esta manera, una posibilidad de satisfacer sus demandas.

Pero, ¿qué sucede con aquellos que presentan nee y nunca se logran integrar a los centros escolares regulares? Específicamente en México, no existen siquiera datos concretos sobre el número de habitantes con retraso mental que hay en el país; las estadísticas del Censo de Población y Vivienda del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) sólo proporcionan el volumen de los hogares donde al menos uno de sus miembros tiene problemas de discapacidad, pero no se hace una división clara del tipo de caso. Así la deficiencia mental se agrupa dentro del término de discapacidad,¹ en donde se encuentran también las deficiencias auditivas, visuales y físicas,

¹ La discapacidad es definida como una función reducida o como la pérdida de una parte u órgano del cuerpo que limita la habilidad de una persona para ejecutar algunas funciones. San Miguel. *La incorporación al desarrollo de las personas con discapacidad*, 1999, págs. 32 y 33.

lo que limita las posibilidades de promover medidas eficaces que respondan a las necesidades específicas de cada sector.

Esta investigación intenta tener una perspectiva de los docentes del Centro de Atención Múltiple (CAM),² acerca del currículo y la integración educativa ante las necesidades especiales. Este estudio concede especial importancia a las concepciones de los docentes puesto que son ellos quienes ponen en práctica el currículo, se enfrentan a los problemas y, sobre todo, pueden plantear mejoras para la atención de las nee de sus alumnos. Pero ¿acaso los docentes han pensado en la posibilidad de trabajar con un currículo, específico, que responda mejor a las diferentes demandas de sus estudiantes?

Aunque el discurso gubernamental promueve la integración como una medida para que todos tengan las mismas oportunidades y desarrollen sus potencialidades, ¿qué pasa con las personas que presentan nee y no se pueden integrar a la escuela regular? ¿Se ven limitadas en su desenvolvimiento por no contar con un modelo de intervención propio que atienda las diferentes deficiencias?

Estas interrogantes dan pie a la hipótesis de este trabajo:

Los alumnos con necesidades especiales, particularmente con deficiencia mental, que estudian en el CAM y no logran integrarse a los grupos regulares, verán impedido el desarrollo de todas sus potencialidades mientras se les atiende con el currículo de la escuela regular en lugar de contar con uno propio que resuelva sus distintos requerimientos.

² Los Centros de Atención Múltiple son los espacios designados por la SEP para atender las necesidades educativas especiales y de capacitación de las personas con discapacidad en México.

Antecedentes de investigación

En torno a mi objeto de estudio basado en las concepciones de los docentes del CAM acerca del currículo y la integración educativa ante las necesidades especiales, localicé tres trabajos de investigación (tesis de licenciatura) que abordan distintas experiencias sobre estos asuntos en algunos CAM.

Una de las investigaciones es la realizada por Lidia Juana Santos Franco (2003), a quien se entrevistó en su centro de trabajo (ver estrategia metodológica). Actualmente ella ocupa el cargo de directora del CAM No. 90. Su tesis, *La experiencia de integración educativa en el Centro de Atención Múltiple No. 31*, fue presentada en la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), para obtener el título de licenciada en Pedagogía. En este trabajo expone “una alternativa del proceso de integración educativa en México para los alumnos con nee y discapacidad.”³ Para desarrollarlo toma como caso la experiencia del CAM No. 31 en donde se desempeñó como auxiliar técnico con la función, entre otras, de supervisar el trabajo de los equipos docente (profesor de grupo, profesor de educación física, maestro de taller) y paradocente (especialista psicólogo, trabajador social, niñera).

En principio describe los servicios que se ofrecen por parte del Estado mexicano para atender las nee: la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y el CAM. Posteriormente hace la descripción del CAM No. 31 en cuanto a sus características generales, que incluye el proyecto curricular, las nee de los alumnos, la función de los

³ Santos Franco. *La experiencia de integración educativa en el Centro de Atención Múltiple No. 31*. (Tesis), 2003, pág. 1.

equipos docente y par docente, así como la reorientación en el nivel de capacitación laboral. Su estudio se centra principalmente en el análisis del trabajo del CAM No. 31, a partir de su organización y el desempeño del personal que ahí labora, de acuerdo con los documentos oficiales del centro.

Después de la revisión del material teórico presenta sus conclusiones, en donde destaca la importancia del CAM como una alternativa viable, generadora de estrategias para atender las nee, tomando en cuenta prioritariamente la posibilidad de los alumnos en vez de sus deficiencias. En su opinión se debe evitar ubicar al alumno como centro único del problema pues los contextos y el propio docente pueden ocasionar dificultades en el proceso de enseñanza. Además, considera que “el currículo regular es suficientemente flexible para satisfacer los aprendizajes básicos [y que] el CAM no tiene que ser una réplica de la primaria regular: es una opción diferente ya sea para preparar a los alumnos en su integración o para satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje de los alumnos que no pueden ser atendidos en la escuela regular.”⁴

También señala que en gran medida el funcionamiento del modelo educativo del CAM depende de los docentes, y plantea que el maestro debe realizar las adecuaciones necesarias al currículum base, Plan y programas de educación básica, para su grupo y de manera individual para los alumnos, que así lo requieran. Sin embargo advierte que llevar a cabo esto en ocasiones es difícil y que algunos docentes a pesar de considerarlo en su planeación no especifican qué harán; entonces se encuentran alumnos con mayores requerimientos a

⁴ *Ibidem*, pág. 87.

quienes sólo se ofrecen actividades de iluminado, recortado y pegado, muy lejanas de las que hace el resto del grupo.

La flexibilidad curricular depende del trabajo del profesor al emplear una metodología diversificada y echar mano de los recursos disponibles, aunque a veces “es necesario estimular a los docentes”⁵ para que utilicen los materiales didáctico y de apoyo del CAM. Asimismo, el docente se enfrenta, para evaluar, a la asignación de una calificación numérica a un alumno con mayores requerimientos y pluridiscapacidad, que no ha alcanzado los conocimientos y habilidades básicos, pero que ya cuenta, como sus compañeros sin discapacidad, con la edad suficiente para egresar de sexto año.

Otro trabajo es el de María Guadalupe Ortega Millán, quien también fue entrevistada para esta investigación (ver estrategia metodológica); presentó su tesis para obtener el grado de la licenciatura en Pedagogía en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Aragón de la UNAM, en el año 2002. Su título es *Funcionalidad del modelo educativo aplicado a los alumnos con necesidades educativas especiales del Centro de Atención Múltiple No. 35*. El objetivo fundamental de su investigación es “sistematizar las observaciones directas realizadas a partir del desempeño profesional en el Centro de Atención Múltiple No. 35, con los alumnos con necesidades educativas especiales, analizando específicamente los alcances y limitaciones que el modelo educativo actual ofrece para que los alumnos tengan un desarrollo favorable para su vida futura.”⁶

⁵ *Ibidem*, pág. 89.

⁶ Ortega Millán. *Funcionalidad del modelo educativo aplicado a los alumnos con necesidades educativas especiales del Centro de Atención Múltiple No. 35*. (Tesis), 2002, pág. 1.

Para realizar el estudio aborda, en principio, la transición de la Escuela de Educación Especial (EEE) a CAM, para lo cual señala tanto la operatividad como los fundamentos de la integración educativa; ahí mismo describe, específicamente, las características del CAM No. 35 y explica, con base en su experiencia, cómo vivieron los maestros esa transición. Enseguida hace un análisis comparativo de los egresados en general de la EEE y del CAM, mediante la presentación del currículo (de la EEE) para “deficientes mentales”; además expone el Plan y programas de educación primaria, enfocados a la integración educativa en el CAM, de acuerdo con las adecuaciones curriculares, los aprendizajes significativos, las necesidades básicas de aprendizaje, su evaluación y tanto los alcances como las limitaciones de los egresados del CAM No. 35.

En penúltimo lugar propone un perfil del egresado del CAM No. 35; toma en cuenta los principios del currículo, el modelo educativo actual, los propósitos del CAM, los fundamentos en los requerimientos de centros de capacitación, secundarias y CAM laboral, así como los requerimientos del contexto social. Por último en sus conclusiones externa que aunque ha significado un avance trabajar bajo el enfoque actual de la educación especial en México, no se puede asumir la pronunciación escuela para todos “pensando que el hecho de abrir el mismo currículo para todos los menores sin importar las causas de sus dificultades para acceder a la currícula regular será la pauta que demostrará a la sociedad y al mundo entero que no existe discriminación alguna.”⁷

Ortega Millán indica que con la integración se pretende cubrir las necesidades básicas de aprendizaje. Pero el CAM al ser considerado un centro educativo, no un hospital, no puede

⁷ *Ibidem*, pág. 79.

encargarse de dar terapias de ningún tipo, entonces resulta contradictorio al propio Plan y programas en donde el término básico no alude a un conjunto de conocimientos mínimos o fragmentarios, sino a aquello que permite adquirir, organizar y aplicar saberes de diverso orden y complejidad creciente. En síntesis la autora piensa que a pesar de utilizar las adecuaciones curriculares, no se puede responder a todas las necesidades básicas del aprendizaje de los niños con problemas físicos e intelectuales más serios y con más de diez años de edad cronológica, porque si bien se dan a la tarea de potenciar sus capacidades, por mínimas que sean, la diversidad del grupo en que se encuentran es un obstáculo para trabajar de manera más individualizada como se requiere, situación que impide emerjan los resultados que cada uno podría alcanzar.

El tercer estudio, pertenece a Evelia Chávez Alejandre, se titula *Descripción del proceso de un proyecto curricular para niños con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual en un Centro de Atención Múltiple*. Es el trabajo recepcional que presentó, para recibirse como psicóloga, en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala (UNAM) en el año 2002. Este informe “describe el proceso de un proyecto curricular para un grupo de diez alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual, en el Centro de Atención Múltiple No. 13, durante los ciclos escolares 1999 – 2000, 2000 – 2001.”⁸

Para llevar a cabo su estudio, primero presenta los antecedentes de la educación especial en México. Abarca la evolución del modelo de educación especial, su marco legal en

⁸ Chávez Alejandre. *Descripción del proceso de un proyecto curricular para niños con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual en un Centro de Atención Múltiple*. (Tesis), 2000, pág. s/n.

nuestro país y la política internacional al respecto. Después aborda conceptos fundamentales del nuevo enfoque de educación especial, como discapacidad, necesidades educativas especiales, normalización, integración educativa, integración escolar, diversidad, adecuaciones curriculares, necesidades básicas de aprendizaje y currículo. Más adelante describe las características y la operación de los CAM; considera el proyecto escolar y las estrategias aplicadas, se refiere a la inserción del psicólogo en el CAM y examina la relación entre la formación recibida en la carrera de Psicología y las actividades realizadas como psicóloga. Además presenta una propuesta curricular (adaptada), su evaluación, resultados y análisis de resultados.

Finalmente en las conclusiones señala que resulta difícil “equilibrar las prescripciones de la currícula oficial con las necesidades educativas especiales que presentan los alumnos con dificultades más graves.”⁹ Y que es necesario orientar adecuadamente la respuesta educativa para los estudiantes que presentan una gran distancia entre su edad cronológica y su nivel de desarrollo del pensamiento, así como una marcada dificultad para acceder a los contenidos básicos de aprendizaje. Además advierte “si hay un niño con necesidades educativas especiales, hay un profesor con una dificultad de enseñanza. Ambas situaciones significan de que requerimos profundizar en el análisis de los programas de estudio y en las características de los alumnos.”¹⁰

⁹ *Ibidem*, pág. 144.

¹⁰ *Ibidem*, pág. 146.

Estrategia metodológica

Este estudio se llevó a cabo por medio de una investigación de campo que consistió en realizar dos entrevistas, la primera fue con la directora del CAM No. 90 Lidia Juana Santos Franco, quien se desempeñó algunos años como auxiliar técnico del CAM No. 31 cuya tesis de licenciatura (en Pedagogía) trata el tema de la integración educativa de ese centro (ver antecedentes de investigación). En segundo lugar, con la misma serie de interrogantes se entrevistó a la maestra María Guadalupe Ortega Millán del CAM No. 13. Ella trabajó en el CAM No. 35 y su tesis habla de la funcionalidad del modelo educativo aplicado a los alumnos con nee de ese CAM (ver antecedentes de investigación). Se decidió entrevistar a dichas maestras por la relación directa entre sus trabajos recepcionales y mi tema de investigación. De hecho las localicé para saber si aceptaban la entrevista y posteriormente se gestionó el permiso ante la SEP.

Como el objeto de estudio del presente trabajo tiene que ver con las concepciones de los docentes de los CAM acerca del currículo y la integración educativa ante las necesidades especiales de sus alumnos, se determinó manejar la técnica de la entrevista con el fin de obtener la información que permitiera verificar la hipótesis de esta investigación. Específicamente se trabajó con la entrevista estructurada o dirigida, la cual “sigue un procedimiento fijado de antemano por un cuestionario o guía de entrevista”.¹¹ Esta entrevista, llamada también controlada o guiada, se aplicó a informantes clave (que en este caso fueron los docentes) por considerar que “poseen experiencias y conocimientos relevantes sobre el tema que se estudia, o se encuentran en una posición (económica, social

¹¹ Pardinás. *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*, págs. 112 y 113.

o cultural) dentro de su comunidad o grupo social [en nuestro caso una institución escolar] que les permite proporcionar información que otras personas desconocen o darían incompleta.”¹²

Se propuso a las profesoras mantener estas conversaciones en un lugar cómodo en donde no surgieran interrupciones o distracciones; se les comentó que se utilizaría la grabadora como herramienta de apoyo y se tomarían las notas necesarias para la óptima captación de la información. Además, pudieron ver el cuestionario o guía de entrevista antes de la plática para que conocieran de antemano las preguntas que se les harían. El guión de entrevista que se utilizó contiene preguntas abiertas derivadas de mi tema, así, al trabajar sobre las concepciones que tienen que ver con ideas, imágenes, símbolos y actitudes, se cuestionó a cada educador acerca del currículo y la integración educativa ante las necesidades especiales. Después de cada entrevista se llevó a cabo la transcripción de la misma, en donde fueron tomadas en cuenta mis anotaciones como entrevistadora, con la finalidad de conformar un registro que implicara “el procedimiento de obtener una reproducción de lo que ocurrió sin resumirlo ni interpretarlo.”¹³

Posteriormente se organizó la información de acuerdo con el marco teórico de esta investigación. Se conformaron tres categorías: 1) Centros de Atención Múltiple y discapacidad, que también incluye datos acerca de la deficiencia mental y sus expectativas de desenvolvimiento. 2) Currículo y práctica docente, en donde se aborda el currículo de la educación especial, contenidos y adecuaciones curriculares así como los planes y

¹² Rojas Soriano. *Guía para realizar investigaciones sociales*, 2000, pág. 217.

¹³ Travers. *Introducción a la investigación educativa*, 1991, pág. 171.

programas de estudio, condiciones de la escuela y características de los alumnos. 3) Integración educativa y necesidades especiales, aquí se hace énfasis en la atención de las nee en particular de los alumnos que no se pueden integrar a la escuela regular.

En cada una de estas categorías se presentan los datos que aportaron las dos profesoras conforme al orden en que fueron entrevistadas. Enseguida se expone la interpretación¹⁴ que hice al respecto. Cabe señalar que las respuestas se interpretaron “con el objeto de identificar los puntos de concordancia o discordancia entre la discusión elaborada con los elementos teóricos y conceptuales y la realizada con los datos extraídos de la realidad.”¹⁵ Una vez ordenada la información fuente se examinó detalladamente para identificar el problema, derivar los elementos de juicio, y formular tanto las reflexiones finales como las recomendaciones pertinentes.

Organización del texto

Este trabajo consta de cuatro capítulos:

El primero ofrece elementos de contexto de la educación especial desde una perspectiva histórica que refleja la cristalización de sucesivas aportaciones las cuales han tenido influencia sobre el modelo que se propone actualmente. Asimismo se revisa el concepto de

¹⁴ “La interpretación es el proceso mental mediante el cual se trata de encontrar un significado más amplio de la información empírica recabada. Para ello, es necesario ligar los hallazgos con otros conocimientos disponibles manejados en el planteamiento del problema y en el marco teórico”. Rojas Soriano, Op. Cit., págs. 333 y 334.

¹⁵ *Ibíd*em, pág. 335.

deficiencia mental o discapacidad intelectual el cual ha sido modificado a través del tiempo. Se hace notar que tanto este concepto como el problema de la terminología tienen que ver con la evolución de las corrientes de pensamiento.

Se menciona también los niveles de afectación que surgen a raíz de la insistente necesidad de clasificar a los seres humanos por diversas exigencias, entre ellas la simplificación. Posteriormente se plantean algunos rasgos de la personalidad del deficiente mental y cuáles son sus posibilidades de desenvolvimiento, con el fin de tener una idea más clara de sus requerimientos y a partir de eso, por último, revisar el trabajo de los CAM precisamente ante esas necesidades especiales.

En el segundo capítulo se explica el papel del currículo y la práctica docente ante las necesidades especiales. Para ello se abordan distintos asuntos relacionados con el currículo de la educación especial: sus características, sus objetivos y contenidos así como las adecuaciones curriculares. Lo anterior permite contar con una visión de la principal herramienta con que trabajan los maestros; a la vez tener un acercamiento a su propia práctica, al empleo que hacen de los planes y programas de estudio, de las condiciones escolares y de las características de los alumnos.

El tercer capítulo describe el proceso de integración educativa y la normalización, de acuerdo con los planteamientos teóricos así como de un nuevo enfoque de las nee que incluye la responsabilidad de la escuela, y no sólo del alumno, ante la discapacidad. También se cuestiona el principio “igualdad de derechos y oportunidades” ante las evidentes incongruencias entre sus postulados y la realidad.

En el capítulo cuarto se expone la información obtenida en la investigación de campo y su interpretación. De inicio, los datos de las respuestas de las profesoras entrevistadas son presentados en tres categorías: Centros de Atención Múltiple y discapacidad, Currículo y práctica docente, Integración educativa y necesidades especiales (ver estrategia metodológica), que abarcan los distintos temas tanto del marco teórico como de la hipótesis de este documento. En otro apartado se presenta la interpretación de las respuestas.

Finalmente se hacen algunas reflexiones en torno a la visión que tienen los docentes del CAM sobre el currículo con que trabajan para atender las nee de sus alumnos, así como sobre sus experiencias en la búsqueda de la integración educativa.

LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y LOS CENTROS DE ATENCIÓN MÚLTIPLE:

¿EL NAUFRAGIO DE UNA NUEVA PROPUESTA?

El término educación especial se ha utilizado tradicionalmente para designar a un tipo de educación diferente a la ordinaria; estaba dirigida a los alumnos que tenían un cierto déficit que les hacía diferentes de los alumnos considerados como normales. Ahora se ha dado paso a una concepción y a una práctica distintas; la educación especial es parte de la educación regular. Pero ¿qué efectos produce en los alumnos con nee estudiar y capacitarse en un CAM con el mismo currículo de la escuela regular? ¿Acaso los sordos aprenden de la misma manera que los ciegos o los deficientes mentales?

Perspectiva histórica: del desinterés al nuevo enfoque

A través de la historia la atención a las personas con discapacidad no ha sido igual; en las sociedades antiguas era normal el infanticidio cuando se observaban anomalías en los niños; escritos de la época romana hacen referencia a que estos sujetos eran “locos” que podían servir para diversión de ricos o senadores. Durante la Edad Media la iglesia creó hospitales para mejorar la situación de los individuos “anormales”, pero en general se les consideraba enfermos, poseídos por el demonio y otros espíritus infernales.

A mediados del siglo XVI, el fraile Pedro Ponce de León (1509-1584) llevó a cabo, en el Monasterio de Oña, la educación de doce niños sordomudos y obtuvo éxito; además

escribió el libro *Doctrina para los mudos-sordos*, y es reconocido como el iniciador de la enseñanza para los sordomudos, así como creador del método oral; en 1620 Juan Pablo Bonet (1579-1633), publicó: *Redacción de las letras y el arte de enseñar a hablar a los mudos*. Durante los siglos XVII y XVIII los deficientes mentales eran hacinados en orfanatos, manicomios, prisiones e instituciones estatales similares, junto a delincuentes, ancianos y pobres.

Los antecedentes del nacimiento de la educación especial se pueden situar al final del siglo XVIII. La primera escuela pública para sordomudos la creó, en Francia, el abate Charles-Michel de L' Epée (1712-1789) en 1755; y posteriormente se convirtió en el Instituto Nacional de Sordomudos. En 1784, Valentín Haüy (1745-1822) creó en París un instituto para niños ciegos. Entre sus alumnos se encontraba Louis Braille (1806-1852) quien construyó el sistema de lectoescritura que lleva su nombre.¹⁶

A finales del siglo XVIII y principios del XIX se inicia el periodo de la institucionalización especializada de las personas con deficiencias, y es a partir de entonces cuando podemos considerar que surge la educación especial. A lo largo del siglo XIX se crearon escuelas especiales para ciegos y sordos, y a finales del mismo se inició la atención a deficientes mentales en instituciones creadas para ellos. De los intentos que se dieron para encontrar definiciones y métodos de tratamiento destacan los de:

Philippe Pinel (1745-1826), emprendió el tratamiento médico de los retrasados mentales y escribió los primeros tratados de dicha especialidad; Esquirol (1722-1840), estableció la

¹⁶ Véase Aranda Rendruello. *Educación especial. Áreas curriculares para los alumnos con necesidades educativas especiales*, 2002, pág. 1.

diferencia entre idiocia y demencia; Itard (1744-1836), trabajó en el caso del niño salvaje de Aveyron. Se dedicó al estudio fisiológico de la sordomudez y a buscar alternativas educativas para esta población y para los “retrasados”; Voisin planteó, en 1830, el tipo de educación necesaria para niños con retraso mental; y, Seguin (1812-1880) con base en las experiencias de Itard elaboró un método para la educación de los “niños idiotas”. Estableció la diferencia entre locura y deficiencia mental.

En 1857, en España, la Ley Moyano preveía la creación de escuelas para niños sordos. En 1907, los hermanos Pereyra inauguraron en Madrid el Instituto Psiquiátrico Pedagógico para retrasados mentales. En 1911 se creó una sección de niños deficientes en la “Escola de cecs, sords-mutsi anormal” del Ayuntamiento de Barcelona. A nivel estatal se creó en 1914 el Patronato Nacional de Anormales. El desarrollo científico y técnico permitió disponer de métodos tanto de evaluación, para explicar por qué unos niños aprendían más fácilmente que otros y estudiar posibles medidas educativas, como de tratamiento (médico, psicológico y educativo).¹⁷

Algunos defensores de una pedagogía nueva, como Montessori o Decroly, diseñaron métodos y materiales para la educación especial con base en sus conocimientos de medicina y pedagogía así como en las experiencias de Itard y Seguin. En 1861, Georges y Deinhart -también Séller en 1904- trabajaron para construir una pedagogía terapéutica, que respondiera a las necesidades de los alumnos con deficiencias.

¹⁷ Bautista. *Necesidades educativas especiales*. 2002, págs. 32-34.

En México, la primera iniciativa para proporcionar educación a niños con necesidades especiales correspondió a Benito Juárez, quien fundó la Escuela Nacional de Sordos y la Escuela Nacional de Ciegos en 1867 y 1870, respectivamente; en 1914, el Dr. José de Jesús González, precursor de la educación especial para deficientes mentales, comenzó a organizar una escuela para débiles mentales en la ciudad de León, Guanajuato. En el periodo que transcurre entre 1919 y 1927 empezaron a funcionar grupos de capacitación y experimentación pedagógica para la atención de deficientes mentales en la UNAM. Asimismo, el profesor Salvador M. Lima fundó una escuela para débiles mentales en la ciudad de Guadalajara.

Por su parte, el Dr. Santamarina y el maestro Lauro Aguirre reorganizaron como departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar lo que había sido la sección de Higiene Escolar, dependiente de la SEP. En 1935, se incluyó en la Ley Orgánica de Educación un apartado referente a la protección de los deficientes mentales por parte del Estado. En 1941, se aprobó en el Congreso una modificación a la misma ley, por la cual se posibilitaba la creación de escuelas para la formación de maestros en educación especial. Se instauró en 1959 la Oficina de Coordinación de Educación Especial, dependiente de la Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica de la SEP. Todas estas iniciativas culminaron con la creación de la Dirección General de Educación Especial por decreto del 18 de diciembre de 1970.¹⁸

¹⁸ SEP. *La educación especial en México*, 1985, págs. 7-9.

Desde 1993 la SEP¹⁹ inició, con base en el Proyecto General de la Educación Especial, la reorientación en este servicio; así, la educación especial ha pasado de un enfoque clínico-médico-rehabilitatorio a un enfoque educativo, centrado en el proceso de aprendizaje. El sistema actual de la educación especial en nuestro país se apoya en las siguientes normas pedagógicas: basar la enseñanza en las posibilidades del alumno, individualizar el proceso educativo, promover la normalización, integrar la educación especial a la educación regular.

Además se establece que, basada en los principios de normalización e integración, la Dirección General de educación Especial es el organismo encargado de la formación de los sujetos con nee para alcanzar el desarrollo de la autonomía y la integración social; de actuar preventivamente desde la gestación y a lo largo de su vida para lograr al máximo su evolución psicoeducativa; de aplicar programas adicionales para su desarrollo, corregir o compensar las deficiencias o alteraciones específicas que los afecten; de elaborar guías curriculares que fomenten la independencia personal, la comunicación, la socialización, la competencia laboral y el disfrute del tiempo libre; y de incentivar su aceptación por parte del medio social.

Las áreas de atención, la deficiencia mental y los niveles de afectación

En cuanto a las áreas de atención, en México se han establecido dos grupos: el primero abarca a los sujetos cuya resolución de la necesidad especial que presentan es fundamental

¹⁹ SEP. *Educación especial, perspectivas siglo XXI*, 1998, pág. 7.

para su integración social (deficiencia mental, trastornos visuales, trastornos de audición y lenguaje e impedimentos motores); el segundo incluye a los individuos que requieren de una labor especializada y transitoria como complemento a su evolución pedagógica normal (problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta).

A través de los años se han propuesto varias áreas de atención dentro de la educación especial. Primeramente se manejaron las condiciones específicas de no salud, tales como sordera, ceguera, impedimentos físicos, retardo mental profundo y perturbaciones emocionales. Más recientemente –a partir de la década de los cincuenta- surgieron también la deficiencia mental leve, los problemas de conducta y las inhabilidades de aprendizaje. La división actual es la siguiente:

- Deficiencia mental.
- Trastornos de audición.
- Trastornos visuales.
- Impedimentos motores.
- Problemas de aprendizaje.
- Problemas de lenguaje.

El área de deficiencia mental –en la cual se centra este estudio- considera a los individuos que presentan una disminución significativa y permanente en el proceso cognitivo, acompañada de alteraciones de la conducta adaptativa. Es de suponerse que la discapacidad intelectual ha existido desde que existe el hombre, no obstante hasta 1800 no

había una base científica en su estudio y era muy poco lo que se hacía para dar tratamiento o capacitación especial a quienes lo requerían.

Actualmente, para definir lo que es la deficiencia mental o la discapacidad intelectual podríamos partir de tres criterios fundamentales: el psicológico o psicométrico, según el cual deficiente mental es quien tiene un déficit o una disminución en sus capacidades intelectuales medidas a través de tests y expresadas en términos de coeficiente intelectual (CI); el sociológico o social que considera deficiente mental a la persona que presenta en mayor o menor medida una dificultad para adaptarse al medio social en que vive y para llevar a cabo una vida con autonomía personal; y el médico o biológico en el que la deficiencia mental tendrá un sustrato biológico, anatómico o fisiológico.

A lo largo de la historia se han dado diversas definiciones de retraso mental, destacan las que establecieron, por segunda vez en 1973 (la primera fue en 1959), la Asociación Norteamericana para el Deficiente Mental y la Asociación Psiquiátrica Americana de los Estados Unidos de América (EUA). Coinciden en que el retardo o deficiencia mental tiene que ver con un funcionamiento intelectual, notablemente inferior a la media, asociado a una clara alteración de los comportamientos adaptativos. El comportamiento adaptativo sería la habilidad de las personas para enfrentarse a las exigencias de la vida diaria, así como encontrar las normas de independencia personal y de responsabilidad social establecidas para su edad y su grupo cultural.

La Asociación Psiquiátrica de los EUA considera para su definición de retardo mental las siguientes áreas de habilidades: comunicación, cuidado de sí mismo, vida en el hogar, habilidades sociales, relaciones con la comunidad, autodirección, salud y seguridad,

habilidades académicas funcionales, tiempo libre y trabajo. Aquí es importante señalar que para catalogar a alguien con retardo mental se toman en cuenta tanto el funcionamiento intelectual como la conducta de adaptación; es decir se deben encontrar deficiencias en ambos aspectos.

Son múltiples las causas que originan la discapacidad intelectual, éstas pueden presentarse al momento de la concepción o durante el embarazo, en la infancia o en la adolescencia. Dentro de las causas perinatales encontramos que se dan durante la vida intrauterina: malnutrición, uso de drogas, consumo de alcohol, ingesta cotidiana de sustancias químicas, además de ciertas enfermedades como el sarampión, rubéola, tuberculosis o sífilis; entre las postnatales destacan el envenenamiento por plomo y las lesiones cerebrales ocasionadas por accidentes o por abuso físico en contra del menor.²⁰

Aunque existen distintos criterios para determinar los grados de afectación de la deficiencia mental, el criterio psicométrico se impone, se utiliza el CI para su clasificación. De esta manera existen cinco niveles o grados de deficiencia mental, propuestos por la Asociación Norteamericana de la Deficiencia Mental y la Organización Mundial de la Salud.²¹

²⁰ Véase San Miguel. Op. Cit., págs. 22 y 23.

²¹ Bautista. Op. Cit., págs. 213-215.

Deficiencia Mental	CI
1. Límite	68 – 85
2. Ligera	52 – 68
3. Media	36 – 51
4. Severa	20 – 35
5. Profunda	Inferior a 20

Deficiencia mental límite. Este grupo se ha introducido recientemente en esta clasificación; realmente no puede decirse que son deficientes mentales; son personas con muchas posibilidades, sólo manifiestan un retraso o alguna dificultad concreta en el aprendizaje.

Deficiencia mental ligera. En este caso la deficiencia es de origen cultural, familiar o ambiental. Quienes se encuentran en este grupo pueden desarrollar habilidades sociales y de comunicación; tienen capacidad para adaptarse e integrarse en el mundo laboral; regularmente tanto en el ámbito familiar como social no presenta problemas de adaptación. En la escuela se detectan la mayoría de las deficiencias de grado ligero y límite, pues éstas pueden pasar inadvertidas en las primeras etapas del desarrollo así como en la población no escolar.

Deficiencia mental media o moderada. Los sujetos que se encuentran en este nivel pueden adquirir hábitos de autonomía personales. A pesar de que pueden comunicarse mediante el lenguaje verbal se les complica la expresión oral así como la comprensión de los convencionalismos sociales. Posiblemente adquieran habilidades pretecnológicas (manejo básico de herramientas laborales) para desempeñar algún trabajo, pero difícilmente llegan a dominar las técnicas instrumentales (lectura, escritura y cálculo).

Deficiencia mental severa. Generalmente necesitan protección o ayuda porque su autonomía es muy limitada, suelen presentar un importante deterioro psicomotor. A pesar de que llegan a aprender algún sistema de comunicación, su lenguaje oral siempre será muy pobre. Se les puede enseñar habilidades de autocuidado básico y pretecnológicas muy simples.

Deficiencia mental profunda. Se manifiesta un grave deterioro sensoriomotriz así como de comunicación con el medio. Son dependientes de los demás en casi todas sus funciones y actividades, pues sus deficiencias físicas e intelectuales son extremas. Excepcionalmente tienen autonomía para desplazarse y difícilmente responden a entrenamientos simples de autoayuda.

En México la Dirección General de Educación Especial ha adoptado la siguiente clasificación en términos de cociente intelectual: leve, 50-70; moderado, 35-50; severo 20-35; profundo, 0-20.²²

²² SEP. Op. Cit., 1998, pág. 17.

El deficiente mental, su personalidad y sus posibilidades de desenvolvimiento

Cualquiera que sea el nivel de afectación, para poder cubrir las expectativas de desenvolvimiento del deficiente mental, es importante considerar primero algunos problemas relacionados con el desarrollo de la personalidad, como las dificultades para estructurar su experiencia. Cada individuo, al entrar en contacto con el mundo que le rodea, empieza a establecer relaciones perceptivo-motrices y a través de ellas asimila datos que posteriormente estructurará para formar su propio mundo de objetos. El deficiente mental tiene la misma capacidad que las demás personas para recibir datos perceptivo-motrices pero se le dificulta estructurarlos de forma que adquieran la significación que adquieren para la mayoría de los miembros de la sociedad a la que pertenecen.

Para que se pueda llevar a cabo la educación es necesario, en primer lugar, comunicarse con el educando y, en segundo lugar, que éste reconstruya los conocimientos; entonces es difícil establecer comunicación con estos niños pues se tiene que entrar en su mundo de objetos y representaciones pero en el mundo de objetos de las personas normales existen campos de experiencia que quedan fuera del alcance del niño deficiente. También se ha de tener cuidado con el lenguaje, pues si el niño no se hace comprender y es objeto de burlas, no tomará la iniciativa para utilizarlo. La persona con discapacidad intelectual tiene menos posibilidades de un óptimo desenvolvimiento intelectual si presenta déficit de lenguaje, sobre todo si consideramos a este último como “un instrumento clave del pensamiento y como un medio de adquisición de cultura”.²³

²³ Maistre en Bautista. Op. Cit., pág. 221.

Una complicación más para el desarrollo del deficiente mental sería la derivada de su reconocimiento como sujeto: al no poseer ciertos medios para afianzarse como tal es más propenso a que no se le respete así y que llegue a ser tratado como un objeto. Lo anterior puede ser provocado, entre otras cosas, por una actitud superprotectora de los padres quienes no dejan que el niño haga nada, ni siquiera aquello que es capaz de hacer.

Dice Bautista²⁴ que al plantear cualquier acción educativa se debe tener en cuenta las distintas etapas evolutivas del deficiente mental y, según el estudio de sus posibilidades y limitaciones, establecer el programa más conveniente con el fin de promover el desarrollo de sus potencialidades. En este caso es muy importante el periodo educativo en el que los niños permanecen en contacto con sus padres o en instituciones como las estancias infantiles (guarderías), pues en estas primeras fases del desarrollo infantil la acción pedagógica sobre los niños tiene las mayores posibilidades de ser eficaz.

Por su parte la escuela debe realizar todas las actividades que ayuden al niño a adquirir capacidades para desarrollarse como un ser humano. “La educación en el periodo escolar debe estar dirigida hacia el desarrollo de todas las potencialidades del niño deficiente con el fin de que pueda desenvolverse por sí mismo en el mundo en que tiene que vivir.”²⁵ A este respecto, según lo estipulado por el Convenio 159 de la Organización Nacional del Trabajo del Gobierno del Distrito Federal (GDF), “las actividades que una persona necesita realizar dependen de su edad, género, cultura y de la sociedad en que vive.”²⁶ Estas actividades son:

²⁴ *Ibíd.*, págs. 218-221.

²⁵ *Ibíd.*, pág. 226.

²⁶ GDF. *Convenio 159 de la Organización Nacional del Trabajo*, 1999, pág.28.

- Comer y beber.
- Lavarse y bañarse.
- Cepillarse los dientes.
- Ir al baño.
- Vestirse.
- Peinarse.
- Jugar.
- Desplazarse por su casa.
- Entender lo que dicen otras personas.
- Expresar necesidades, sentimientos y pensamientos.
- Participar en las actividades de la familia.
- Desplazarse por la ciudad.
- Ir a la escuela.
- Leer, escribir y contar.
- Hacer las labores diarias de la casa.
- Manejar dinero.
- Usar medios de transporte.

- Participar en las actividades de la comunidad.
- Trabajar y tener dinero.
- Mantener una familia.

Asimismo se señala que si una persona con discapacidad no pudiera realizar estas actividades se le tendrá que capacitar para que pueda llevar a cabo el mayor número de ellas de acuerdo con sus posibilidades, ya que el aprendizaje dependerá de la situación personal de cada individuo. El potencial de rendimiento y vida de las personas con retraso mental puede aumentar si se les proporciona un entrenamiento adecuado, una asistencia cuidadosamente planeada y si se fomenta su desarrollo cognoscitivo, afectivo, social, motor y vocacional. Sin importar la gravedad del retraso, se puede ayudar a la persona a que desarrolle nuevas habilidades. Es poco probable que el niño con retraso mental progrese o se desarrolle intelectualmente sin ayuda especial. Con una intervención adecuada se pueden modificar conductas indeseables y enseñar otras más apropiadas.

En el caso de los individuos con retardo mental leve, se busca que consigan empleo y logren desenvolverse en su comunidad. Las personas con este nivel de retardo casi siempre pueden satisfacer sus propias necesidades personales. También pueden adquirir buenos hábitos de salud (estar aseados, llevar una dieta balanceada, acudir a revisiones dentales y médicas), de administración de sus ingresos y de ahorro. En resumen pueden o son capaces de realizar actividades cotidianas sin ayuda de la familia, amigos o benefactores. Es muy probable que puedan ser educados en escuelas públicas en los grados elementales. A pesar de que es recomendable que estos alumnos sigan con sus compañeros normales el mayor

tiempo posible, “será necesario reforzarlos con programas especiales para adquirir destreza en el lenguaje, la lectura y las matemáticas.”²⁷

El aprendizaje de habilidades generales para el trabajo y el adiestramiento vocacional específico son básicos. En el bachillerato estos alumnos pueden asistir con sus compañeros sin discapacidad a las materias donde tengan las mismas posibilidades de desenvolvimiento. Los programas posteriores al bachillerato para las personas con retardo mental leve constituirán guías que les ayuden a resolver sus problemas personales, desenvolverse socialmente y realizar actividades recreativas. Asimismo los programas en general serán integrales -abarcarán habilidades sociales, motoras, cognoscitivas y académicas- y continuos -se iniciarán en la niñez y proseguirán hasta bien entrada la edad adulta-.

Por su parte, las personas con un retraso más severo pueden reconocer palabras escritas e incluso leer una oración simple, pero prácticamente son analfabetas. Pueden entablar conversaciones sencillas y desempeñar labores domésticas como asear la casa; pueden comer, bañarse y vestirse solos. Generalmente hay que prepararles casi todos sus alimentos. Al llegar a la edad adulta, su coordinación motora tanto gruesa como fina se ha desarrollado a tal grado que consiguen tener un buen control corporal. A los tres años de edad es tan evidente el atraso en el desarrollo de estos niños que a casi todos ya se les ha diagnosticado el padecimiento. Son capaces de pararse y caminar solos, pero hay que ayudarlos si suben escaleras. Su vocabulario es muy limitado, aunque pueden reconocer a las personas, jugar con ellas por breves ratos y comunicar sus necesidades mediante ademanes.

²⁷ Patton. *Casos de educación especial*, 1995, págs. 76 y 77; 81-83.

Los sujetos con retraso más avanzado están limitados en su desarrollo en general, que resulta casi inútil que acudan a las aulas normales; como afirma Patton,²⁸ lo más probable es que requieran programas altamente especializados que contribuyan a su máximo desarrollo potencial. Lo más recomendable es que el alumno con este tipo de atraso sea educado en un aula integral, es decir, un salón ex profeso donde se realice todo el trabajo escolar y se atiendan las necesidades personales. En general se busca, a través del programa educativo que estos alumnos desarrollen habilidades para cuidarse a sí mismos, llevarse bien con los demás y vivir en la comunidad; además que realicen actividades relacionadas con su interés vocacional.

Los Centros de Atención Múltiple ante las necesidades especiales: de los propósitos a los alcances

Con el fin de apoyar la integración de las personas que presentan necesidades especiales, el proceso de reorientación del servicio de educación especial que se inició en México desde 1993, apunta a dos ámbitos fundamentalmente: al sistema de administración educativa que consiste en observar la misma normatividad educativa, de evaluación y de certificación que la del resto de los servicios de educación básica; y al sistema escolar que trata de integrar los servicios específicos por discapacidad, en servicios de apoyo, como las USAER; y en servicios escolarizados, a través de los CAM.

²⁸ *Ibíd.*, págs. 84 y 85.

Los servicios escolarizados de educación especial se encomendaron en 1995 a los CAM, con el propósito fundamental de atender a los alumnos con discapacidad y nee. En el marco de la Ley General de Educación,²⁹ el CAM es la institución de educación básica (inicial, preescolar, primaria y secundaria), así como de formación para el trabajo específica para alumnos que presentan nee. Entre sus objetivos se establece que el CAM debe:

- Proporcionar una educación básica con equidad, calidad y pertinencia a los alumnos con o sin discapacidad que presenten nee y realizar las adecuaciones pertinentes para lograr el acceso curricular.
- Propiciar el desarrollo integral de los alumnos que presenten nee para favorecer su integración educativa, escolar, laboral y social conforme a sus requerimientos, características e intereses.
- Orientar a los padres de familia de la comunidad educativa acerca de los apoyos que requieren los alumnos con nee para propiciar su integración familiar y social.
- Involucrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje a la comunidad escolar y a la familia.
- Sensibilizar a la comunidad escolar y a la comunidad en general, en la aceptación de la población con nee.³⁰

²⁹ SEP. Op. Cit., 1998, pág. 25.

³⁰ Véase SEP. *Manual de organización del Centro de Atención Múltiple*, 1999, pág. 7.

Los CAM atienden a desde los cuarenta y cinco días de nacidos hasta la edad de dieciocho años. Los alumnos del CAM se integran en grupos al igual que los de la escuela regular y son atendidos por una maestro especialista que vincula su trabajo con el equipo paraprofesor (psicólogo, maestro de lenguaje, trabajadora social). Se utilizan los planes y programas de estudio de educación básica y, de manera colegiada, se hacen las adecuaciones curriculares que permitan al alumnado aprender los contenidos del programa de cada grado.

Para el caso de los servicios de capacitación y formación para el trabajo, se recomienda el currículo de talleres de oficios con una estructura modular por competencias laborales en virtud de que se propone la formación de capacidades generales que pueden aplicarse a distintos contextos laborales. En los Centros de Capacitación Tecnológica Industrial (CECATI) se atiende a jóvenes con discapacidad, para favorecer su integración a los centros de trabajo. La evaluación, acreditación y certificación de los resultados obtenidos en el aprendizaje de los alumnos, se lleva a cabo de acuerdo con la normatividad establecida para la educación básica en los niveles que la conforman; se elimina la certificación de estudios especiales, al considerar que todos los alumnos están integrados al currículo de educación básica, ya sea en servicios escolarizados de educación especial o en centros educativos regulares.

Las actividades curriculares complementarias y de apoyo psicopedagógico se organizan a partir del análisis de la metodología y secuencias didácticas de las asignaturas; la jornada escolar se establece con base en las condiciones, estructura y organización propias del servicio. En los CAM se impulsa la extensión educativa a través de actividades que

favorecen el proceso de socialización, la adquisición de valores, el desarrollo de actitudes y la capacidad de observación. Cabe destacar el hecho que la distribución de la población en los CAM refleja una proporción bastante significativa de alumnos con discapacidades intelectual, auditiva y motriz, en orden decreciente; el resto de las discapacidades ocupan un lugar de menor relevancia.³¹

Para la SEP es importante que los alumnos con nee realicen su educación básica de manera satisfactoria y en concordancia entre su edad y grado, por la relevancia que reviste la convivencia con compañeros de edades similares. Aunque en el caso particular de la deficiencia mental esto resulta difícil de aplicar ya que la edad cronológica no determina características específicas de desarrollo similares a las de las personas sin discapacidad intelectual. Entonces, ¿son congruentes las medidas que toma la SEP en torno a su política establecida para atender las nee? ¿Se ven limitados en su desenvolvimiento los alumnos del CAM por no contar con un proyecto educativo específico que atienda sus diversas necesidades?

³¹ Véase SEP. Op. Cit., 1998, págs. 26-31.

EL CURRÍCULO Y LA PRÁCTICA DOCENTE ANTE LAS NECESIDADES ESPECIALES

De acuerdo con Brennan,³² nadie duda de la importancia esencial de los maestros como recurso del currículo, no sólo por la relevancia de sus técnicas profesionales sino también por el tipo de personas que son. Sin embargo los profesores que trabajan en circunstancias difíciles con alumnos que presentan nee a veces tienen que preocuparse más por los escasos medios de que disponen que por los contenidos que van a transmitir. Esto obviamente dificulta la tarea docente y repercute negativamente para la satisfacción de las necesidades educativas de los estudiantes. En el caso del CAM, ¿realmente será conveniente que las nee sean atendidas por medio del currículo de la escuela regular?, ¿sería conveniente que se contara con un currículo específico para atender las necesidades de quienes no se pueden integrar a la educación normalizada?

El currículo de la educación especial

Actualmente el currículo, los planes y programas en donde se especifican los contenidos de la educación especial se constituyen, casi en todos los países, con base en los currículos, planes y programas de la educación regular. En México, los CAM siguen el calendario escolar regular y los currículos nacionales pero hacen las adecuaciones necesarias. En tanto los centros de capacitación para el trabajo de la educación especial tienen un horario similar

³² Brennan. *El currículo para niños con necesidades especiales*, 1998, págs. 137-139.

al de las empresas, con el fin de que los alumnos se habitúen a una jornada como la que tendrán cuando se desempeñen laboralmente.³³

El currículo puede ser definido como el curso de los estudios a seguir para aprender conocimientos en el proceso educativo; pero esta concepción es limitada, pues sólo es útil cuando interesa el conocimiento adquirido por los alumnos, evaluado a través de exámenes escritos o pruebas objetivas. En cambio cuando el interés va más allá de lo que saben los alumnos y se enfoca en la clase de personas que son, o que van a ser, cobran importancia otros aspectos más amplios. Se pone énfasis también en la adquisición de habilidades, en su aplicación, así como en el desarrollo de experiencias comunes, relacionadas con las actitudes y los valores que los alumnos asimilarán en el proceso educativo y que formarán parte tanto de la personalidad como de las relaciones sociales.³⁴

En la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de España³⁵ se tiende por currículo el conjunto de objetivos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente. Según esta ley, el currículo es un marco teórico-reflexivo que presenta modelos de enseñanza flexibles y abiertos de acuerdo con las características individuales de los alumnos; asimismo, al ser un medio para la experimentación educativa, se convierte en un instrumento de mejora de la enseñanza.

³³ Véase Díaz Flores. *La educación especial en Iberoamérica*, 1999, pág. 71.

³⁴ Brennan. Op. Cit., págs. 1-4.

³⁵ Véase Bautista. Op. Cit., págs. 24 y 25.

El currículo dirigido a los niños cognitivamente diferentes contempla, según López Melero,³⁶ al menos tres principios, flexibilidad: no todos los alumnos tienen que lograr el mismo grado de abstracción y de conocimiento en un tiempo determinado, cada uno aprenderá a su ritmo para cubrir sus necesidades; trabajo simultáneo, cooperativo y participativo: no es conveniente trabajar currículos paralelos en la misma aula, en el mismo momento, si se han programado actividades de un tema para desarrollar en clase, los niños deficientes pueden participar en las mismas tareas pero no lo harán con similar intensidad ni grado de abstracción; acomodación: tener en cuenta, al inicio del curso, qué deficientes hay en el aula y contemplarlos para la planificación del curso.

Al considerar estos principios, el currículo escolar será abierto, flexible y se concretará en el contexto de cada escuela en forma de proyecto curricular; en cada aula en forma de programación para el grupo-clase y, en caso necesario para un alumno concreto, mediante la adaptación curricular individualizada. El proceso curricular ha de permitir el desarrollo de individuos diferentes en tanto tienen una personalidad, un potencial y antecedentes personales únicos. El currículo, en su sentido más amplio, abarca todas las oportunidades de aprender proporcionadas por la escuela; incluye el programa formal de las clases en horas lectivas, las actividades extraescolares, el clima de relaciones, actitudes, modos de conducta y calidad general de vida establecida en el conjunto de la comunidad escolar.

El currículo ha de ser entendido, más que como un conjunto de conocimientos, destrezas, valores y normas de comportamiento que deben ser transmitidos por la escuela a los niños y jóvenes, como el conjunto de experiencias planificadas que la escuela pone al

³⁶ Ídem.

servicio de los alumnos con el fin de potenciar su desarrollo integral. Esto nos lleva a concebirlo como una herramienta para promover el desarrollo, antes que como un todo acabado de contenidos de enseñanza que se deben preservar y transmitir intactos a las nuevas generaciones.

Objetivos y contenidos curriculares

Los objetivos curriculares no se alcanzan sólo a través de la enseñanza formalizada del conocimiento académico; llega a tener más peso para el desarrollo personal y social el método con que se enseña o sea, cómo se transmite el conocimiento y cómo aprenden los alumnos, por eso hay que tener en cuenta las necesidades de los estudiantes. Los contenidos plantean ciertos conocimientos, técnicas y valores cuya selección está determinada por lo que los profesores consideran valioso para los alumnos de la escuela. En el caso de los alumnos con nee, los objetivos y los métodos de enseñanza han de considerar los potenciales e incapacidades individuales aunque se propongan para todos los alumnos de la misma edad.³⁷

Son objetivos del currículo escolar: ayudar a los alumnos a desarrollar unas mentes despiertas e inquisitivas; generar la capacidad de interrogar y argumentar racionalmente; fomentar que se apliquen en tareas y destrezas físicas; favorecer el uso del lenguaje y de los números eficazmente; promover el entendimiento del mundo en el que viven, así como de la interdependencia del individuo, grupos y naciones.

³⁷ Véase Brennan, Op. Cit., págs. 3-5.

Los fines de la educación, de acuerdo con el informe Warnock,³⁸ en relación con los niños que presentan nee, serían, el primero, ampliar el conocimiento del niño, su experiencia, su comprensión imaginativa, su conciencia de los valores morales y su capacidad de disfrute; el segundo, una vez que su educación formal haya terminado, permitirle participar activamente en la sociedad, hacer una aportación responsable y conseguir toda la independencia posible.

El logro de estos fines variará según los individuos: el primero, algunos niños con dificultades de aprendizaje graves podrán alcanzarlo siempre y cuando se les encamine cuidadosamente y sean reconocidos sus esfuerzos; el segundo, los deficientes mentales y físicos profundos probablemente, dentro de la sociedad en su conjunto, no lo logren aunque pueden realizar progresos al interactuar con las personas más cercanas a ellos. La recomendación es que los niños con nee tengan cabida en el proceso educativo y sean partícipes de los fines globales del currículo.

En el marco del currículo escolar los objetivos particulares cobran relevancia porque de su consecución depende el cumplimiento de los fines. Si consideramos, como lo hace Aranda,³⁹ que el fin último de toda enseñanza-aprendizaje es el desarrollo y potenciación de la personalidad, vemos que es necesario promover una serie de capacidades individuales y sociales a través de las áreas curriculares, en cada etapa, que giran en torno a vivencias de aprendizaje de uno mismo; vivencias y aprendizajes con los demás, con los objetos y con los símbolos.

³⁸ *Ibidem*, pág. 37.

³⁹ Aranda. *Op. Cit.*, pág. 13.

Las diversas estrategias didácticas y actividades de aprendizaje favorecerán el desarrollo de la capacidad sensomotriz, que ayudará al niño a mantener el control sobre su propio cuerpo (tono muscular, equilibrio, comprensión espacio temporal); de la capacidad perceptivo-cognitiva, de las estructuras cognoscitivas y de construcciones intelectuales, que parten de la percepción, atención y memoria hasta la construcción del concepto; de la capacidad de lenguaje, con lo que conseguirá desde las primeras manifestaciones del prelenguaje, vocalizaciones, balbuceos, hasta la completa comprensión y expresión lingüísticas; y de la capacidad de inserción social que le proporcionará un mayor grado de autonomía personal en la práctica de los hábitos básicos (alimentación, vestido, aseo), así como una conducta social que le lleve a adaptarse al ambiente en que se desenvuelve.

Adecuaciones curriculares: ¿el reflejo de un currículo inviable?

Las adecuaciones curriculares se llevan a cabo con el propósito de integrar al aula regular a los alumnos con nee. Estas adecuaciones son la estrategia educativa que se utiliza para lograr los propósitos de la enseñanza; son ajustes que se realizan sobre la propuesta curricular al ponerla en práctica, de esta manera el currículo se adapta progresivamente para dar una respuesta adecuada a las necesidades especiales. Quienes las aprovechan para su transición logran integrarse a la escuela regular, pero ¿qué pasa con los alumnos que quedan en el CAM porque no logran colocarse en las aulas normalizadas ¿no sería mejor que en vez de la adecuación de un currículo contaran con uno propio que respondiera a sus requerimientos particulares?

Para llevar a cabo las adecuaciones curriculares hay que tomar en cuenta los intereses, motivaciones y habilidades de los alumnos con el fin de que mejoren su aprendizaje. De los requerimientos específicos de cada alumno se van a desprender los aspectos por adecuar, como la metodología de enseñanza, las actividades de aprendizaje, la organización del espacio escolar, los materiales didácticos, los bloques de contenido, los procedimientos de evaluación, incluso se pueden ajustar los propósitos de cada grado; más no pueden sufrir ajustes los propósitos generales definidos en los planes y programas de los diferentes niveles educativos, ya que si se modificaran radicalmente se hablaría más de un currículo paralelo que de adecuaciones curriculares.

Las adecuaciones curriculares son, de acuerdo con García Cedillo,⁴⁰ la respuesta específica y adaptada a las nee de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común y vienen a formar parte de lo que podría llamarse propuesta curricular individualizada, cuyo objeto sería garantizar que se dé respuesta a la necesidades educativas que el alumno no comparte con su grupo. Con la idea de Aranda⁴¹ se podría resumir lo que son las adecuaciones curriculares: pequeñas modificaciones o ajustes cotidianos del currículo que todo profesor realiza para hacerlo accesible, o para resaltar determinados aspectos ante un alumno o grupo de alumnos en un momento determinado.

La mayoría de los maestros de grupo, aunque no tengan en su clase niños con nee, constantemente modifican su propuesta de trabajo; cambian determinados contenidos o

⁴⁰ García Cedillo. *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*, 2000, pág. 132.

⁴¹ Aranda. Op. Cit., pág. 6.

materiales didácticos, adaptan las técnicas de enseñanza para que sus alumnos puedan participar en las actividades y planeen el tiempo de trabajo. Las adecuaciones curriculares parten de la planeación que el maestro hizo al revisar los planes y programas, las condiciones del centro escolar, las características del alumnado en general así como las de los estudiantes con nee.

Es posible efectuar algunas adecuaciones aún sin los resultados de una evaluación psicopedagógica de los alumnos. Esto sucede frecuentemente en los niños que presentan una discapacidad evidente o bien si se cuenta con datos del alumno, por parte del profesor que lo haya atendido anteriormente; no obstante para que dichas adecuaciones sean suficientes y óptimas más vale llevar a cabo la mencionada evaluación. Además, planear las adecuaciones curriculares implica la participación conjunta del maestro de clase, del personal de educación especial y, si se puede, de los padres de familia; sin embargo, las adecuaciones curriculares diseñadas para un alumno en particular deben permanecer lo más cerca que se pueda de la planeación general diseñada para el grupo.

Asimismo conviene ir de las adecuaciones más sencillas a las más complejas; esto va a depender del carácter de las nee. Muchas veces basta con realizar adecuaciones de acceso para que el alumno alcance aprendizajes muy similares a los de sus compañeros. No hay que perder de vista que se persigue que el estudiante logre los propósitos generales establecidos para cada nivel educativo pues la integración busca que los alumnos con nee tengan acceso al currículo común. Para ello es indispensable que la evaluación facilite el análisis sobre la pertinencia de la adecuación o serie de adecuaciones; se tomará en cuenta tanto el esfuerzo como el avance del alumno, el resultado obtenido, la funcionalidad de la

estrategia y de los recursos empleados, así como la eficiencia del personal docente y el de educación especial.

Se obtendrá un mejor resultado si al concluir la evaluación psicopedagógica el maestro de grupo se reúne con el equipo de educación especial para que juntos integren el Documento Individual de Adecuación Curricular (DIAC); instrumento por medio del cual se organiza la información, para saber con claridad cuáles son los apoyos y adecuaciones que el niño requiere. Ahí se anotan también los aprendizajes pendientes del niño y sus avances, para compartir los datos con los padres de familia. Este instrumento dará la pauta para tomar las decisiones más convenientes en cuanto al trabajo que se ha de llevar a cabo.⁴²

Una vez que se conocen las principales necesidades del alumno y se han establecido las prioridades, el maestro de grupo, con el apoyo del personal de educación especial, realiza las adecuaciones que el niño requiere. Se puede hablar de dos tipos de adecuaciones:

- Adecuaciones de acceso al currículo
- Adecuaciones en los elementos del currículo

Adecuaciones de acceso al currículo. Consisten en las modificaciones o provisiones de recursos especiales que van a facilitar a los alumnos con nee el desarrollo del currículo ordinario. A través de estas adecuaciones es posible crear las condiciones físicas (sonoridad, iluminación y accesibilidad) en los espacios y el mobiliario de la escuela para que estos alumnos puedan utilizarlos de la forma más autónoma posible y, en consecuencia,

⁴² Véase García Cedillo, Op. Cit., págs. 147-149.

alcancen una óptima interacción y comunicación con las personas del centro escolar (profesores, personal de apoyo, compañeros).

Específicamente, entre las adecuaciones de acceso podemos distinguir las relacionadas con adaptaciones en las instalaciones de la escuela: colocación de rampas, barandales o señalización en Braille; con cambios en el aula: distribuir el mobiliario de manera distinta, elegir el aula más accesible para el niño o colocar algunos materiales que ayuden a disminuir el nivel de ruido y, con apoyos técnicos o materiales específicos: adaptar y/o adquirir mobiliario para los estudiantes que presentan discapacidad motora, contar con materiales de apoyo para los niños con discapacidad visual y tener auxiliares auditivos o conseguir un tablero de comunicación o un intérprete de lengua de señas para los alumnos con discapacidad auditiva.

Adecuaciones en los elementos del currículo. Son las modificaciones que se realizan en la metodología, la evaluación, los contenidos y los propósitos para dar respuesta a las diferencias individuales de los alumnos. En el caso de que estas adecuaciones sean relativamente superficiales no variará tanto la programación que hayan establecido los profesores para todo el grupo; en cambio si llegan a ser sustanciales, porque así lo requieran las nee de los alumnos, se dará una individualización del currículo. Aquí el maestro deberá apoyarse más directamente en el personal de educación especial para llevarlas a cabo con éxito y conseguir una mayor participación de los alumnos con nee, así como para el logro

de los propósitos de cada asignatura y etapa educativa (nivel, grado escolar). De acuerdo con García Cedillo,⁴³ estas adecuaciones se pueden realizar de la siguiente manera:

Adecuaciones en la metodología de enseñanza. Implica la utilización de métodos, técnicas y materiales de enseñanza diferenciados en función de las nee de algunos niños; por ejemplo, en los grupos escolares será necesario definir si las actividades se realizan de manera individual, por parejas, en tríos, etc. con el fin de favorecer las habilidades de cada alumno; en los materiales de trabajo se deberá definir el tipo de material que permita a los estudiantes obtener provecho de las actividades que realicen: si fuera el caso de un niño con discapacidad visual el profesor ha de cuidar que el material asignado cuente con características fácilmente perceptibles (tamaño, forma, textura, olor).

En cuanto a los espacios escolares sería conveniente considerar llevar a cabo actividades fuera del aula para ampliar las experiencias de los alumnos, en el caso específico de niños con discapacidad intelectual, poner en práctica conocimientos que les parecen poco útiles cuando sólo se realizan dentro de la escuela; en la distribución del tiempo, a veces es necesario una adecuación temporal que brinde al alumno la posibilidad de hacer una tarea siguiendo su ritmo personal, en particular, un niño con discapacidad intelectual requiere de más tiempo para una lectura de comprensión o para resolver un problema matemático.

Adecuaciones en la evaluación. Se consideran ciertos ajustes, como la utilización de criterios y estrategias diferenciados para evaluar; la diversificación tanto de técnicas como de instrumentos con el fin de que se adecuen al tipo de conocimientos, habilidades y

⁴³ *Ibíd.*, págs. 139-146.

actitudes que serán evaluados; la definición de los momentos de la evaluación en función de las características de los alumnos. Si la evaluación se basara exclusivamente en la aplicación de un examen resultaría muy limitada, de ahí que el maestro necesite de otras fuentes de información, como observaciones en clase, entrevistas, tareas, trabajos escolares, autoevaluaciones de los alumnos, que le permitan ver con más claridad los avances y logros de sus estudiantes.

En este sentido si el maestro decide que va a evaluar a su grupo, por ejemplo, por medio de una exposición oral, tendrá que modificar su técnica en el caso de un niño con discapacidad auditiva; en vez de este ejercicio podrá hacer una evaluación por escrito para evitar que el alumno disminuya la calidad de sus respuestas al no contar con una expresión oral comprensible y una lectura labio facial adecuada. En tanto que si se trata de un niño con discapacidad visual, sería mejor evaluarlo de forma oral o por su participación durante el desarrollo del curso.

Adecuaciones de los contenidos de enseñanza. Tienen que ver con ciertos cambios, como la reorganización o modificación de contenidos, con el fin de que sean más accesibles para el alumnado, de acuerdo con sus características así como con los apoyos y recursos didácticos disponibles; la inclusión de contenidos que no estaban contemplados en los planes y programas; la eliminación de contenidos que no se adapten a las características de los alumnos, al tiempo disponible, a los recursos que se tienen o a las condiciones del medio social y cultural.

Adecuaciones en los propósitos. Requieren que el profesor considere las posibilidades reales de sus alumnos para alcanzar determinados propósitos contemplados en los

programas de estudio de cada asignatura o área de conocimiento. Para llevarlas a cabo es conveniente tener en cuenta las características personales, disposición o interés hacia el aprendizaje y necesidades educativas de los alumnos; además se puede por un lado, modificar los propósitos o aplazar su logro, en función tanto del manejo conceptual del niño como de su experiencia previa, y la naturaleza de los contenidos que se van a abordar y los recursos didácticos disponibles y, por el otro, introducir propósitos concordantes con las capacidades, habilidades, intereses, requerimientos y posibilidades de los estudiantes.

En relación con los diversos tipos de adecuaciones para los alumnos que tienen necesidades asociadas con una discapacidad intelectual se requerirá realizar adecuaciones relacionadas con el acceso al currículo (distribución de los mesabancos, ubicación en el aula); con las actividades de aprendizaje y los materiales; con algunos contenidos de las distintas asignaturas y los procedimientos de evaluación. A pesar de estas modificaciones es posible que los alumnos con discapacidad intelectual no alcancen los propósitos establecidos, por lo que sería indispensable ajustarlos.

Si es necesario hacer tantas modificaciones, ¿no será acaso que este cúmulo de adecuaciones refleja la inviabilidad del currículo con que se trabaja para responder a las necesidades de los alumnos que no logran integrarse a las aulas regulares?

La práctica docente ante el currículo

Es muy importante que los profesores participen en el desarrollo, funcionamiento y perfeccionamiento del currículo como figuras centrales; revisarán los materiales de

enseñanza y los métodos de aprendizaje; difundirán la información sobre los cambios del currículo y las medidas necesarias para llevarlos a cabo; controlarán el progreso de cada alumno y harán las modificaciones correspondientes en función de las nee de sus alumnos. Además, si los maestros llevan sus experiencias de la vida al currículo lograrán una contribución que rebasará sus perspectivas profesionales, pues podrán criticar, juzgar y evaluar todos los aspectos curriculares con base en experiencias propias de lo que viven fuera de la escuela.

Los profesores desempeñan un papel crucial, ya sea a título individual o colectivamente, cuando se va a construir o modificar el currículo escolar. Específicamente para llevar a cabo las adecuaciones curriculares la acción docente, orientada al desarrollo integral de todos los alumnos, se convierte en pieza fundamental pues de acuerdo con su concepción sobre el desenvolvimiento y el aprendizaje del alumnado se definirán las modificaciones pertinentes para responder a las nee que se presentan en el aula. La práctica docente constituye una acción mediadora entre los planes y programas de estudio y el trabajo con las escuelas y con los alumnos. Esta tarea posibilita que un proyecto general se pueda concretar en cada centro escolar. Por ello, al realizar la planeación conviene tomar en cuenta los siguientes elementos: los planes y programas de estudio vigentes, las condiciones del centro escolar y las características de los alumnos.

Planes y programas de estudio. Es importante que el personal docente los conozca para realizar su labor. En cualquier sistema educativo los planes de estudio conforman los principales componentes de la cultura general y del conocimiento actualizado al que todo individuo ha de tener acceso, según su edad y su nivel de desarrollo, para conformar una

visión de la realidad en la que vive. Del mismo modo especifican las habilidades intelectuales, destrezas, capacidades y actitudes que la escuela pretende consolidar en los alumnos.

En nuestro país los planes y programas de estudio de los tres niveles de educación básica y los materiales de apoyo para la enseñanza, proporcionados a los profesores, conforman la base para la organización y el desarrollo del trabajo con las distintas asignaturas con un enfoque específico, al presentar los contenidos básicos que el alumno debe adquirir, y al sugerir actividades que promueven el desarrollo de capacidades y habilidades de aprendizaje las cuales permitan a los alumnos actuar con mayor independencia. Desde la perspectiva de la integración educativa, los propósitos expresados en los planes y programas de estudio son los mismos para todos los alumnos, independientemente de sus características; no obstante el trabajo desarrollado en los CAM demanda realizar ajustes significativos a los contenidos y a las formas de enseñanza.⁴⁴

Condiciones del centro escolar. Los profesores han de considerar también las condiciones del centro escolar en que trabajan; el acondicionamiento general de la escuela debe ser planeado en función del propio currículo; es decir ver qué actividad se va a realizar para adecuar tanto los espacios como para conocer los recursos con que se cuenta y los que se necesitan. Generalmente, para que la escuela sea un lugar cómodo donde estudiar hay que cuidar la limpieza, la decoración con colores adecuados, el equilibrio entre las condiciones permanentes y los elementos cambiantes, la amplitud del espacio para

⁴⁴ *Ibíd.*, págs. 127-129; 132.

almacenamiento de material y la seguridad (sobre todo en momentos críticos del día como la entrada y salida del aula).

La iluminación, ya sea natural o artificial, y los niveles de luminosidad se han de vigilar en atención a deficiencias visuales. En cambio, para los alumnos con pérdida de audición se ha de poner especial cuidado en el tratamiento acústico de las aulas y el equipo electrónico para el uso del lenguaje oral. En el caso de los alumnos que utilizan silla de ruedas hay que atender particularmente la forma en que se acomoda el mobiliario del aula para que el espacio sea suficiente y puedan moverse con libertad. Para los estudiantes con discapacidad intelectual se ha de tener a mano una variedad de materiales de enseñanza mayor a la que se usa normalmente.⁴⁵

Características de los alumnos. En cuanto al alumnado, el maestro ha de tener en cuenta su nivel de desarrollo; las influencias de la familia, así como el medio social y cultural; sus antecedentes y experiencias escolares; sus expectativas, actitudes e intereses hacia el trabajo educativo y, en consecuencia, sus necesidades educativas. Precisamente las necesidades especiales de los alumnos suponen una limitación para el currículo, de ahí la importancia de trabajar con un diseño y una enseñanza bien planeados de acuerdo con los requerimientos específicos de los estudiantes, porque ninguna discapacidad es absolutamente total y regularmente hay variantes.

⁴⁵ Véase Brennan. Op. Cit., págs. 151-156.

Como señala Brennan,⁴⁶ no es recomendable hacer generalizaciones a la hora de alcanzar un consenso sobre el contenido curricular, el estilo de enseñanza, la disciplina, el orden y las conductas aceptables dentro de la escuela; los alumnos son diferentes y normalmente representan una diversidad de orígenes sociales: cada uno tiene las actitudes asimiladas en su casa y en su comunidad. Asimismo, durante el proceso de desarrollo, los educandos aprenden y maduran a ritmos diferentes; por ejemplo aquellos que avanzan lentamente pueden, si se les deja el tiempo suficiente, lograr el nivel alcanzado antes por sus compañeros. También las circunstancias personales de los individuos determinan el ritmo y la calidad de su aprendizaje.

El currículo es un proceso temporal, pero el factor tiempo limita y fija la edad de terminación de manera precisa; no hay espacio para las diferencias individuales ni para los diferentes tiempos de aprendizaje. Hay alumnos que reciben la enseñanza pero por varias razones son incapaces de aprender al ritmo previsto por las normas curriculares. Por ello se les define como “alumnos con dificultades significativas de aprendizaje” más con base en el uso del tiempo y a partir del supuesto de que la falla está en ellos, que en la naturaleza arbitraria de las normas curriculares.

En cuanto a la relación de la familia con el currículo y la práctica docente, en particular, los padres se convierten en un valioso recurso del currículo debido al conocimiento que poseen sobre sus hijos; destaca su participación en la valoración de las necesidades especiales y en la educación a todos los niveles. Son una fuente importante de contribución para el desarrollo del currículo al proporcionar información acerca de las necesidades

⁴⁶ *Ibidem*, pág. 11.

especiales del alumno; al informar sobre las circunstancias familiares; al dar datos sobre la conducta del niño fuera de la escuela así como su actitud hacia la misma y hacia los docentes; al dar a conocer sus ideas sobre la educación del niño y su relación con planes posibles y futuros; al participar activamente en el aprendizaje del niño y al cooperar con otros padres y profesores en la discusión y evaluación del currículo así como de los recursos de la escuela.

Ante el currículo y la práctica docente, ¿sería posible pensar en un nuevo proyecto educativo más específico que respondiera a las nee de los alumnos del CAM que no se pueden integrar a las aulas regulares? ¿Acaso los docentes del CAM considerarían mejor trabajar con un currículo específico para atender las diversas nee de los alumnos que no logren integrarse a la educación normalizada?

INTEGRACIÓN EDUCATIVA: ¿REALMENTE UNA RESPUESTA EFICAZ PARA LAS NECESIDADES ESPECIALES?

La integración educativa tiene como base el derecho de los alumnos a educarse en ambientes normalizados y al ofrecimiento de servicios educativos, con una variedad de alternativas instructivas, que respondan a los requerimientos de los niños con nee. Se basa también en la búsqueda, por parte tanto de la escuela como del docente, de las condiciones necesarias para que el estudiante tenga acceso al currículo o a las adecuaciones curriculares con el fin de que logre el desarrollo máximo de sus facultades y participe activamente en los diferentes órdenes de la vida, social, cultural y económico. Pero, ¿se estará alcanzando esta integración tal y como se plantea?, ¿qué pasa con quienes tienen nee y no logran integrarse a los grupos escolares regulares?

Necesidades educativas especiales: del sujeto al entorno

El concepto de dificultades de aprendizaje ha cambiado, antes se afirmaba que el origen de las dificultades del niño estaba dentro de él; ahora se considera también la responsabilidad de la escuela para adaptarse a las necesidades del alumno. De hecho el término necesidades educativas especiales aparece por primera vez en el informe Warnock⁴⁷ (Inglaterra, 1978), el cual considera que las dificultades para aprender no son únicamente físicas, sensoriales o

⁴⁷ La baronesa Warnock y su equipo elaboraron para la administración inglesa un informe para determinar las causas del elevado fracaso escolar. En 1981 este documento fue la base de la ley de Educación en Gran Bretaña. Bautista. Op. Cit., pág. 19.

mentales, sino también escolares, sociales y de personalidad. Aquí lo importante no es la descripción de la deficiencia de un sujeto, sino del tipo de ayuda educativa que necesita. Para Brennan⁴⁸ hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas), afecta el aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos accesos especiales al currículo o a algunas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente.

Aunque sería posible considerar que todos los alumnos tienen nee de algún tipo, regularmente se concibe solamente como nee las que requieren para su atención una intervención de apoyo para el profesor o una alternativa de aprendizaje para el estudiante. El concepto de nee del informe Warnock y el de Brennan ponen énfasis en el tipo de respuesta que da el centro educativo (no en el tipo o grado de deficiencia) y hacen referencia a las ayudas pedagógicas o servicios educativos que ciertos educandos pueden requerir durante su escolarización, para lograr su máximo crecimiento tanto personal como social.

En sí, el concepto de nee se refiere a los apoyos adicionales que algunos estudiantes con o sin discapacidad necesitan para acceder al currículo; es decir, un alumno con nee es aquel que manifiesta dificultades para el aprendizaje de los contenidos del currículo, por lo que requiere, en consecuencia, mayores recursos durante el proceso educativo para lograr los fines así como los objetivos educacionales. Para García Cedillo,⁴⁹ estos recursos diferentes

⁴⁸ Brennan. Op. Cit., pág. 36.

⁴⁹ García Cedillo. Op. Cit., págs. 50-52.

serían: profesionales, maestros de apoyo, especialistas; materiales, mobiliario específico, prótesis, material didáctico; arquitectónicos, construcción de rampas y adaptación de distintos espacios escolares; curriculares, adecuación de las formas de enseñar del profesor, de los contenidos e incluso de los propósitos del grado.

Las nee son relativas pues “surgen de la dinámica que se establece entre las características personales del alumno y las respuestas que recibe de su entorno educativo.”⁵⁰ Debido a lo anterior, cualquier individuo puede presentar nee aunque no tenga discapacidad; éstas pueden ser temporales o permanentes, así los estudiantes que tengan dificultades para acceder al currículo requerirán apoyo durante un tiempo o bien a lo largo de todo el proceso de escolarización. Entonces, mientras el concepto de discapacidad se refiere solamente a las condiciones particulares del individuo, la definición de las nee considera tanto las condiciones particulares de la persona como las de su entorno; se entiende que, aunque las circunstancias de un alumno sean complejas, si se desenvuelve en un ambiente favorable se resolverán sus nee incluso si tiene una discapacidad.

Existen tres situaciones que se pueden asociar con las nee. La primera es el ambiente social y familiar en que se desenvuelve el niño, ciertas características del grupo social o familiar como padre o madre ausente, pobreza extrema, descuido hacia la escolarización; la segunda, el ambiente escolar en que se educa al niño, por ejemplo poco interés por parte de la escuela para promover el aprendizaje de sus alumnos, relaciones deterioradas entre los profesores o falta de preparación del maestro; la tercera las condiciones individuales del

⁵⁰ Ibídem, pág. 51.

niño, que pueden ser: discapacidad, problemas emocionales, problemas de comunicación, circunstancias médicas como epilepsia y artritis entre otras.

Cualquiera que sea la causa de las nee, el objetivo primordial tanto de detectarlas como de valorarlas es determinar qué acciones educativas o ayudas se deben proporcionar en cada caso; para ello el currículo escolar será el referente básico. En primera instancia el maestro, quien está más cerca del alumno, cobra un papel importante en la identificación de estas necesidades a través de la observación sistemática, la obtención de datos, etc.; incluso si es posible recibirá ayuda del profesor de apoyo, del orientador o de los equipos interdisciplinarios; aquí la familia es también un agente de identificación al estar en contacto permanente con el individuo.

Regularmente, se hacía la valoración con base en el modelo médico, el cual pone mayor énfasis en el déficit, situación que trae como consecuencia inevitable la etiquetación al concluir el diagnóstico. Esta etiqueta que servía en un principio para describir cierta disfunción se convertirá después en la causa del comportamiento de la persona con retraso. Así, la utilización de ese diagnóstico, normalmente elaborado por el equipo psicopedagógico a petición del maestro, sólo afianzaba en este último la idea que tenía acerca de las limitaciones del alumno en cuestión y generaba en algunos casos la justificación ante los demás del pobre progreso del educando.

Otra práctica [empleada], aunque también ha sido cuestionada por su escasa utilidad, es la de las pruebas de inteligencia para la valoración psicopedagógica del alumno. Además, los tests de inteligencia surgieron a principios del siglo pasado como un instrumento para identificar y separar a los alumnos no aptos para la enseñanza común en la escuela; la

medida de la inteligencia servía para “apartar de la escuela ordinaria a los retrasados, a los que obtenían un CI por debajo de ciertos límites”.⁵¹ De hecho casi todos los informes psicopedagógicos están expresados en términos negativos como “no alcanza”, “no llega”, “no tiene”, “no domina”, “no hace” etc.; se concedía poco espacio a las características positivas, a dar orientaciones adecuadas o a definir las ayudas pertinentes con el fin de superar las limitaciones. Por lo tanto se ha considerado pasar del no llega a... al será capaz de...

En síntesis, podríamos decir que el proceso de valoración debe permitir identificar tanto las necesidades educativas del alumno así como la especificidad de las adecuaciones curriculares que será necesario establecer para cada uno, y los medios de acceso al currículo que se tendrá que facilitar. Nos encontramos pues ante el surgimiento de un nuevo término: **necesidades educativas especiales** que, conforme a lo estipulado por la SEP,⁵² lejos de ser una alternativa más para referirnos a los alumnos hasta ahora llamados minusválidos, deficientes, discapacitados, implica un cambio conceptual para plantear una educación dirigida a proporcionar al alumno toda la independencia posible, aumentar el conocimiento del mundo que le rodea, participar activamente en la sociedad... fines, entre otros, que deben ser los mismos para todos aunque el grado en que cada alumno los alcance sea distinto, así como el tipo de ayuda necesario para alcanzarlos.

⁵¹ Bautista. Op. Cit., pág. 22 y 23.

⁵² SEP. *Evaluación del factor preparación. Antología de la educación especial*, 2000, pág. 23.

La normalización y la integración ante las necesidades educativas especiales

Para García Cedillo,⁵³ la normalización implica proporcionar a las personas con discapacidad los servicios de habilitación o rehabilitación y las ayudas técnicas para que logren una buena calidad de vida, el disfrute de sus derechos humanos, así como el desarrollo de sus capacidades. Por su parte Bautista⁵⁴ indica que normalizar no significa pretender convertir en normal a una persona con deficiencia mental, sino aceptarla tal y como es, reconocerle los mismos derechos, beneficios y oportunidades de vida que a los demás y ofrecerle los servicios pertinentes para que alcance el desarrollo máximo de sus capacidades. “Este enfoque define el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de la población en los ámbitos familiar, escolar, laboral y social.”⁵⁵

Para el danés Bank Mikkelsen, la normalización consiste en “la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible.”⁵⁶ En 1959 este principio fue incorporado a la legislación de Dinamarca por intervención de Mikkelsen, quien dirigiera los servicios para deficientes mentales en aquel país durante muchos años. Posteriormente Bengt Nirje (1969), Director Ejecutivo de la Asociación Pro-Niños Deficientes, asumió que la normalización significa llevar un ritmo de vida como el de la mayoría de las personas: diariamente levantarse a una hora, vestirse e ir a la escuela o al

⁵³ García Cedillo. Op. Cit., págs. 43 y 44.

⁵⁴ Bautista. Op. Cit., pág. 39.

⁵⁵ García Cedillo. Op. Cit., pág. 29.

⁵⁶ Bautista. Op. Cit., pág.38.

trabajo, hacer proyectos para el día, vivir en un lugar, estudiar o trabajar y divertirse en otro, etc. Define este término como “la introducción en la vida diaria del subnormal de unas pautas y condiciones lo más parecidas posible a las consideradas como habituales de la sociedad”.⁵⁷

En la década de los setenta, el concepto de normalización se extendió por toda Europa y América del Norte. En Canadá el Instituto Nacional sobre Deficiencia Mental publicó el primer libro acerca del principio de normalización y su autor Wolf Wolfesberger (1972) lo define así: “el uso de los medios lo más normativos posible desde el punto de vista cultural, para establecer y/o mantener comportamientos y características personales que sean de hecho lo más normativos posibles.”⁵⁸ Junto a la normalización, como una respuesta para la integración educativa se encuentran la sectorización y la individualización de la enseñanza.

La primera se refiere a que todos los niños puedan ser educados y reciban los servicios de apoyo necesarios cerca del lugar donde viven. La segunda destaca la importancia de adaptar la enseñanza a las necesidades y características peculiares de cada alumno, a través de adecuaciones curriculares. Se basa en la premisa de que en el aula sería mejor evitar una respuesta educativa única, tendiente a la homogeneidad, ya que entre los integrantes del grupo hay diversidad en cuanto a interés, formas de aprender y de actuar.

Para la National Association for Retarded Citizens (NARC) EUA, la integración educativa es una filosofía o principio que parte de ofrecer educación para lograr la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos “deficientes y no deficientes”

⁵⁷ Ídem.

⁵⁸ Ídem.

durante la jornada escolar normal. García Cedillo incluye en su propia definición que el trabajo educativo con alumnos que presentan nee implica la realización de adecuaciones para que tengan acceso al currículo regular. Agrega que el maestro juega un papel muy importante en el proceso de la integración educativa, por eso es necesario que comprenda que el alumno con nee no representa más trabajo sino un trabajo distinto, porque aprende de manera diferente y no perjudica el aprendizaje de los educandos sin nee.⁵⁹

En cuanto a estas distintas ideas, según Bautista,⁶⁰ sería importante reducir la proporción profesor alumnos por aula, pues las clases muy numerosas dificultan la integración al impedir el sentimiento de pertenencia a un grupo, así como el surgimiento de vínculos; además la actitud del docente, en salones con muchos estudiantes, tiende a volverse autoritaria para que estos últimos adquieran conductas fácilmente controlables. Asimismo recomienda contar con un currículo único, abierto y flexible que dé paso a las adaptaciones curriculares; suprimir las barreras arquitectónicas; adaptar los centros ordinarios a las necesidades de los diferentes alumnos, y otorgar los recursos personales, materiales y didácticos necesarios.

Podríamos decir que para lograr la integración educativa es necesario “reconocer la diversidad, valorizar las diferencias humanas, aceptarlas dentro de un contexto social que pueda ofrecer a cada uno de sus miembros las mejores condiciones para el máximo desarrollo de sus capacidades, poniendo a su alcance los mismos beneficios y

⁵⁹ Véase García Cedillo. Op. Cit., págs. 54 y 55; 62 y 63.

⁶⁰ Bautista. Op. Cit., págs. 41 y 42.

oportunidades”.⁶¹ Además es importante buscar la participación activa de los padres en el proceso educativo del estudiante y brindarles mayor información al respecto.

En las definiciones anteriores se destaca que para llevar a cabo el proceso de integración educativa se debe considerar la posibilidad de que los niños con nee aprendan en la misma aula que los demás niños. Aunque el ideal sería que todos compartieran los mismos espacios educativos y tipo de educación, la integración de un individuo depende fundamentalmente de los apoyos que le ofrezca tanto la escuela como su entorno. Cabe señalar que hay varias modalidades de integración; las consideradas por la Dirección General de Educación Especial del D.F. son:

- Integrado en el aula con apoyo didáctico especial y con apoyo psicopedagógico en turno alterno.
- Integrado en el aula con apoyo didáctico especial y con reforzamiento curricular de especialistas en aulas especiales, saliendo del aula regular de manera intermitente.
- Integrado al plantel asistiendo a aulas especiales para su educación especial y compartiendo actividades comunes y recreos.
- Integrado al plantel por determinados ciclos escolares: a) educación regular y después educación especial, b) educación especial y después educación regular y, c) ciclos intercalados entre educación regular y educación especial.⁶²

⁶¹ Borsani. *Integración o exclusión. La escuela común y los niños con necesidades educativas especiales*, 2000, pág. 27.

⁶² Bautista. Op. Cit., pág. 38.

Sea cual sea el modelo de integración que se establezca en un país, una región o una escuela no se trata de normalizar al individuo para su ingreso a la escuela regular, sino de mejorar las condiciones escolares, de contar con los recursos adecuados que permitan una óptima integración; de ofrecer a los alumnos el apoyo que requieran y de realizar adecuaciones curriculares para que las necesidades específicas de cada uno se puedan satisfacer. Esto nos remite a una evaluación del currículo; a tomar en cuenta demandas de la escuela y de la familia; a determinar las principales habilidades y dificultades del estudiante en distintas áreas y la naturaleza de sus nee. De esta manera el educando tendrá más posibilidades de desarrollar todas sus potencialidades y lograr un buen desempeño académico.

También es importante que tanto el alumno como el maestro reciban el apoyo y la orientación del personal de la Dirección de Educación Especial, siempre que sea necesario. Los profesores de educación especial juegan un papel relevante porque ellos orientan a las familias, al maestro y, en ocasiones, realizan un trabajo individual con el niño dentro o fuera del aula. Cabe mencionar que “integrar no es llevar (insertar) indiscriminadamente a los niños a las clases regulares, tampoco es eliminar las clases especiales”.⁶³ A este respecto aparte de llevar al educando a la escuela regular se le debe ofrecer, de acuerdo con sus necesidades, un modelo organizativo apropiado del centro escolar, así como los servicios que requieran para que puedan alcanzar un desarrollo pleno de sus capacidades; de esta forma la inserción se convertirá en integración.

⁶³ *Ibíd.*, pág. 58.

Borsani y Gallicchio⁶⁴ destacan que la integración social no equivale a la integración escolar, pues en el caso de la última sólo se podría integrar a aquellos individuos que sostuvieran la propuesta establecida por la escuela. En este sentido no todos los niños pueden ser incluidos en las escuelas comunes; algunos no pueden cumplir con un currículo o propuesta pedagógica determinados, a pesar de las adaptaciones que se realizan, estos individuos sólo se benefician al ser atendidos en una escuela especial. Por ello, quien se integra en verdad a la escuela regular lo consigue cuando se encuentra en condiciones de ser sujeto activo del proceso de aprendizaje sistemático y de alcanzar los objetivos escolares. La integración escolar será posible en la escuela que posea ciertas condiciones necesarias: deseo de participación del proyecto y posibilidad de sostenerlo con base en docentes interesados y grupos escolares que puedan enriquecerse y enriquecer al alumno ingresante. Desafortunadamente resulta difícil encontrar este tipo de escuelas por eso se debe pensar en instrumentar estrategias o alternativas válidas para la escolarización de cada alumno.

La inscripción de un niño en la escuela va más allá de un derecho que le asiste como ciudadano, pues los padres la eligen, más que por el edificio o por el lugar físico, por un proyecto, un lugar donde aprender; ahí se transmitirá la cultura, la herencia de una civilización. Es muy común escuchar que la escuela es el segundo hogar y la continuación de la casa y la maestra la segunda mamá. Entonces para los padres de niños con dificultades de aprendizaje, esta lección se torna onerosa pues no hay donde inscribir a su hijo, no se encuentra un lugar posible, en consecuencia hay un proyecto que se trunca; los padres van

⁶⁴ Borsani. Op. Cit., pág. 35.

en busca de una institución educativa, suplicando de escuela en escuela apoyo para su hijo con características particulares y posibilidades diferentes para la adquisición del saber, así se complica su posible integración al sistema escolar.

La integración educativa, insiste García Cedillo,⁶⁵ debe apoyarse más en posturas democráticas que en principios educativos, pero sobre todo en valores identificados con el apoyo mutuo y la colaboración, en contra del individualismo, la competencia y el desinterés; se pretende erradicar la segregación y la etiquetación en todos los ámbitos. Una opción sería, con base en la postura de la escuela inclusiva, intentar la integración de un niño con dificultades en una clase con niños sin problemas, pero de no ser posible eso, incorporarlo en una escuela especial de su comunidad, lo que le permitirá compartir la pertenencia a la misma institución, a sus dinámicas, a sus fiestas, a sus reglas y códigos.

Como enuncia Borsani,⁶⁶ el contener a los niños con déficit en la escuela común permitirá la integración continua con los pares de la comunidad infantil. Cuando esto no fuera posible se pensarían estrategias que permitieran otras formas de interacción a través de actividades extracurriculares como los juegos, deportes, talleres, excursiones, trabajos de jardinería, carpintería, etc. En el caso específicamente de los retrasados mentales leves existe una tendencia de integración a las clases ordinarias pues se cree que la escuela especial sería para ellos una medida segregacionista. Se supone que el ajuste tanto académico como social mejorará si los niños con retardo mental leve se enfrentaran con modelos cuyo desarrollo es superior al suyo. Además la clase tradicional ofrece una

⁶⁵ *Ibidem*, pág. 59.

⁶⁶ *Ibidem*, pág. 44.

semejanza mayor con el mundo real. No obstante, según Lambert⁶⁷ se podría emplear un modelo de enseñanza mixta en el que los deficientes mentales pudieran beneficiarse a la vez de programas específicos adaptados a sus posibilidades, y de experiencias escolares y sociales comunes con los niños sin ningún impedimento.

¿Igualdad de derechos y oportunidades?

No sería posible pensar en la integración educativa sin tener como base el principio de igualdad, pues constituye la parte medular de los derechos humanos; como señala San Miguel,⁶⁸ su importancia consiste en que garantiza derechos, limita privilegios, favorece el desarrollo de una sociedad más justa y equitativa, además de ser una condición necesaria para la convivencia humana dentro de un sistema de justicia. Este principio no debe limitarse a reconocer que los individuos tienen los mismos derechos, sino la necesidad de crear las condiciones para garantizar el disfrute tanto de los derechos como de las libertades fundamentales de quienes se encuentran en una situación de vulnerabilidad.

En este sentido, el nivel de desarrollo de una sociedad tendría que ver con su capacidad para que los grupos vulnerables se integren al desarrollo del resto de la población con el fin de alcanzar equidad tanto en el trato como para ejercer plenamente sus derechos humanos. En el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad de la ONU se reconoce por primera vez el derecho de todo ser humano a la igualdad de oportunidades, al

⁶⁷ Lambert. *Introducción al retraso mental*, 1987, pág. 87.

⁶⁸ San Miguel. Op. Cit., pág. 35.

intentar abolir el trato desigual al que se enfrentan estas personas que se traduce en la falta de opciones para participar en la vida social de la misma manera que las demás y restringe su derecho a “vivir con dignidad, desarrollar sus potencialidades, participar en la vida social en forma productiva, integrarse a la sociedad, contribuir al desarrollo de su comunidad.”⁶⁹

Aunque los derechos humanos y la igualdad de oportunidades son los principales fundamentos filosóficos de la integración educativa, se podrían considerar otros dos importantes. En primer lugar, el respeto a las diferencias: en la sociedad existen rasgos comunes y diferencias entre los sujetos que la conforman; si esto se toma como una característica que enriquece a los grupos humanos, de acuerdo con García,⁷⁰ se estaría respondiendo a las reformas sociales que asumen como necesaria la aceptación de la diversidad para ofrecer a cada individuo los mismos beneficios y oportunidades con el fin de lograr una vida normal.

En segundo lugar, la escuela para todos: este concepto rebasa la circunstancia de garantizar que los alumnos en su conjunto tengan acceso a la escuela. También se relaciona con la calidad pues señala que cada persona debe contar con posibilidades de educación para satisfacer sus necesidades de aprendizaje. Además ha de asegurar que los niños aprendan, sin importar sus características; procurar el progreso individual de los alumnos, con un currículo flexible que responda a sus diferentes necesidades; contar con los servicios de apoyo necesarios; reducir los procesos burocráticos; favorecer una formación o

⁶⁹ *Ibíd.*, pág. 37.

⁷⁰ García Cedillo. *Op. Cit.*, pág. 42.

actualización más completa de los maestros, y entender de manera diferente la organización de la enseñanza.

¿Se estará logrando esto en nuestro país para todos, incluidos los sesenta millones de mexicanos que viven en pobreza? En teoría se ve bien pero, específicamente, ¿qué sucede con los sujetos que tienen necesidades especiales y no se pueden integrar en ningún momento a la escuela regular, realmente será la integración educativa una respuesta eficaz para ellos?

EXPERIENCIAS EN LA BÚSQUEDA DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Los profesores difieren en personalidad, en su concepto de sí mismos y en su visión del papel que desempeñan en la práctica profesional. A menudo su historial social así como educativo es diferente al de la mayoría de sus alumnos, de ahí que sus ideas sobre las circunstancias de éstos puedan basarse más en impresiones y conceptos generalizados que en la experiencia personal.⁷¹ No obstante, son los docentes quienes trabajan directamente con los alumnos. Conocer sus opiniones nos da una visión más amplia y -completa conforme a nuestro tema- de lo que está sucediendo en los CAM. Este acercamiento permite ver qué sentido dan los profesores tanto a los planteamientos formales del currículo como a la práctica docente, independientemente de lo que afirma la teoría.

Las entrevistas

A continuación se presentan los datos obtenidos a través de las entrevistas realizadas con las profesoras Lidia Juana Santos Franco, del CAM No. 90 y Ma. Guadalupe Ortega Millán, del CAM 13. Esta investigación de campo se hizo para conocer las concepciones de los docentes del CAM, en cuanto al currículo con que atienden las necesidades especiales de sus alumnos y su postura ante la integración educativa.

⁷¹ Brennan. Op. Cit., pág. 11.

Centros de Atención Múltiple y discapacidad

La profesora Lidia Juana Santos, trabaja en el CAM No. 90 que atiende los niveles de inicial y preescolar, comenta lo siguiente: “En el CAM 90 prevalece la discapacidad intelectual (después la motora, la visual y la auditiva); de manera transitoria son atendidos alumnos con nee para que se integren a contextos regulares. La edad de la población fluctúa entre seis meses un día y seis años y meses. Por las características de los alumnos (incluida la edad), muchos ya vienen canalizados por el DIF o por algunos otros hospitales. Además durante un mes se realiza una evaluación muy integral, muy objetiva para ver si permanecen en el servicio o no.

“En cuanto a las expectativas de desarrollo consideradas para los alumnos preparamos para la vida: que los alumnos se integren con las mayores herramientas posibles a cualquier contexto de la vida; yo puedo hablar en este momento de la educación social por el nivel que atendemos, la situación laboral sería a otro nivel porque no sé cómo va a ser su desarrollo en cuatro o cinco años, aquí atendemos inicial y maternal. A partir de la propuesta nacional se intenta prepararlos para vida; se priorizan las competencias para lograr un nivel de autonomía en cualquier contexto como el familiar y el social porque estamos hablando de niños pequeños que lo que quieren en este momento es jugar y faltan muchos años para que se integren en el trabajo.

“En cuanto a las expectativas de los padres, nos damos cuenta de que llegan aquí tan desgastados pues lo que quieren es que sus hijos se integren al ámbito escolar y puedan jugar con otros niños, socializarse, desarrollar una independencia, una autonomía que no

han logrado. A veces ya vienen muy concretos y dicen yo quiero que mi niño a estos años ya pueda sentarse, ya pueda comer solo; situaciones muy concretas para ellos.”

Por su parte la maestra Ma. Guadalupe Ortega quien presta sus servicios en el CAM No. 13, menciona: “aquí se atiende a niños con discapacidad intelectual y se organizan por grupos de primero a sexto grado de nivel primaria. En los CAM pueden estar integrados niños con diferentes discapacidades en un mismo grupo, siempre y cuando tengan más o menos la misma edad; por ejemplo si tienen diez años se les ubica en cuarto o quinto grado sin importar qué conocimientos o habilidades traigan. Se busca acomodarlos de acuerdo con las edades estándar establecidas en las primarias. Desde mi punto de vista en un momento se pretendió que el CAM fuera una primaria, con eso de la inclusión, hasta existían confusiones entre las autoridades.

“Para determinar qué personas deben estar en el CAM hay distintas situaciones, incluso la misma USAER al detectar que un niño no ha rendido y le han mandado a hacer evaluaciones, toma el caso, pero si el chico no da el ancho le mandan a hacer estudios clínicos y aún así se dan cuenta de que el niño no puede ni con los apoyos, entonces se les sugiere que se integre a un CAM. Los papás son los que deciden aunque finalmente se ven obligados, pues si no son aceptados sus hijos en la escuela regular les dan esta otra opción y ellos acceden. En el caso de los niños que tienen una discapacidad ya identificada, como síndrome de Down, acuden directo al CAM o los mismos médicos determinan que por sus características y los resultados de las evaluaciones que les hacen, es mejor que se les lleve a un CAM directamente.

“Otros chicos llegan por sí solos pero se les tiene que hacer otras evaluaciones o acudir a los padres para ver si cuentan con evaluación médica porque muchas veces la mamá al darse cuenta de que no rinde en primaria inmediatamente se va al CAM sin sugerencia de nadie. Entonces se manda a que se le practiquen estudios médicos y una evaluación. Nosotros tenemos en observación a los niños durante un mes. A veces rápidamente se ve si un chico no pertenece a CAM porque tiene otras habilidades y podría salir perfectamente en una escuela regular con apoyo. Hay otros casos que están más a nivel psiquiátrico y se ha dado la situación de que sí se aceptan, sí se llegan a filtrar.

“La finalidad del CAM 13 es que sus alumnos tengan una educación que les sirva para la vida; desde aprender a comer, a convivir, a distinguir qué tipo de alimentos les conviene consumir cosas que a lo mejor nosotros decimos que es bien fácil, pero ellos no lo saben entonces tienes que enseñarles para que puedan tener una vida sana y armónica. En cuanto a expectativas de los niños, yo creo que han sido pocos los que han hablado de eso, uno que otro dice que a la secundaria, para él la secundaria es el CAM laboral. Ellos lo que quieren es seguir con sus compañeros. Hay un niño que su expectativa es seguir aquí y continuar con los mismos compañeros a pesar de que pudiera integrarse en el próximo ciclo a la escuela regular. De hecho, ellos no le dan mucho significado a una calificación en la boleta: les da lo mismo un cinco, un seis, un diez o cero, lo que sea.

“En cambio los papás sí tienen expectativas, muchos de ellos incluso hablan de una curación; otros ya quieren que se vayan a la primaria pública regular. Entonces hay que ubicarlos porque si no es una gran preocupación para ellos; aquí es donde se trabaja más con los papás no tanto con los niños.”

Currículo y práctica docente

A este respecto la maestra Juana Lidia señaló que “currículo son todos aquellos objetivos y metas de alcance que se pretende desarrollar en los alumnos, es una preparación para la vida, nosotros no pretendemos preparar para la escuela sino preparar para la vida. Siendo una escuela de educación especial también se trabaja con la currícula nacional, con la propuesta nacional, la diferencia estriba en las estrategias y en los ritmos que se dan a los alumnos, se priorizan algunas competencias, se tiene una propuesta de centro basada en la nacional, no se hacen grandes ajustes ni se separa tanto de la propuesta inicial. Las estrategias de enseñanza aprendizaje son muy diferentes así como los ritmos que se dan a cada uno de los alumnos, en eso estriba la diferencia.

“Más allá de las adecuaciones, que ya se han tocado tanto se quiere hablar de la flexibilización del currículo, de abordar la misma propuesta pero de modo diferente; se está logrando la autonomía de los alumnos que es lo que se pretende en preescolar. Se está hablando sí de adecuaciones pero más en el sentido de la flexibilización curricular. Se seleccionan algunas competencias que son necesarias para la vida con el fin de que los alumnos puedan desarrollarse en diferentes contextos.

“Las áreas que se han detectado como más importantes para desarrollar un nivel de autonomía: independencia personal, comunicación y socialización. Se priorizan estas áreas pero no es que no se trabajen las otras. Aquí los contenidos juegan un papel de vinculación y de apoyo pues lo que se quiere alcanzar no es una serie de contenidos sino una serie de competencias.

“En lo tocante a la práctica docente, el desarrollo de competencias se da desde la estrategia lúdica desde el trabajo de juego libre y de juego intencionado con un planteamiento de estrategias globalizadoras, se globalizan las competencias, la intervención de los docentes y equipo interdisciplinario. Se plantean estrategias lúdicas para desarrollar las competencias primarias y así donde ellos están jugando también están aprendiendo.

“Se trata sobre todo de dar respuesta a las necesidades no a la discapacidad en sí, sino a lo que la genera porque de lo contrario tendríamos que contar con un experto en cada discapacidad y eso sería imposible; se busca una intervención más asertiva tanto en el aula como en la orientación misma a padres. Entonces se trabaja de manera globalizadora, se priorizan las competencias con la herramienta principal que es el currículo. Aquí es muy importante la postura de los docentes, sus necesidades, sus experiencias; también la planeación, la evaluación y la intervención que realicen.

“Hablando de los recursos escolares se cuenta con una instalación que es una casa adaptada, cada día hemos tratado de darle una visión de un centro educativo que cubre las necesidades de los niños se cuenta con el material suficiente con espacios lúdicos en donde ellos puedan elegir los materiales, donde ellos puedan jugar, interrelacionarse, desarrollar su socialización, su independencia y la autonomía que cada uno requiere. Este CAM está dentro del Programa de Escuelas de Calidad (PEC) y eso ha ayudado a financiar ciertos elementos que de otra forma no se hubieran podido adquirir; se pueden comprar andaderas o sillas y mesas de diseños especiales.”

Para la profesora Ma. Guadalupe Ortega, “currículo son todos aquellos objetivos, que ya se plantearon, que deben cumplirse con los niños; ciertas habilidades, características, conocimientos que deben cumplir los alumnos; nosotros partimos del currículo que se trabaja en la escuela regular. En cuanto a los contenidos, considero que son buenos pero considero que están demasiado abiertos: como que todavía no alcanzamos a ver el fondo; nos centramos mucho en los libros de texto pero no analizamos lo que encierran (el contenido). Desde un principio no hubo un buen manejo por parte de las autoridades, pues teníamos que utilizar planes y programas de estudio de escuela regular y ya. Muchos tenemos el libro, un librito gris que es muy difícil conseguir y no todos lo tienen.

“Al *Planes y programas* puedes sacarle mucho si te vas al enfoque, no yéndote en sí a los contenidos; por ejemplo en matemáticas marca como básico la resolución de problemas pero finalmente los problemas no solamente son con referencia a las matemáticas: va desde conseguir un lápiz, y si no se sabe resolver eso cómo vamos a irnos a las matemáticas a cuánto es dos más dos. Pero muchos no lo ven así, la mayoría se va a eso; la suma, la división pero no se han ido a esa parte tan importante.

“Yo me fui a los enfoques y ahí encontré la fundamentación de mi trabajo; en el área de español existe todo lo que es la expresión corporal, en ese sentido yo he tenido que hacer muchas adecuaciones, irme a lo básico, aquello que me va a dar la pauta para que los niños sigan aprendiendo otras cosas; pero eso yo lo he tenido que aprender porque nadie me lo dijo.

“Los propósitos también se tienen que adecuar e ir al fondo; se deben hacer esas adecuaciones pero llegas a perderte por lo mismo que tú tienes que estar buscando. Hay

niños que a lo mejor saben leer, escribir, hacer operaciones matemáticas pero no saben analizar problemas que se les presentan en la vida diaria y eso les perjudica. Se han dejado muchas cuestiones porque anteriormente, cuando se manejaba escuela de educación especial, había un currículo diferente más centrado a las necesidades que tenían los niños, necesidades de tipo social, de lenguaje, incluso hasta de estimulación ya más relacionada con la independencia personal.

“Se cambió totalmente el currículo de un ciclo escolar a otro y aunque a alguien no le pareciera pues tenía que hacerlo. Te entregaron las copias de ese libro y cuando empezamos a utilizar libros de texto pues nos dimos cuenta que para nada nos servían; no te sirven, sólo te sirven en el sentido que tú les quieras dar. Se puede tomar algo de primero, segundo y tercero pero ya lo demás (cuarto, quinto y sexto) son cosas muy complicadas para los niños y no lo pueden hacer, no lo logran hacer. Entonces sus alcances son limitados.

“Los alumnos en algunas áreas están muy bien pero dentro de sus posibilidades: hay niños que saben sumar y saben restar pero no saben leer ni escribir. Por eso si tú me preguntas si está limitado yo te voy a decir en matemáticas no pero en español sí. Hay parte de los contenidos que pueden alcanzar, por ejemplo en historia o en ciencias naturales por su buena memoria pero no pueden en matemáticas o en lecto-escritura. No son sólo situaciones de ritmo de aprendizaje sino también en cuanto a qué puedan aprender porque no todos los niños son iguales en ese sentido.

“Este currículo se lleva a la práctica a partir de adecuaciones curriculares. Los recursos no exactamente hacen falta porque muchas veces es necesario adecuarlos también. Entonces algo muy importante es la creatividad del docente para el uso que le dé al

material... lo puedes utilizar según lo que tú quieras. Hay material que no todos tenemos como el *Planes y programas* o el libro del maestro; a veces nos llega material obsoleto que ya no sirve. En cambio no llega material especial aunque se solicite como libros de lectura para alumnos con debilidad visual, no precisamente en Braille pero más grandes.

“En lo tocante a la capacitación, a veces se recibe, pero es necesario buscarla porque de otra manera no llega. Con el PEC se ha tenido oportunidad de que la gente de instituciones se acerque a dar capacitaciones, pero faltan muchas cosas: aquí cada quien tiene que buscar si quiere algo específico como tener conocimiento de algún síndrome. Si un alumno llega con un síndrome tal y no se saben las características entonces es necesario buscar cómo puede aprender, qué hay que hacer, y cómo tratarlo incluso.”

Integración educativa y necesidades especiales

El currículo que se utiliza en el CAM No. 90 es la propuesta nacional y su intención es, como lo dice la profesora Santos Franco, “poder apoyar a la integración, a la inclusión de los alumnos a ámbitos regulares. El tránsito por el servicio lo marca el mismo alumno porque la evaluación es continua. Cuando no hay avances necesitan permanecer por más tiempo y se les sigue atendiendo. En este CAM si el alumno mantiene las características para dejarlo en atención a especiales se le orienta para que vaya a nivel primaria de educación especial siempre al pendiente de que la integración se pueda dar en cualquier momento.

“La evaluación de los alumnos no se hace con un grupo de aquí sino que lo hacemos con un grupo de escuela regular: se tiene que ver cómo se desarrolla el alumno en otro ámbito por eso se tienen varias prácticas inclusivas en donde los vemos desarrollarse en estos contextos. En este momento se tiene el intercambio con otro jardín, con un jardín de niños regular en donde algunas veces el CAM va y otras ellos vienen a interactuar en nuestra actividad lúdica; se observa cómo pueden integrarse con alumnos de su misma edad pero con características diferentes. Éste es solamente un ejemplo de la evaluación que se hace para determinar cuál es el momento para integrar.

“El currículo es el mismo y los alumnos que se pueden integrar se integran buscando cuál jardín de niños o cual primaria sea más indicado y se orienta a los padres para que logren una integración exitosa. Y los que no, pues los seguimos atendiendo aquí hasta los seis años un mes, pero pueden permanecer en el CAM correspondiente hasta los veintiún años de edad.

“En cuanto a las nee no se puede hablar de que todos los niños con discapacidad intelectual presenten las mismas porque éstas son necesidades individuales, que surgen de su propio contexto. Entonces se trabaja para ubicar las necesidades de cada uno de ellos y dar respuesta a través de la estrategia globalizadora de intervención. Así, tanto el currículo, los docentes y el equipo interdisciplinario se tratan de conjuntar con el fin de tener una intervención eficaz para la satisfacción de estas necesidades.

“Pero más allá de la integración tiene que haber una respuesta de todos para lograr una inclusión de las personas con discapacidad a los ámbitos familiares, sociales, académicos y laborales. Son muchos momentos los que se van a alcanzar para la inclusión. Lo que se

debe hacer es incluir a los alumnos, de manera muy responsable y satisfacer sus necesidades, lograr una evaluación asertiva para ver en qué momento los alumnos están preparados para irse a la escuela regular y poder brindarles esa oportunidad, buscar actividades desde la misma propuesta con los dos alumnos del mismo nivel.

“Se busca una proyección de integración y que se logre un enlace con aquellas escuelas que puedan ser más favorables para la integración de los alumnos y además dar seguimiento a su integración. Mi propuesta es que cada quien cumpla con su servicio: ser docentes muy responsables, y orientar a los padres de familia, para satisfacer las necesidades del alumnado ya sea que permanezcan en el CAM o se logren integrar, apoyarlos y no educarlos, ayudarlos en el desarrollo de sus competencias.

“En el caso de los chicos que no puedan integrarse, estoy de acuerdo con el marco teórico; responder al principio de sectorización: que les queden cerca las escuelas y que sigan trabajando los servicios de educación especial. Hablar de atención a la discapacidad en las escuelas regulares, es otro punto, porque la educación regular siempre marca muchas veces distinciones entre las personas con capacidades diferentes.”

En cuanto a la integración educativa la impresión de la profesora Ma. Guadalupe es que “se empezó a hablar de un currículo paralelo el cual se trabaja en escuelas de educación especial y en escuela primaria (regular) entonces se pretendió una integración: que todos los niños tuvieran acceso a lo mismo. Con tal de que fuera la integración algo similar a la

primaria se decía... si el niño tiene más de diez años ¿qué lugar ocuparía en la escuela regular?.. en cuarto o en tercero, pero no más abajo, aunque no tenga escolaridad.

“Pero fue lo que nos vendieron porque yo no diría que muchos, sino que realmente han sido como seleccionados los que han logrado integrarse. Son niños que cuentan principalmente con lecto-escritura y con las operaciones básicas que son las herramientas solicitadas para que el niño pueda ser integrado. Estos chicos no logran totalmente una integración; se rezagan o los rezagan; los dejan, algunos logran porque tienen buen apoyo o a lo mejor porque no traen un problema tan profundo. Algunos han logrado llegar hasta la secundaria, no me he enterado de que hayan conseguido más y no han sido realmente muchos. En este CAM (No. 13) el año pasado se integraron dos niños a la telesecundaria pero aparentemente no han tenido muy buena respuesta y se ven afectados tanto ellos como sus padres.

“Cuando se pretende integrar a un alumno es porque ya de alguna manera se detectó que tiene las herramientas, también la edad es muy importante. También la edad es muy importante. Si el niño tiene más de quince años no puede ser integrado porque ya estaría en el nivel secundaria. Han sido pocos alumnos los que se han integrado y los que no logran integrarse trabajamos con ellos en el CAM para que posteriormente ingresen al CAM laboral. Ahí entrarían a los catorce años, no aceptan menores a esa edad. Muchas veces aquí los tenemos que retener. Pretenden que nosotros trabajemos con los niños dentro de lo que marca la educación regular y si un niño termina su sexto grado a los doce no tiene alternativa. Es preferible retenerlo en el mismo CAM o ¿dónde iría?; a su casa o quizá se perdería y ya no continuaría.

“En el CAM laboral estaría cuatro años porque a los dieciocho años es la edad en la que inician el trabajo. De hecho el CAM laboral podría ser como la secundaria pues se visten con el mismo uniforme (de secundaria) y es una de las alternativas para los que no se integran. Ahí los pueden adiestrar por llamarlo de alguna manera, para el oficio o para adquirir habilidades y hábitos de llegar temprano, a la hora de comer, en el trabajo, respecto a lo académico hay otras alternativas como la telesecundaria o el CECATI que también está recibiendo a personas con discapacidad.

“Acerca de las nee de los alumnos de este CAM de manera general estos muchachos adolecen de independencia personal, se tiene muy olvidado eso también la socialización, la comunicación, la resolución de problemas. Se tiene que trabajar esos aspectos con los niños porque en los últimos años, con la integración, no se ha respondido a esas necesidades... desgraciadamente como somos una primaria tenemos que cubrir otras cosas, tenemos que hacer un llenado de boletas que yo no sé para qué sirve si finalmente pones números que muchas veces no dicen nada, hay una serie de programas que se debe cumplir, más labores administrativas. Se descuida la atención de los niños cuando ellos son los que deberían ocupar el papel de protagonistas y se quedan olvidados.

“Para que el CAM satisfaga las necesidades de los alumnos falta delimitar: no somos una primaria aunque digan que sí, aunque quieran ver a los niños iguales porque en su afán de verlos iguales se han olvidado de muchas cosas. Los alumnos necesitan otra atención; estoy de acuerdo en que se les hayan dado derechos hasta que les hayan cambiado de nombre; pero evaluarlos con la boleta donde casi casi te exigen que no se les ponga diez refleja que no son considerados iguales.

“Todos son diferentes, se deben respetar esas diferencias, ver qué necesitan los alumnos. Terapias de lenguaje, física o un médico; todo esto se erradicó. Surgen problemas en este sentido porque todos los niños tienen problemas de lenguaje y aunque se les solicita a los padres que vayan por fuera no es cierto los papás no lo hacen. La terapia física lo mismo, a pesar de que tienen educación física no es igual. En cuanto al médico los niños se convulsionan y, muchas veces aunque se tenga experiencia, no podemos darles lo que necesitan. Entonces de qué se trata, ¿los están ayudando realmente, los están rezagando, les están marcando cada vez más sus diferencias aunque digan que los quieren integrar?

“Es más todos querían la integración, que se integrara el CAM completo pero no ha sido así; **no todos se pueden integrar** (las negritas son mías). Por ello, ahora se está trabajando con el fin de que los alumnos se eduquen para la vida y esto implica precisamente que aprendan lo básico. Pero para lograr realmente los propósitos de la integración educativa yo propondría que se partiera de las necesidades de los alumnos; yo creo que eso lo tienen bien olvidado. El problema quizá radica en ese afán de darle el toque de que todos son iguales e igualdad de oportunidades, porque se ha descuidado aspectos importantes de los niños como el hecho de que sean evaluados de la misma manera que en la escuela regular no se tenía; ante una evaluación escrita los niños se preguntan por qué, para qué, de qué se trata... ese tipo de cosas que los niños no entienden, no tienen la disertación.

“Y aunque el niño haga el examen como quiera, al profesor le piden que dé evidencia de que el niño lo sabe hacer. El hecho de que se les califique (que se le ponga en la boleta seis o siete) no es significativo, no dice nada de cómo es él; pero se están frustrando sobre todo los papás porque ellos sí saben lo que es un seis o un siete o un cinco y dicen cómo que

reprobado y se les explica que se les va a dar oportunidad otro año para que adquieran habilidades, pero no lo entienden así.

“Por eso mi propuesta va en el sentido de que tomemos en cuenta lo que son los niños, no porque los discriminemos sino porque respetemos esas diferencias, no dándoles a todos lo mismo. No a todos les gusta la leche a algunos les hace daño o sea no todos finalmente son iguales y hay que respetar las diferencias.

“Para los niños que no logran integrarse a la escuela regular propondría educarlos para la vida; ellos no se saben defender, entonces mínimamente podríamos conseguir que esos niños fueran independientes. Que puedan prepararse de comer, desarrollarse dentro de una sociedad, dentro de un grupo, porque muchos de ellos son escondidos (la misma familia no los acepta). Sería importante que aprendieran a convivir; pensar en eso porque obviamente a futuro los papás no siempre estarán con ellos.

“Eso es básico, hay que darles las herramientas, a menudo los papás tienden a sobreprotegerlos: les dan de comer en la boca, les abrochan los zapatos, los visten, los bañan no los dejan hacer absolutamente nada. Yo platico con los papás y les digo ¿qué va a pasar con su hijo? Es necesario que él mismo haga sus cosas, que se atienda, incluso en el baño pues a veces ni siquiera eso saben hacer y ya están grandes.”

La interpretación

A continuación se presenta la interpretación que hice de los datos obtenidos en las entrevistas. Para llevar a cabo el análisis de la información fue necesario establecer una

relación de las respuestas (datos, comentarios, críticas, sugerencias) de acuerdo con mi hipótesis. Cabe señalar que se trabajó con preguntas abiertas o temas por desarrollar, por lo cual en ocasiones surgieron distintas opiniones sobre una misma cuestión.

Los CAM atienden principalmente a personas con discapacidad intelectual, a quienes se organiza por grupos de acuerdo con su edad, como en la escuela regular. De hecho para colocar a un alumno en el grado que le corresponde se le da mayor importancia a su edad que a sus conocimientos y habilidades. Regularmente los alumnos son canalizados por el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), por otros hospitales, por USAER o incluso por los mismos médicos; de cualquier forma en el CAM se les practica una evaluación durante un mes para ver si es conveniente que permanezcan en el servicio o si pueden integrarse a los grupos regulares, pero con algún apoyo.

Como parte de las expectativas, la finalidad del CAM es principalmente que sus estudiantes se preparen para la vida; que aprendan a comer, a convivir, a llevar una vida sana, armónica: que se puedan integrar a cualquier contexto, pero sobre todo en el familiar y el social; pues el laboral se ve muy alejado en cuanto a tiempo. Se intenta que los alumnos sean autónomos e independientes; aunque lo que ellos quieren es jugar y seguir con sus compañeros; muy pocos externan sus planes escolares, incluso no le dan mucha importancia a las calificaciones. En cambio los papás quieren que sus hijos estudien en un aula normalizada, que se puedan socializar y tengan independencia; plantean situaciones concretas identificadas para ellos, por ejemplo que a tal edad puedan sentarse o comer solos y a veces piensan en su curación.

Parece que la integración educativa, a través de los CAM, está más enfocada a la inserción social de los alumnos que al desarrollo de sus potencialidades. El CAM se preocupa más por la edad de sus estudiantes, que por las necesidades especiales que presentan, para conformar los grupos de trabajo, con lo que se limita la respuesta a sus demandas y se impide el desarrollo de sus capacidades. Además, al no tener claras las posibilidades de desenvolvimiento de las personas con discapacidad, las expectativas que pudieran tener se van reduciendo a conformarse con lo que están recibiendo en la escuela, pero no se ve un proyecto de vida definido, de acuerdo con las actividades que toda persona puede realizar según su edad, género y cultura.

Si el CAM como servicio escolarizado de la educación especial es una opción para los alumnos que no se pueden integrar a los grupos regulares, ¿por qué este centro educativo trabaja con el mismo currículo de la educación normalizada, no sería conveniente que contara con uno propio que respondiera de manera específica a las distintas necesidades especiales? Así el CAM podría coadyuvar a la integración educativa de quienes sí pueden hacerlo, y al desarrollo de todas las capacidades de los educandos que no logran integrarse.

Aunque el CAM es un servicio escolarizado de la educación especial opera con el mismo currículo de la escuela regular, con base en la propuesta nacional, pero con estrategias de enseñanza aprendizaje y ritmos diferentes. La función de sus contenidos, que están muy abiertos y hay que basarse mucho en los libros de texto, es más de vinculación y apoyo y más que alcanzarlos se intenta desarrollar una serie de competencias. Además se tiene que utilizar el libro *Planes y programas de estudio*: para lograr un aprovechamiento adecuado es necesario irse al enfoque ya que los alumnos no van a aprender un contenido si

no han desarrollado antes ciertas habilidades. Por ejemplo no podrán resolver un problema matemático sino saben cómo conseguir un lápiz.

Es de resaltar que muchos docentes han tenido dificultades para conseguir el *Planes y programas de estudio*. Estos planteamientos reflejan que realmente no se cubren las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos del CAM al no contar con programas educativos específicos dirigidos a atender las distintas necesidades especiales de los estudiantes que no se pueden integrar a la escuela regular. Además se cambió el currículo de un ciclo escolar a otro sin una preparación previa; esto complicó la tarea de los docentes de los CAM porque tuvieron que usar los libros de texto y no los han podido ocupar en su totalidad: sólo se pueden aprovechar los de primero a tercero, porque los contenidos de cuarto a sexto no los aprenden sus alumnos. Se intenta responder a las nee no tanto a la discapacidad porque para ello se tendría que contar con un experto en cada deficiencia, lo que deja de lado el análisis de los programas de estudio y las características de los alumnos.

Si se considera que los docentes no siempre reciben capacitación, a pesar de que con el PEC la han recibido, como no cuentan con un programa permanente, se acentúan las complicaciones para realizar su labor. Les falta tener conocimiento acerca de los distintos síndromes y discapacidades para saber cómo enseñar a sus alumnos. Asimismo carecen de algunos recursos; a veces reciben material obsoleto y ya no les sirve, y el solicitado por ellos no lo reciben, como libros de lectura para alumnos con debilidad visual. Cuentan en las instalaciones escolares con espacios lúdicos y si el CAM está dentro del PEC se pueden financiar algunos elementos que se requieren y que de otra forma no se podrían adquirir,

como andaderas o sillas y mesas de diseños especiales. No hay una seguridad de tener todo lo que se requiere para satisfacer las distintas demandas de los alumnos.

También hay que hacer muchas adecuaciones pero generalmente los profesores tienen que llevarlas a cabo por su cuenta puesto que no se les ha enseñado cómo hacerlo. Incluso los propósitos se tienen que adecuar y se corre el riesgo de confundirse debido a que cada maestro tiene que buscar la manera de resolver su situación. Antes la escuela especial trabajaba con un currículo que se centraba más en las necesidades de los alumnos, en cambio ahora con este nuevo modelo pueden lograr desarrollarse en algunas áreas pero tener fuertes deficiencias en otras, de ahí que los docentes tengan que dedicar buena parte de su tiempo a las adecuaciones curriculares. Si en lugar de hacer esto contaran con un currículo específico (y no el de la escuela regular) se concentrarían más en ejecutarlo que en modificarlo y se dedicarían más a la satisfacción de las necesidades especiales de sus alumnos.

De hecho se cree que las adecuaciones curriculares ya están muy viciadas y se prefiere hablar de flexibilización del currículo para promover el desarrollo de algunas competencias como independencia personal, comunicación y socialización, con el fin de que el alumno se pueda integrar en diferentes contextos, lo que parece más importante que aplicar un plan de desarrollo específico para potenciar las capacidades de los alumnos a partir de sus diferentes necesidades.

Los CAM promueven la integración de los alumnos a la escuela regular, pero esto va a depender de sus propias capacidades; se aplica una evaluación continua para saber si es conveniente que se vayan a un aula normalizada o permanezcan en el CAM. Esta

evaluación se puede llevar a cabo con grupos regulares para ver cómo es el desarrollo del alumno en otro contexto. También se promueven intercambios, por ejemplo si se trata de un CAM de inicial y preescolar, con otro jardín de educación regular, para propiciar interacciones a través de la actividad lúdica. Con esta práctica se puede favorecer el proceso de integración.

De esta manera se beneficia a quienes sí tienen la posibilidad de integrarse a un aula normalizada pues el CAM es un espacio transitorio en donde reciben el apoyo que se requiere para tener acceso al currículo de la escuela regular. Mas si el CAM es considerado también como un centro escolar para aquellos que no se pueden integrar a los grupos regulares no debe dirigir su trabajo a un solo sector (el minoritario) de su población que se ve así beneficiado, mientras el otro (el mayoritario) se queda rezagado por no ser consideradas sus demandas específicas.

Los alumnos que no se integran permanecen en el CAM que les corresponde conforme a su edad. Y de acuerdo con el principio de sectorización se inscribirán en las escuelas más cercanas a su casa. Es importante subrayar que los servicios de educación especial deben continuar con su trabajo, dar información sobre la atención a la discapacidad en las escuelas regulares para evitar la discriminación a las personas con discapacidad.

No todas las personas discapacitadas presentan las mismas necesidades; hay muchas variantes y distinguir las diferencias permite dar la atención que requiere cada caso. Las principales demandas de los alumnos del CAM tienen que ver con la independencia personal, la socialización, la comunicación y la resolución de problemas. Desafortunadamente es difícil

dar una respuesta eficaz a estos aspectos porque los docentes tienen muchas labores administrativas como el llenado de boletas y descuidan la atención de los niños.

En el CAM se intenta dar una respuesta para integrar a las personas con necesidades especiales a los ámbitos familiares, sociales, académicos y laborales; llevar a cabo una evaluación de manera responsable para saber cuál es el momento conveniente para incorporar a grupos regulares; orientar a los padres de familia y apoyar a los alumnos, para que desarrollen competencias. Esta integración pretende que todos los niños tengan acceso a los distintos ámbitos de la vida a pesar de que existan marcadas diferencias entre ellos.

Si un alumno tiene diez años debe inscribirse en tercero o en cuarto grado de la primaria regular sin importar que no cuente con los conocimientos previos requeridos. Son muy pocos los alumnos del CAM que han logrado integrarse con éxito a los grupos regulares; para ello deben contar tanto con la lecto-escritura como con las operaciones básicas. Quienes realmente consiguen su integración es porque cuentan con apoyo o su problema no es tan profundo. Se ha sabido de ciertos casos que han logrado llegar a la telesecundaria pero aparentemente no han tenido buenos resultados, situación que afecta a los chicos así como a sus padres.

Si un alumno tiene más de quince años ya no se puede integrar dado que a esa edad ya habría concluido la secundaria. Los alumnos que no logran integrarse siguen sus estudios en el CAM y a los catorce años se pueden ir al CAM laboral. Ahí no pueden entrar con menos edad, entonces si acaban la primaria a los doce años tienen que ser retenidos en el CAM para que no se desesperen por el tiempo que les falta para incorporarse a otro espacio. En el CAM laboral se pueden capacitar durante cuatro años; se considera que a los

dieciocho ya pueden empezar a trabajar. Incluso este espacio puede representar para ellos la secundaria: Se visten con el mismo uniforme, reciben preparación para desempeñar un oficio o para adquirir habilidades, hábitos y disciplina.

En cuanto a lo académico las alternativas serían la telesecundaria y el CECATI. No se puede hablar de que los CAM sean iguales a las escuelas regulares, ni a los estudiantes se les puede evaluar con los mismos métodos; mejor hay que respetar las diferencias y ver lo que necesita cada alumno, por ejemplo terapias de lenguaje, física o un médico. Ya no se cuenta con eso y es muy difícil que se cubra por fuera, entonces los alumnos se quedan desprotegidos y el argumento es que todo va a ser como en la escuela regular. Como no todos se pueden integrar se trabaja para que en este caso aprendan lo básico.

Sin embargo los docentes están convencidos que para lograr los propósitos de la integración educativa, se debe partir de las necesidades de los alumnos y no por pensar que todos son iguales (y que por eso existe una igualdad de oportunidades) se estandarizan los métodos de la enseñanza, las estrategias de aprendizaje o la evaluación. Esta última causa desconcierto entre los estudiantes y tal vez para ellos no signifique nada un seis o un siete en la boleta, pero los papás sí lo entienden y se ven frustrados, no aceptan que su hijo repruebe. Se debe tomar en cuenta las diferencias de los alumnos y no por discriminarlos, sino para respetarlos.

Para los alumnos que no logran integrarse se propone que sean educados para la vida con el fin de que logren ser independientes; que se puedan desarrollar en una sociedad, que no sean escondidos, que aprendan a convivir y que los padres no los sobreprotejan, que logren ser autónomos, lo que parece favorable para los propios alumnos. Mas, ¿tendrán que

conformarse sólo con eso?, ¿acaso no podrían contar también con un proyecto educativo que promoviera el desarrollo de todas sus capacidades, a partir de sus propias necesidades?

REFLEXIONES FINALES

La reorientación de los servicios educativos que tiene como finalidad integrar a los alumnos con nee a los grupos regulares ha beneficiado a ciertos individuos, sin embargo ha perjudicado a quienes requieren más de los servicios de un centro de rehabilitación, como los estudiantes con discapacidad que no cubren ciertas necesidades de desarrollo, incluso físico y no pueden seguir con sus estudios. Por lo tanto la integración educativa no se cumple cabalmente al dejar fuera de esta medida a un gran número de personas que demandan programas de estudio específicos los cuales promuevan el máximo desenvolvimiento de sus capacidades.

Los sujetos con nee que estudian y se capacitan en el CAM -con el mismo currículo de la escuela regular- porque no lograron esta integración, se ven limitados al no contar con un proyecto educativo específico el cual responda a sus diversas demandas, pues los sordos no aprenden igual que los ciegos o los deficientes mentales. A este respecto dice Marta Ezcurra Ortiz,⁷² en su estudio sobre la calidad de la atención educativa en los CAM, se da una pérdida de la individualización del proceso enseñanza-aprendizaje, como uno de los efectos que ha tenido el hecho de reunir a niños con distintas discapacidades en un solo grupo pero sin atender las nee de cada uno.

Es evidente que la SEP le da más importancia a la inserción social de los alumnos que al desarrollo de sus potencialidades. De hecho el CAM está encaminado principalmente a

⁷² Karina Avilés. "Denuncian franco retroceso de la educación especial en el país", disponible en <http://www.jornada.unam.mx>, [citado 31/07/06].

preparar para la vida, a procurar que los alumnos se puedan integrar sobre todo a los contextos familiar y social, así, se preocupa más por la edad de los estudiantes que por sus nee para decidir en qué grado colocarlos, con lo que se le resta importancia a los conocimientos y a las habilidades requeridos. No se consideran los aprendizajes previos sino los años cumplidos como si la edad cronológica determinara las mismas características en todos los estudiantes.

En el caso concreto de la deficiencia mental la mayoría de los educandos deben continuar con sus estudios en el CAM, al no poder integrarse en ningún momento a la educación normalizada, por ello sería conveniente que se contara con un proyecto educativo más específico el cual considerara al currículo ya existente como una propuesta de trabajo, a la práctica docente como principal fuente de retroalimentación y, analizara los planes y programas de estudio, las condiciones escolares y las características de los alumnos, para dar paso a un trabajo en equipo (del CAM) enfocado a satisfacer las necesidades reales de sus alumnos.

De lo contrario el CAM, como el más reciente enfoque de la educación especial, se convierte en el naufragio de una nueva propuesta al representar sólo un paliativo para las personas con necesidades especiales que deben permanecer ahí, pero sin recibir la educación y capacitación que les permita el desarrollo máximo de todas sus potencialidades.

Es necesario diversificar las ofertas educativas y conformar, con base en la referencia del currículo nacional, un nuevo proyecto educativo para el CAM que parta de las necesidades, características y potencialidades de los educandos, pues es una incongruencia

y un obstáculo que los contenidos no se adecuen precisamente a sus necesidades, posibilidades e intereses. Además las adecuaciones curriculares no son suficientes; por una parte, sólo las aprovechan quienes logran su transición del CAM a las aulas regulares y, por la otra, se hacen tantas modificaciones al currículo, que pareciera esto el reflejo de su inviabilidad para responder a las nee de los alumnos que no logran la medida integracionista.

Es determinante buscar que la escuela responda eficazmente a las demandas del alumnado; por eso el CAM tendrá que ofrecer a los docentes una adecuada capacitación y los recursos suficientes para alcanzar sus objetivos. Y si uno de los principales propósitos del CAM es la integración educativa, ésta no es realmente una respuesta eficaz para las necesidades especiales, pues no se logra tal y como se plantea ya que muchas de las personas con nee no se pueden integrar en ningún momento en la escuela regular: deben permanecer en el CAM, considerado como la opción de un centro escolar y de capacitación para ellos, pero con la desventaja de no contar con un plan de estudios concreto que responda a sus demandas concretas también.

A este respecto Marta Ezcurra afirma que se ha pervertido el concepto de integración, porque, al no generarse las condiciones indispensables para el aprendizaje y desarrollo, los niños han quedado en “una situación de exclusión en un contexto de inclusión disfrazada o una inclusión excluyente”.⁷³

⁷³ Karina Avilés. “Fox presume plan de educación especial, pero cada vez menos niños son atendidos”, disponible en <http://www.jornada.unam.mx>, [citado 01/08/06].

En cuanto al principio de igualdad de derechos y oportunidades, se intenta que todos los alumnos tengan acceso al mismo currículo (el de la escuela regular), cuando hay individuos que necesitan distintos apoyos para alcanzar por los menos los contenidos básicos de aprendizaje, entonces, si hay diversas necesidades tendrán que existir diversas respuestas para satisfacerlas. En mi hipótesis planteo que los alumnos con necesidades especiales, particularmente con deficiencia mental, que estudian en el CAM y no logran integrarse a los grupos regulares, verán impedido el desarrollo de sus potencialidades, al ser atendidos con el currículo de la escuela regular en lugar de contar con uno propio que resuelva sus distintas demandas.

Después de llevar a cabo esta investigación, reconsidero mi planteamiento inicial y mi reflexión va en el sentido de buscar la posibilidad de que el CAM cuente con un proyecto educativo específico e integral, basado en el currículo oficial, que coadyuve a la satisfacción de las necesidades especiales de los alumnos que no se pueden integrar a la escuela regular (y se quedan en el CAM) así como a la integración educativa de quienes sí tienen esa posibilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Publicaciones impresas

- Aranda Rendruello, Rosalía y otros. Educación especial. *Áreas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid, Prentice Hall, 2002. 243 págs.
- Bautista, R. y otros. *Necesidades educativas especiales*. Granada, Aljibe, 1993. 415 págs.
- Borsani, María José y María Cristina Gallicchio. *Integración o exclusión. La escuela común y los niños con necesidades educativas especiales*. Argentina, Ediciones Novedades Educativas, 2000. 171 págs.
- Brennan, Wilfred. *El currículo para niños con necesidades especiales*. México, Siglo XXI, 1998. 252 págs.
- Calvo, Ma. Teresa y otros. *Seminario sobre integración educativa, avances y prospectivas. Memorias*. México, SEP-DGEE, 1995. 215 págs.
- Cázares Hernández, Laura y otros. *Técnicas actuales de investigación documental*. México, Trillas, 1999. 194 págs.
- Cerdá Michel, Alma Dea. *Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer*. México, UPN, 2001. 190 págs.
- Chávez Alejandro, Eva. *Descripciones del proceso de un proyecto curricular para niños con necesidades educativas especiales asociados a discapacidad intelectual en un*

- Centro de Atención Múltiple*. (Tesis). México, UNAM-FES Iztacala Psicología, 2002. 147 págs.
- Cleland, Charles Carr y John David Swatz. *Retardo mental, conceptos para un cambio institucional*. México, Trillas, 1979. 272 págs.
- Díaz Flores, Olga Cecilia y otros. *La educación especial en Iberoamérica*. Madrid, Organización de Estados de Iberoamericanos, 1999. 78 págs.
- Duverger, Maurice. *Métodos de las ciencias sociales*. España, Ariel, 1996. 593 págs.
- Eco, Umberto. *Cómo se hace una tesis*. Barcelona, Gedisa, 2001. 233 págs.
- Edgerton, Robert. *Retraso mental*. Madrid, Ediciones Morata, 1985. 181 págs.
- Fernández Alatorre, Ana Corina. *Entre la nostalgia y el desaliento. La educación cívica desde la perspectiva del docente*. México, UPN, 2004. 192 págs.
- Fernández Bañuelos, Glenda y otros. *Discapacidad en las entidades federativas*. México, Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 1989. 84 págs.
- Ferreyra, Horacio y Virginia Batistón. *El currículum como desafío institucional*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1998. 104 págs.
- Fortes Ramírez, Antonio. *Teoría y práctica de la integración escolar: los límites de un éxito*. Málaga, Ediciones Aljibe, 1994. 145 págs.
- Freire, P. *La educación como práctica de la libertad*. México, Siglo XXI, 1978. 152 págs.

_____. *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI, 1998. 248 págs.

Gobierno del Distrito Federal. *Convenio 159 de la Organización Nacional del Trabajo*.

México, GDF – Secretaría de Desarrollo Social, 1999. 48 págs.

García Cedillo, Ismael y otros. *La integración educativa en el aula regular. Principios,*

finalidades y estrategias. México, SEP Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México España Cooperación Española, 2000. 203 págs.

González Manjón, Daniel y otros. *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*.

Granada, Ediciones Aljibe, 1995. 136 págs.

González Romero, Martha. *De la invisibilidad a la visibilidad de la integración educativa*.

(Tesis). México, UPN, 2007. 252 págs.

Grawitz, M. *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. España, Hispano Europea, 1975.

125 págs.

Hernández Sampieri, Roberto y otros. *Metodología de la investigación*. México, Mc Graw

Hill, 1996. 236 págs.

Ingalls, Roberto. *Retraso mental. La nueva perspectiva*. México, El Manual Moderno,

1982. 458 págs.

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. *Conteo de población y vivienda*

1995, *resumen general*. México, INEGI, 1997. 541 págs.

Kemmis, Stephen. *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid,

Ediciones Morata, 1998. 175 págs.

Lambert, J. *Introducción al retraso mental*. Barcelona, Editorial Herder, 1987. 269 págs.

Muel, Francine. *Espacios de poder*. Barcelona, La Piqueta, 1991. 232 págs.

Münch, Lourdes y Ernesto Ángeles. *Métodos y técnicas de investigación*. México, Trillas,

2002. 166 págs.

Muntaner, Joan. *La sociedad ante el deficiente mental. Normalización, integración educativa, inserción social y laboral*. Madrid, Narcea, 1998. 160 págs.

ONU. *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. México, GDF-SEDESOL, 1999. 56 págs.

_____. *Propuestas de acción para las personas con discapacidad*. Argentina, Lumen, 1995. 80 págs.

Ortega Millán, María Guadalupe. *Funcionalidad del modelo educativo aplicado a los*

alumnos con necesidades educativas especiales del Centro de Atención Múltiple No. 35. (Tesis). México, UNAM-ENEP Aragón Pedagogía, 2002. 95 págs.

Pardinas, Felipe. *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. México, Siglo XXI, 2002. 242 págs.

- Patton, James. *Casos de educación especial*. México, Limusa, 1995. 308 págs.
- Piaget, Jean. *Seis estudios de psicología*. México, Seix Barral, 1974. 230 págs.
- Rockwell, Elsie. *La escuela cotidiana*. México, FCE, 1995. 238 págs.
- Rojas Soriano, Raúl. *Guía para realizar investigaciones sociales*. México, Plaza y Valdés, 2000. 437 págs.
- San Miguel Aguirre, Eduardo y otros. *La incorporación al desarrollo de las personas con discapacidad*. México, Comisión Nacional de Derechos Humanos, 1999. 40 págs.
- Sánchez Palomino, Antonio y José A. Torres González. *Educación especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad*. España, Pirámide, 2002. 282 págs.
- Santos Franco, Lidia Juana. *La experiencia de integración educativa en el Centro de Atención Múltiple No. 31. (Tesis)*. México, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras Colegio de Pedagogía, 2003. 97 págs.
- SEP. *Atención educativa de niñ@s de 0 a 6 años con discapacidad mental*. México, OEA-CIDI-SEP, 2003. 149 págs.
- _____. *Evaluación del factor preparación. Antología de la educación especial*. México, Dirección General de Educación Especial, 2000. 264 págs.
- _____. *Educación especial. Perspectivas siglo XXI*. México, SEP, 1998. 52 págs.
- _____. *La educación especial en México*. México, SEP-DGEE, 1985. 40 págs.

_____. *Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F. Bienvenida al ciclo escolar 2002 - 2003*. México, SEP, 2002. 33 págs.

_____. *Manual de organización del Centro de Atención Múltiple*. Cd. de México, SEP, 1999. 100 págs.

Tecla, Alfredo. *Teoría, método y técnicas en la investigación social*. México, Editorial Taller Abierto, 1980. 102 págs.

Travers, Robert. *Introducción a la investigación educacional*. Buenos Aires, Paidós, 1991. 525 págs.

Wittrock, Merlin. *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona, Paidós, 1997. 184 págs.

Zubizarreta, A. *La aventura del trabajo intelectual*. México, Pearson, 1998. 198 págs.

Referencias de páginas Web

Avilés, Karina. “Denuncian franco retroceso de la educación especial en el país”, [en línea], La Jornada, 2006, [citado 31/07/06]. (Año 22). Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2006/07/31/index.php?section=sociedad&article=043n1soc>

Avilés, Karina. “Fox presume plan de educación especial, pero cada vez menos niños son atendidos”, [en línea], La Jornada, 2006, [citado 01/08/06]. (Año 22). Disponible en: <http://www.jornada.inam.mx/2006/08/01/index.php?section=sociedad&article=045n1soc>

ANEXO

GUÍA DE ENTREVISTA

En este apartado se encuentra la guía de entrevista que se utilizó para llevar a cabo la investigación de campo del presente trabajo.

1. ¿Cuáles son las características de este CAM en cuanto a su población, su organización, los servicios que ofrece y cómo se determina qué personas deben estudiar aquí?
2. ¿Con qué currículo se atienden las nee de los alumnos de este centro y qué opina acerca de sus contenidos, sus propósitos y sus alcances?
3. Precisamente, hablando de este currículo ¿cómo lo pone en práctica?, de acuerdo con su experiencia ¿considera que cuenta con los recursos escolares suficientes o hay alguna limitación para enseñar los contenidos a educandos con discapacidad?
4. ¿Este currículo se aplica para lograr la integración de los estudiantes de esta escuela a los grupos regulares?, en este sentido, ¿todos se integran o hay quiénes no pueden hacerlo?, ¿qué pasa con ellos?
5. ¿Cuáles son las nee de los alumnos con deficiencia mental? y en torno a este punto ¿el currículo, la práctica de los docentes y el CAM las satisfacen?
6. A partir de las finalidades que cumplen el currículo, los docentes y el CAM ¿cuáles son las expectativas que tiene sobre el desarrollo tanto académico como social y

laboral de los alumnos?, ¿cuáles piensa que sean las expectativas de ellos al respecto?

7. Finalmente, ¿qué propondría, por una parte, para lograr los propósitos planteados para la integración educativa, la igualdad de oportunidades y, por la otra, para promover los derechos de los alumnos con nee y discapacidad que no pueden integrarse a la escuela regular?