

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**SECRETARÍA ACADÉMICA**  
**COORDINACIÓN DE POSGRADO**  
**MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO**

*La interacción familia-escuela en la autodeterminación del alumno con discapacidad intelectual. Una propuesta de intervención en el Centro de Atención Múltiple No. 40.*

**Tesis que para obtener el Grado de  
Maestra en Desarrollo Educativo  
Presenta**

**Norma Alcántara Gómez**

**Directora de Tesis: Dra. Gloria E. Ornelas Tavarez**

**México, D.F.**

**Diciembre, 2010.**

## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar y de manera muy especial quiero agradecer a la Dra. Gloria E. Ornelas Tavarez por dirigir este estudio con empeño y dedicación. Sus enseñanzas, su lectura puntual y enriquecedora ayudaron a consolidar mi trabajo. Gracias.

Deseo manifestar mi gratitud a los docentes, alumnos y familiares de éstos así como demás trabajadores del Centro de Atención Múltiple 40 por la confianza que me brindaron para realizar esta investigación.

Agradezco también a los maestros Antonio Carrillo Avelar, Iván Escalante Herrera, Jorge Martínez Zendejas y Leticia Vega Hoyos por el tiempo y esfuerzo dedicados a la lectura de esta tesis.

Además, quisiera agradecer el apoyo moral de Gabriela Alcántara Gómez y Luis Alfonso García Buendía. A ella, por aceptar cariñosamente convivir tan de cerca conmigo, por la valentía que ha demostrado para resignificar su discapacidad y por autodeterminarse. A él, por creer en nuevos proyectos, asumir responsabilidades y compartir el compromiso de este documento.

**A Isi+ por los mejores regalos: la vida, las bases  
para ser quien soy y la convivencia  
con mi hermana Gabriela.**

**A mi abuela María Murguía+  
por quererme como me quiso  
y por dejarme quererla  
como la quiero.**

# ÍNDICE

	Página
<b>Introducción.....</b>	<b>6</b>
<b>1. La perspectiva de esta investigación.....</b>	<b>11</b>
1.1. Planteamiento del problema.....	11
1.2. Supuestos de partida.....	17
1.3. Antecedentes de investigación.....	18
1.4. Estrategia metodológica.....	22
1.4.1. Preguntas y dimensiones de análisis.....	23
1.4.2. Delimitación del referente empírico.....	24
1.4.3. Selección de técnicas e instrumentos de investigación.....	29
<b>2. Discapacidad intelectual y autodeterminación.....</b>	<b>36</b>
2.1. Concepciones de docentes, familia y alumnos.....	36
2.1.1. Discapacidad intelectual.....	36
2.1.2. Necesidades especiales.....	44
2.1.3. Posibilidades de desenvolvimiento y expectativas.....	49
2.2. La autodeterminación en el alumno con discapacidad.....	59
2.2.1. Actitud de docentes, familia y alumnos.....	63
<b>3. Centro de Atención Múltiple.....</b>	<b>68</b>
3.1. La trama histórica de los Centros de Atención Múltiple y su normatividad.....	69
3.2. Caracterización del Centro de Atención Múltiple 40.....	79
3.2.1. Proyecto educativo: Plan Estratégico de Transformación Escolar.....	85
3.2.2. Ubicación geográfica: el CAM del pueblo Santo Tomás Ajusco.....	95
<b>4. Interacción familia-Centro de Atención Múltiple.....</b>	<b>99</b>
4.1. El papel de la familia frente a su participación en el CAM.....	99

4.1.1. La relación con sus hijos.....	106
4.1.2. Su relación con los docentes.....	109
4.2. Los alumnos frente a la participación de su familia en el CAM.....	112
4.2.1. La relación con su familia.....	112
4.2.2. La relación con sus profesores.....	116
4.3. Los docentes del CAM frente al carácter de la participación de la familia.	117
4.3.1. Su experiencia.....	119
4.3.2. Sus expectativas.....	125
4.3.3. Sus propuestas.....	126
<b>5. Propuesta de intervención encaminada a promover la autodeterminación de los alumnos con discapacidad intelectual, a través de la interacción familia-escuela.....</b>	<b>129</b>
<b>6. Reflexiones finales.....</b>	<b>139</b>
<b>7. Fuentes de consulta.....</b>	<b>143</b>
<b>8. Apéndice.....</b>	<b>150</b>

## INTRODUCCIÓN

Una de las prioridades de la sociedad es 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 oportunidades. Para cumplir este propósito las personas han de recibir tanto la información como el apoyo que necesitan. En el caso de quienes presentan discapacidad, ese apoyo variará de acuerdo con las características propias de su condición.

Ante esta situación el principio de autodeterminación, permitirá a los individuos con discapacidad tomar decisiones sobre los asuntos importantes para ellos y desarrollar actitudes así como habilidades a fin de enfrentar las influencias o interferencias externas. Sería determinante que adquirieran, desde sus primeros años de vida, confianza en sí mismos, que se autovaloren, que tuvieran un mayor control de sí mismos con el objeto de desarrollar sus potencialidades.

A este respecto la escuela juega un papel primordial para promover la autodeterminación de los alumnos con discapacidad, pero de la familia depende en gran medida que estos individuos se desarrollen en un ambiente de reconocimiento así como de respeto a sus características, basado en la ayuda que ésta les pueda brindar a través de su interacción con la escuela.

A fin de fomentar estas condiciones, la presente investigación analiza el carácter de la participación familiar en el Centro de Atención Múltiple 40 (ubicado en el pueblo Santo Tomás Ajusco) para construir una propuesta de intervención que promueva la autodeterminación de los alumnos con discapacidad intelectual, a través de la interacción familia-escuela.

Por ello es conveniente acercarse a la historia, al contexto sociocultural y condiciones actuales de la familia para entender su situación, sus recursos y las áreas donde requieren orientación o apoyo en relación con el desarrollo de los alumnos. Para los profesores es importante conocer a la familia de sus alumnos porque el estudiante que llega al salón de clases “es, de alguna manera, un reflejo de su realidad familiar, de su

cultura, valores, creencias y expectativas con respecto a múltiples ámbitos, incluido el educativo” (Benítez, 2003: 58).

Además el acercamiento a las propias concepciones que tienen las familias acerca de la condición de sus hijos con discapacidad intelectual, facilita la identificación de ciertas cuestiones que probablemente motiven el comportamiento del alumno. De este modo el hecho de conocer la postura tanto de los familiares como de los docentes y de los alumnos del CAM 40, en torno al carácter de la participación familiar en la escuela permite encontrar algunos elementos para entender las posibles diferencias detectadas entre el hogar y la escuela en cuanto al hecho de promover la autodeterminación en el desarrollo de estos alumnos.

También es recomendable, aparte de observar a los estudiantes, que los maestros observen a las familias, interpreten lo que observan y reflexionen en torno a sus sentimientos hacia ellas. El maestro se beneficia al conocer mejor las características particulares de una familia porque puede complementar su análisis así como su perspectiva acerca del desarrollo escolar de sus alumnos con discapacidad intelectual, con base en la ayuda que ésta brinda a sus integrantes con necesidades especiales (Parra y García-Sellers, 2005: 57). En este sentido, es relevante buscar la participación activa de los padres en el proceso educativo del alumnado y brindarles más información.

A través de esta investigación recabo e interpreto datos provenientes tanto de los docentes como de los alumnos y sus familiares en mi centro de estudio, con el fin de analizar el carácter de la participación de la familia así como su influencia en el desarrollo escolar de dichos alumnos. Regularmente los estudios así orientados incluyen las opiniones de los padres de familia y de los profesores, pero una educación en y para la diversidad ha de considerar también el punto de vista de los sujetos involucrados, en este caso los alumnos con discapacidad, a fin de construir propuestas que partan precisamente de sus propios necesidades e intereses.

### **Conceptos básicos**

Actualmente para definir lo que es 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 (Alcántara, 2008: 25).

En esta investigación, la discapacidad intelectual no es algo estático sino un estado particular de funcionamiento que se constituye en la relación entre las capacidades del individuo y la estructura de sus entornos personal y social. La calidad de vida como perspectiva hacia la discapacidad incorpora indicadores relacionados con derechos, independencia, intimidad, actividad, entre otros. Implica una visión transformada de las posibilidades de vida de las personas con discapacidad intelectual con énfasis en la autodeterminación (Saad, 2000: 198).

Dicha autodeterminación implicaría promover entornos responsables de desarrollar las capacidades y potencialidades, de fortalecer a las personas con discapacidad en habilidades y destrezas necesarias para lograr independencia. Quienes presentan discapacidad han de fortalecerse para tomar mayor control sobre sus propias vidas; han de recibir ayuda para enriquecer sus ambientes y habilitarse en autodirección, solución de problemas, toma de decisiones y elecciones.

Otro supuesto importante en la presente investigación se refiere, de acuerdo con Galván (1998: 10) a considerar que la relación, trato y atención a los familiares de los alumnos es parte del oficio, de los saberes del maestro, por lo que:

“Cuando los maestros reciben a un grupo de alumnos heredan también un grupo de padres al que tienen que convocar, conocer e involucrar en actividades relativas al trabajo con el grupo escolar, atender a un grupo de padres representa tiempo y quehacer organizado para los maestros y, probablemente, también implica esfuerzos reflexivos para manejar la heterogeneidad presente en un grupo de padres” (Galván, 1998: 10).

Continuando con la idea de esta autora, al trabajar con los padres, los profesores se vuelven hábiles para manejar diversos intereses paternos, lograr acuerdos y conseguir consensos para apoyar el trabajo en el aula. Al poner en marcha saberes específicos para emprender tareas compartidas, los maestros se

apropian de capacidades necesarias para trabajar con los familiares de los alumnos. Conforme a lo señalado por Saad (2000: 89) las familias son sistemas sociales complejos y únicos; por ende cada familia requiere de una atención personalizada, lo que implica un mayor esfuerzo para los profesores.

Durante la presente investigación me referiré a los familiares para incluir al padre, a la madre, a los hermanos, abuelos u otros integrantes de la familia de los alumnos. Además, para facilitar la lectura hablaré en género masculino (niños, alumnos, maestros) para referirme a ambos sexos (niños y niñas, alumnos y alumnas, maestros y maestras, etcétera).

### **Organización del texto**

El presente estudio se compone de cinco capítulos y un apartado de reflexiones finales. En el primero abordo el planteamiento del problema en donde intento explicar cómo entiendo la situación problemática de mi objeto de estudio, cuáles son las razones que me motivan a realizar este trabajo así como la importancia que reviste llevarlo a cabo. Señalo algunos supuestos de partida así como preguntas de investigación con la intención de plasmar qué es lo que quiero averiguar y plantearme cómo he de hacerlo.

También incluyo antecedentes de investigación relacionados con mi objeto de estudio a fin de conocer qué proponen estas producciones, qué resuelven, cuáles son las diferencias y las similitudes entre estas investigaciones y la mía; me han permitido distinguir ciertos asuntos que resulta interesante analizar para darle contundencia a mis conclusiones.

En cuanto a la estrategia metodológica explico la investigación de campo que decidí hacer, sus propósitos, cómo me organicé para llevarla a cabo, la delimitación del referente empírico: la escuela y los actores de mi estudio; mis instrumentos de investigación, el proceso que seguí para recabar la información, su interpretación y su análisis.

En el segundo capítulo planteo las concepciones que tienen los actores de mi centro de estudio sobre discapacidad, con base en el tratamiento que se le ha dado históricamente. Asimismo explico los diferentes aspectos de la autodeterminación en

los alumnos con discapacidad intelectual y destaco la importancia de considerar el paradigma de vida independiente para favorecer actitudes que promuevan el desarrollo de modelos de defensa/autodefensa en estos alumnos.

El tercer capítulo describe el contexto del surgimiento de los Centros de Atención Múltiple y su normatividad; expongo también la caracterización del Centro de Atención Múltiple (CAM) 40, su Plan Estratégico de Transformación Escolar, el cual sirve al personal como base para cumplir con los objetivos de esta escuela, y por último su ubicación geográfica.

En el capítulo cuarto presento algunas definiciones de familia, sus características y su clasificación. También analizo las concepciones de los actores de mi centro de estudio en torno al carácter de la relación que se da entre la escuela y la familia. Para ello, organizo la información concerniente a cada uno de los implicados (familiares, alumnos y docentes) donde destaco su relación con los demás involucrados, para contar con la postura de todas las partes.

El quinto capítulo plantea la propuesta de intervención para promover la autodeterminación de los alumnos con discapacidad a partir de la relación familia-escuela. Dicha propuesta surge ante la necesidad de diseñar un proyecto de trabajo con los actores de mi centro de estudio, parte del conocimiento teórico práctico de los procesos de participación presentes en la relación familia-Centro de Atención Múltiple e intenta mejorar los entornos inmediatos a fin de fortalecer el paradigma de vida independiente.

## **1. LA PERSPECTIVA DE ESTA INVESTIGACIÓN**

En este capítulo expongo la situación problemática en torno a mi objeto de estudio; presento los objetivos y las preguntas de investigación para señalar lo que me propuse investigar y la manera en que lo realizaría. Incluyo algunos supuestos de partida, antecedentes de investigación y la estrategia metodológica en donde explico la investigación de campo que hice.

### **1.1. Planteamiento del problema**

Este estudio analiza el carácter de la participación familiar en el Centro de Atención Múltiple 40 (ubicado en el pueblo Santo Tomás Ajusco) para construir una propuesta de intervención que promueva la autodeterminación de los alumnos con discapacidad intelectual, a través de la interacción familia-escuela.

Generalmente los centros escolares buscan la participación de los padres de familia a quienes se les confiere una responsabilidad en la tarea de educar a sus hijos, pero con base en determinadas condiciones económicas, en ciertos valores sociales y culturales, el núcleo familiar establece su propia concepción en cuanto a la escuela, el desempeño académico, las posibilidades de desenvolvimiento, así como las necesidades y expectativas de sus integrantes en edad escolar.

Asimismo, en el ámbito de la educación especial cada familia con algún miembro que presente discapacidad intelectual tendrá su propio concepto al respecto, y es muy probable que de ello dependa su actitud ante las necesidades especiales de ese integrante en edad escolar; entonces la familia se responsabiliza y decide si lo inscribe a la escuela y cómo participa. Aquí influye también la cultura de las comunidades de los distintos contextos sociales, por ejemplo el urbano-rural como es el caso de la ubicación de mi centro de estudio para esta investigación.

En este contexto la familia ¿tendrá bien identificadas las necesidades, las potencialidades así como las expectativas de sus integrantes inscritos en el CAM; considera importante que ellos tomen decisiones en cuanto a su desarrollo; promoverá a través de sus actitudes la autodeterminación de sus hijos con discapacidad? Desde el punto de vista de estos familiares ¿cuál es la relación que los docentes del CAM han de establecer con ellos, qué esperan de su participación en este centro escolar?

En toda sociedad existen diferentes clases de familia las cuales, según sus características, participan y se relacionan de determinada manera con la escuela. En nuestro país se da una diversidad de culturas por distintos acontecimientos históricos, por las diferencias regionales, el contraste entre el campo y la ciudad así como la formación de clases sociales desiguales (Bonfil Batalla, 1988); de ahí que existan también múltiples ideas acerca de la importancia del desarrollo escolar de los alumnos y del fortalecimiento de su autodeterminación, en este proceso, a través de la participación familiar con el centro educativo.

La familia es un grupo social<sup>1</sup> de gran influencia en la infancia; transmite normas, valores, conocimientos y habilidades que los niños aprenden. El ámbito familiar en que el niño crece determina su vida infantil e influye de manera positiva o negativa en su desarrollo escolar. Se necesita conocer el sistema social del que forman parte las familias para poder comprender la singularidad y la dinámica de las infancias (Bonfil Batalla, 1988). En su mayoría, los padres de hijos con discapacidad intelectual no generan entornos de desarrollo donde se promueva la autodeterminación; dichos padres se sienten impotentes y desesperanzados respecto a las condiciones de vida que envuelven a sus hijos, lo cual repercute negativamente en la percepción que tienen de sí mismos estos infantes.

Frente a esta realidad ¿cómo conciben los alumnos con discapacidad sus necesidades, sus capacidades para desenvolverse; creen que es importante aprender cosas para satisfacer sus necesidades; tienen libertad para tomar decisiones en cuanto a su desarrollo? ¿Les gusta lo que hacen en su casa y en la escuela? ¿Qué concepción tienen de su familia y del papel de ésta frente a su escolarización?

---

<sup>1</sup> “Por grupo social puede entenderse todo conjunto de hombres vinculados entre sí por actividades, intereses y fines comunes.” (López Austin; 2004: 20)

En el caso de los individuos con discapacidad intelectual, sus bajos niveles de autodeterminación se atribuyen a los ambientes restrictivos, las limitadas expectativas de padres y prestadores de servicios, las prohibiciones sociales, las malas condiciones socioeconómicas en que se desarrollan, así como la falta de entrenamiento específico de defensa/autodefensa. Precisamente las instancias generadoras y promotoras del ejercicio de la autodeterminación, en donde se da lugar a los mecanismos de defensa y autodefensa son primordialmente la familia y los contextos que rodean a los sujetos con discapacidad (Saad; 2000: 199).

Por ejemplo, en los centros escolares regularmente la diferencia se relaciona con el concepto de desviación: los alumnos se tienen que ajustar a ciertos parámetros establecidos (como ritmo de aprendizaje, tipo de conducta, desempeño académico) y a quien no lo logra se le considera como inferior. A este respecto la educación especial se basa en una visión normalizante en la que no se toman en cuenta las necesidades particulares de los sujetos, es decir, no se respetan sus diferencias, se limita su autodeterminación y en consecuencia se ven impedidos para tomar decisiones básicas en cuanto a su desarrollo como cuidar su salud, manifestar claramente sus preferencias en su escolarización así como definir sus actividades cotidianas.

Con el fin de contrarrestar estos problemas, la institución escolar ha de enseñar que la exclusión es una construcción social negativa; que es necesario asumir la diversidad cultural de manera democrática, responsable, solidaria y reconstruir la historia así como la cultura de las clases dominadas. Esto permitirá que tanto alumnos como maestros propongan medidas y las apliquen en la vida cotidiana para que dichas situaciones problemáticas se aborden con un sentido crítico y se resuelvan.

¿Pero realmente la relación entre estas dos instancias implica la comunicación mutua; la atención al alumno con discapacidad, el reconocimiento de sus necesidades especiales, la consideración de sus potencialidades; la colaboración frecuente de la familia en actividades escolares; el compromiso en torno a su propia participación; su intención de involucrarse en la elaboración de estrategias para mejorar el desenvolvimiento escolar de sus hijos, así como el fortalecimiento de la autodeterminación en su desarrollo?

Seguramente una educación que trate de responder a las necesidades que surgen de los alumnos con discapacidad, a través de la interacción familia escuela, dará lugar a un mejor desenvolvimiento escolar de estos alumnos, a buenas relaciones entre ellos, a una valoración de su verdadero potencial, al respeto hacia su cultura, su lengua y su ritmo de aprendizaje, por parte de los actores involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Este estudio se centra en una colonia urbano-rural del sur de la ciudad de México: Santo Tomás Ajusco, en la Delegación Tlalpan, en el Centro de Atención Múltiple No. 40, en donde a partir del análisis del carácter de la participación familiar, con base en las concepciones de docentes, alumnos y sus familiares, planteo estrategias encaminadas a mejorar el trabajo conjunto entre maestros y familia. Destaco la importancia de que estas propuestas partan de las necesidades, las posibilidades de desenvolvimiento así como los intereses de los propios alumnos con discapacidad; sobre todo sería determinante para ellos el fortalecimiento de su autodeterminación a fin de lograr cierta autonomía y se puedan involucrar en las decisiones tomadas en torno a su desarrollo.

Por último, a este respecto los docentes, ¿conocerán a fondo las necesidades educativas especiales, las posibilidades de desenvolvimiento y las expectativas de sus alumnos; qué esperan del desarrollo escolar de éstos; creen que es importante promover la autodeterminación en ellos? ¿Cuál es su postura frente a la relación familia-escuela, saben de qué manera pueden ayudar las familias a los alumnos en su desarrollo; cómo se relacionan con ellas? ¿Se interesan por fortalecer, a través de la interacción familia-escuela la autodeterminación en el desarrollo de sus alumnos?

Es importante saber cómo son las relaciones de la familia y el personal de la escuela para valorar tanto sus contribuciones como sus limitaciones en cuanto a su papel en el desarrollo de sus integrantes inscritos en el CAM; esto permitirá plantear estrategias con una definición más clara así como una coordinación apropiada en la interacción familia –escuela a fin de favorecer el proceso de autodeterminación de los alumnos con discapacidad.

## **Propósitos de la investigación**

### **General**

- Analizar el carácter de la participación familiar en el Centro de Atención Múltiple 40 para construir una propuesta de intervención encaminada a promover la autodeterminación de los alumnos con discapacidad intelectual, a través de la interacción familia-escuela.

### **Particulares**

- Identificar la concepción tanto de los familiares como de los docentes acerca de la discapacidad intelectual, las necesidades especiales, las posibilidades de desenvolvimiento y las expectativas de los alumnos del CAM 40 a fin de entender la actitud que asumen frente a las condiciones específicas del desarrollo de dichos alumnos.
- Indagar si los familiares y los docentes promueven, a través de sus actitudes, la autodeterminación de los alumnos de este centro educativo a fin de responder al paradigma de vida independiente.
- Señalar las características del CAM 40 en cuanto a su población, su organización, sus propósitos educativos y los servicios que ofrece para saber si satisface las necesidades educativas de sus alumnos.
- Describir el proyecto educativo que aplica el dicho centro para atender las necesidades especiales de sus alumnos, destacar la opinión de ellos así como la de sus familiares acerca del desempeño de esta escuela e identificar con qué propósito estudian ahí.

- Dar cuenta de las formas de relación entre las familias de los alumnos y el personal de este CAM para distinguir su postura frente al papel de la participación familia-escuela.
- Diseñar estrategias basadas en la interacción familia-escuela que inviten tanto a familiares como a docentes de los alumnos con discapacidad, del CAM 40, a reflexionar sobre las características específicas de éstos con el fin de que promuevan y fortalezcan la autodeterminación en el desarrollo de dichos alumnos.

## **Preguntas de investigación**

- **Docentes**

¿Cuál es la opinión de los docentes en torno al carácter de la participación de la familia en el CAM 40, creen que es necesario promover la aceptación, el reconocimiento así como el respeto hacia las condiciones de sus alumnos a través de la interacción familia-escuela?

- **Alumnos**

¿Qué percepción tienen los alumnos de sí mismos como personas con discapacidad, cuáles son sus expectativas de desarrollo y cómo conciben la participación de su familia en esta escuela?

- **Familia**

¿Qué concepción tiene la familia acerca de las características de sus integrantes inscritos en este centro educativo y cómo influye dicha situación en su actitud frente a la interacción familia-escuela así como en el fortalecimiento de la autodeterminación en el desarrollo de estos alumnos?

## 1.2. Supuestos de partida

- Las definiciones oficiales de discapacidad y discapacidad intelectual influyen en las concepciones que construyen acerca de estos términos tanto docentes como familiares de los alumnos del CAM 40, lo cual provoca connotaciones negativas, en su entorno, sobre las características específicas de dichos alumnos así como actitudes que limitan su propio desarrollo.
- La mayoría de las familias no promueve la autodeterminación en el desarrollo de ellos debido a la falta de conocimiento profundo sobre las necesidades especiales, posibilidades de desenvolvimiento y expectativas de estos alumnos.
- Los alumnos consideran importante estudiar en esta escuela para aprender cosas las cuales les permitan desarrollarse tanto académica como laboralmente, y esperan que la participación de su familia con el personal de esta escuela los ayude a alcanzar sus metas; sin embargo estos alumnos se ven limitados, para definir sus propias expectativas, por no contar con autodeterminación en su desarrollo.
- Para los familiares la oferta educativa de esta escuela no responde a las necesidades de sus hijos, pero los inscriben ahí debido a la falta de otro espacio público o de gobierno en donde sean cubiertas en su totalidad estas necesidades y certifiquen oficialmente sus estudios.
- Las familias opinan que de existir algún rezago en el desarrollo escolar de éstos, es responsabilidad de los profesores quienes también han de encargarse de mantenerlas informadas al respecto para mejorar la interacción entre ellas y el personal de esta escuela.
- El personal docente tiene una percepción negativa acerca de la forma en que asumen la responsabilidad de la escolarización de sus alumnos los familiares de éstos, debido a que están influidos por elementos culturales del contexto urbano-rural, en este caso el pueblo Santo Tomás Ajusco. Asimismo, los docentes piensan que pueden interferir en la actitud de la familia, con base en la normatividad, para promover una mejor interacción entre ambos.

### **1.3. Antecedentes de investigación**

Algunas investigaciones recientes, orientadas al estudio de la relación familia-escuela y la autodeterminación en los alumnos con discapacidad intelectual (Ortiz y Vázquez, 2006; Benítez, 2003; Saad, 2000) se enfocan en distintos aspectos como, las dificultades que viven los padres al tener un hijo con discapacidad; la importancia de analizar las características de la familia en donde se desenvuelven estos niños ya que el contexto familiar determina, en gran medida, la forma en que se promueve el desarrollo de sus capacidades; las actitudes y expectativas tanto de los profesores como de los padres de familia sobre la participación de los últimos en la escuela; y, el diseño de un taller para padres-madres de personas con discapacidad intelectual, el cual centre la atención en el concepto de autodeterminación como objetivo de los servicios destinados a la población con discapacidad y en el facultamiento como proceso de fortalecimiento personal y social para alcanzar esta meta.

El estudio de Ortiz y Vázquez (2006) presenta una propuesta de taller para padres de familia, basada en las características de los alumnos de los CAM 2 y 54; se centra principalmente en el análisis de repertorios básicos (atención, imitación, seguimiento de instrucciones) así como de habilidades sociales y de adaptación (conducta verbal, mutismo, cuidado personal, control de esfínteres, aseo personal – cara, manos, dientes, cuerpo-). Estos asuntos son relevantes porque si los padres de familia tienen dominio sobre ellos, ayudarán a sus hijos con discapacidad intelectual para que tanto su aprendizaje como su desarrollo personal sea positivo y se refleje en una dinámica familiar mejor.

Otro estudio cercano a mi interés revela que tanto la familia como la escuela son dos ámbitos que influyen fuertemente en el desarrollo del niño, forman su personalidad y lo preparan para enfrentarse a la vida cotidiana. Por tanto, la participación de los padres de familia es importante para el desempeño escolar del niño; sería ideal vincular las actividades escolares con las familiares para hacer más significativo el aprendizaje. Sin embargo, existen barreras que entorpecen el trabajo conjunto de padres de familia y profesores, algunas de esas barreras son la comunicación, la cultura y los sentimientos

personales; esto se solucionaría, en parte, con una buena comunicación y capacitación de los profesores para saber entender, comprender y orientar a los padres de familia: “los profesores juegan un papel muy importante para que los padres accedan a la escuela con confianza y entusiasmo” (Benítez, 2003: 146).

Regularmente la mayor aportación de los padres al participar en la escuela de sus hijos es el apoyo de las tareas escolares en casa, no se involucran más por falta de tiempo debido a diversas circunstancias; en este sentido es necesario preparar a los profesores para conocer las situaciones que impiden a los padres participar con la escuela a fin de programar actividades o diseñar cursos sobre la relación de ésta con la familia. Según Benítez (2003: 147) escuela y padres deben trabajar en conjunto para apoyar más a los estudiantes y hacer más eficientes los procesos de enseñanza-aprendizaje; destaca lo importante que es preparar al padre de familia para participar realmente en la escuela e instruir a los profesores para valorar y fomentar dicha participación. La escuela y la familia son dos instituciones que se necesitan mutuamente con el fin de mejorar la educación de los alumnos.

Un trabajo más, relacionado con mi objeto de estudio señala que los cambios en los paradigmas educativos con una concepción interactiva del desarrollo, un énfasis en los procesos de aprendizaje así como una mayor sensibilidad a la educación integrada, han impulsado la autodeterminación de las personas con discapacidad al promover el desenvolvimiento tanto de sus capacidades como de sus potencialidades, el fortalecimiento de habilidades y destrezas necesarias para autodeterminarse, el enriquecimiento de su vida y su inclusión a la sociedad. No obstante quienes presentan discapacidad intelectual aún se siguen caracterizando por la falta de oportunidades como aislamiento social, desempleo y bajo estatus económico (Saad, 2000: 198).

Elisa Saad (2000) advierte también la necesidad surgida, en la población de padres/madres de personas con discapacidad intelectual, de contar con espacios de reflexión, orientación y trabajo conjunto con otros. Dichos padres, quienes no se facultan para promover la autodeterminación suelen considerar que aunque ellos mismos, la familia y la sociedad tengan actitudes positivas hacia las personas con discapacidad, de todas maneras éstas se verán limitadas para autodeterminarse, lo

cual refleja la dificultad para comprender el concepto de autodeterminación así como separarlo del de limitación y discapacidad.

Las respuestas de los padres/madres de personas con discapacidad intelectual no son homogéneas y la forma tanto de pensar como de actuar varía en función del género, ciclo vital de la familia y ocupación. Estos padres viven diversos problemas psicológicos por ejemplo, de reflexión o de aspectos acerca del duelo. Asimismo los padres elaboran creencias propias para valorar sus modos de construir los acontecimientos de la discapacidad y sus propias acciones (Saad, 2000: 21 y 22).

Las diversas investigaciones revisadas han contribuido en el desarrollo de las temáticas de la familia, particularmente las etapas que se viven al tener un hijo con discapacidad; las características de los sujetos con discapacidad en años escolares; y las necesidades educativas especiales (Ortiz y Vázquez, 2006). Desde perspectivas como esta última se afirma la importancia de indagar las características de la familia de los alumnos con discapacidad, puesto que prácticamente son ellas quienes definen el proceso de desarrollo de estos alumnos; es decir, deciden si el niño es inscrito o no a la escuela y, en el primer caso, la manera en que interactúan con el personal de ésta. Entonces es relevante saber qué piensan, acerca de los asuntos concernientes a la discapacidad, los familiares responsables de los alumnos mencionados para tratar de comprender las razones de su actitud frente al desarrollo de éstos.

También hay aportaciones de información, como la de Benítez (2003), que permite analizar mejor la participación de los padres de familia en la escuela desde el punto de vista de ellos mismos, para saber si ambas partes coadyuvan con el fin de lograr una educación de calidad en la que los alumnos con discapacidad aprendan al mismo tiempo que alcancen un desarrollo óptimo tanto en casa como en su centro escolar. Esta autora revisa cómo es la comunicación entre los padres de familia y los profesores; la describe destacando su importancia así como su desarrollo en distintos contextos; además presenta un marco normativo sobre la relación familia-escuela en donde menciona principalmente el trabajo de las asociaciones de los padres de familia tanto en el ambiente nacional como en el internacional.

Otra de las contribuciones es la hecha por Elisa Saad (2000) quien propone un programa de facultamiento a padres para promover la autodeterminación de sus hijos

con discapacidad intelectual; primero presenta un panorama histórico de la educación especial, el cual abarca antecedentes, tendencias y principales acontecimientos; incluye también las nuevas concepciones en el campo de la discapacidad intelectual; aborda el cambio de paradigma en la atención educativa a personas con discapacidad; concepciones educativas; necesidades educativas especiales; integración educativa; su práctica así como su integración social en el marco escolar; y apoyo a padres de familia para promover la autodeterminación.

Saad (2000) habla de una nueva visión de la sociedad para la discapacidad que contempla la responsabilidad social, la inclusión como política social, los movimientos sociales de y para personas con discapacidad basados en el paradigma de vida independiente así como movimientos nacionales e internacionales de políticas educativa y social hacia la diversidad. Acerca de la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual, explica: creencias y principios, influencia de los ambientes y los apoyos, factores que la conforman, facultamiento psicológico (sus principios), autodefensa/defensa (modelos y métodos).

Los estudios referidos hacen aportaciones importantes al campo de mi interés porque el hecho de revisar cómo son las relaciones entre las familias y el personal de la escuela abre la posibilidad de valorar tanto sus contribuciones como sus limitaciones en el desarrollo escolar de los alumnos con discapacidad; de este modo, con base en dicha información, es posible pensar en aplicar estrategias encaminadas a definir y a coordinar adecuadamente las acciones tanto de la familia como de los docentes para fortalecer la autodeterminación de estos alumnos.

Efectivamente la familia y la escuela ejercen una fuerte influencia en el desarrollo de los niños, particularmente en aquellos que presentan necesidades especiales, debido a sus condiciones específicas. A este respecto mi investigación resalta la importancia de revelar las concepciones que tienen tanto los familiares como los profesores de los alumnos con discapacidad, acerca del carácter de la relación familia-escuela e incluye el análisis de las concepciones de dichos alumnos en torno al carácter de la participación de sus familiares con el CAM. Cobra importancia conocer la opinión de los propios alumnos, acerca de esta situación, porque una educación en y

para la diversidad ha de considerar de manera prioritaria sus necesidades, posibilidades de desenvolvimiento y expectativas.

#### **1.4. Estrategia metodológica**

Para alcanzar el objetivo de mi estudio planteé la metodología como la forma en la que se enfocan los problemas y se buscan las respuestas: en ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación; precisamente elegí los métodos cualitativos con base en los distintos intereses y propósitos de este trabajo (Taylor y Bogdan, 1996). De acuerdo con Erickson (en Wittrock, 1997b: 195), el enfoque interpretativo representaría los enfoques de la investigación sobre la enseñanza llamados etnográficos, cualitativos, observacional participativo, estudio de caso, interaccionista simbólico, fenomenológico y constructivista. Dicho enfoque utiliza por ejemplo la observación participante o la entrevista en profundidad con el fin de obtener datos descriptivos. Este paradigma tiene como supuesto básico la necesidad de comprensión del sentimiento de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes (Vasilachis, 1993: 43).

La investigación cualitativa constituye una tradición particular en las ciencias sociales la cual depende, sobre todo, de la observación de los actores en su propio terreno y la interacción con ellos en su lenguaje y con sus mismos términos (Vasilachis, 1993: 58-59). La frase metodología cualitativa se refiere a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Cabe destacar, conforme a lo expresado por Taylor y Bogdan (1996), algunas características de la investigación cualitativa: es inductiva, humanista, el investigador es sensible a los efectos que él mismo causa sobre las personas que son sujeto de estudio, trata de comprender a los sujetos dentro del marco de las referencias de ellos mismos, aporta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, toma como valiosas todas las perspectivas y admite como dignos de estudio a todos los escenarios así como a todas las personas.

Al iniciar este estudio quería conocer las concepciones de los docentes, alumnos y familiares del Centro de Atención Múltiple, con base en su cosmovisión, acerca de mis ejes de investigación: discapacidad intelectual y autodeterminación, oferta educativa de este centro educativo e interacción familia-escuela. Sin embargo este abordaje de la cosmovisión no se pudo concretar porque, durante mi acercamiento al campo observé que mis informantes clave no eran originarios de Santo Tomás Ajusco; por lo tanto decidí enfocarme directamente en sus concepciones sobre mis ejes de investigación, sin hacer énfasis en las cosmovisiones. Entonces me quedé con el asunto medular de mi tesis: analizar, con base en las concepciones de los docentes, los discentes y los familiares de éstos, la participación familiar en el Centro de Atención Múltiple 40 para construir una propuesta de intervención encaminada a promover la autodeterminación de los alumnos con discapacidad intelectual, a través de la interacción familia-escuela.

Para la elaboración de este documento consideré tres niveles de reconstrucción epistemológica: la acción social significativa expresada en la vida escolar cotidiana, el entramado tanto histórico como cultural dentro del cual adquiere sentido dicha acción; y, el modo en que se construye el discurso hegemónico y se distribuye el poder simbólico en torno a la cultura escolar. Asimismo tomé en cuenta ciertas tareas básicas al iniciar mi trabajo de campo: la definición del protocolo de investigación, las preguntas y dimensiones de análisis; la dimensión del referente empírico y la selección de técnicas e instrumentos de investigación (Bertely; 2000: 43-44). A continuación menciono los principales asuntos considerados por mí acerca de estas tareas.

#### **1.4.1. Preguntas y dimensiones de análisis**

En principio partí de un protocolo en donde establecí mi enfoque metodológico a la luz de preguntas de investigación<sup>2</sup> las cuales consideraban a tres de los actores involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje en mi centro de estudio: los docentes, los alumnos y los familiares. En lo tocante a los docentes, trato de saber cuál

---

<sup>2</sup> Véase apartado 1.1.2.

es su opinión en torno al carácter de la participación de la familia en el Centro de Atención Múltiple 40 y la postura que asumen ante el hecho de promover la aceptación, el reconocimiento así como el respeto hacia las condiciones de sus alumnos, a través de la interacción familia-escuela.

Acerca de los alumnos indago la percepción que tienen de sí mismos como personas con discapacidad, sus expectativas de desarrollo y su concepción acerca de la participación de su familia en dicha escuela. En opinión de las familias las interrogantes giran en torno a las concepciones que tienen sobre, las características de sus integrantes inscritos en este centro educativo y la manera en que esto influye en su actitud frente a la interacción familia-escuela así como en el fortalecimiento de la autodeterminación en el desarrollo de estos alumnos.

También identifiqué mis dimensiones de análisis que tienen que ver con lo curricular: las concepciones de alumnos, familiares y docentes acerca de discapacidad intelectual, necesidades educativas especiales, posibilidades y expectativas de desenvolvimiento en cuanto a los alumnos; en lo institucional (y política), los propósitos, la organización del Centro de Atención Múltiple, los servicios que ofrece así como su proyecto educativo; y, en lo social, el carácter de la participación familiar así como la actitud de docentes y familia ante la autodeterminación de los alumnos de esta escuela.

#### **1.4.2. Delimitación del referente empírico**

Seleccioné el tipo de situaciones empíricas significativas y relevantes para mí; delimité el contexto, los actores, los escenarios y las unidades de entrevista. Traté de interpretar el modo en que el contexto sociocultural de los alumnos interviene en lo acontecido en la escuela en cuanto a su desarrollo escolar, para ello realicé entrevistas con los docentes y también con la familia. Elegí el contexto urbano-rural en un pueblo del sur de la cuenca de México, Santo Tomás Ajusco, en la Delegación Tlalpan, específicamente mi centro de estudio es el CAM No. 40.

En este contexto urbano-rural se observan distintas formas de actuar de los familiares conforme a las influencias de su entorno sociocultural y es posible notar, de acuerdo con Gloria Ornelas (2005: 25), que “hay una subordinación de lo rural frente a lo urbano; es un espacio donde se refleja la incorporación y el sometimiento de pueblos a la lógica dominante de un Estado moderno; se dan relaciones particularizadas entre las culturas subalternas y la cultura dominante.” Tomaré esta idea como eje para realizar la interpretación y el análisis de las entrevistas realizadas.

En el ámbito urbano-rural se puede apreciar una forma de vida moderna pero también cierto apego tanto a las tradiciones como a las costumbres y creencias del pueblo Santo Tomás Ajusco. A este respecto resalta un distanciamiento entre la percepción tanto de los alumnos como de sus familiares acerca de este contexto y la de los docentes de este centro escolar. A partir de esta diferencia de enfoques intenté comprender por qué a veces no hay un entendimiento mutuo entre los alumnos y sus familias con los profesores; es muy común escuchar la incomprensión de estos últimos ante el hecho de que los niños no vayan a la escuela cuando son las festividades del pueblo, por ejemplo. Existen muchas discrepancias las cuales probablemente podrían superarse si los maestros reconocieran y respetaran las diferencias de los diversos contextos culturales y no trataran de imponer como válida una única visión de la realidad: la de la clase hegemónica.

La temporada de campo se calendarizó del 1 de junio al 10 de julio de 2009 con entrada al CAM dos veces por semana en el horario de clases. Tramité el permiso para iniciar mi estudio empírico en abril, pero se modificaron las fechas programadas para las visitas debido a la contingencia ocasionada por el virus de la influenza A (H1N1). Como lo había propuesto tuve un segundo periodo de acercamiento a mi centro de estudio, los días 9, 12 y 16 de octubre de 2009 para completar alguna información pendiente que yo considerara después de las transcripciones de las entrevistas así como del diario de campo. Volví a platicar con dos de las maestras y con la psicóloga, quienes amablemente respondieron a mis interrogantes. En el caso de la directora, ya no se encontraba en este CAM (se cambió al 69); en su lugar estaba otra maestra quien, sólo por contar con un nuevo permiso (el cual ella misma me solicitó a pesar de

tener uno que incluía todas las fechas), accedió a contestar mis preguntas aunque lo hizo de un modo escueto.

Realicé un total de trece visitas a mi centro de estudio, hice catorce entrevistas en el primer ciclo de entradas; en el segundo llevé a cabo una más y tres complementos con algunas de las docentes a quienes ya había entrevistado previamente. Grabé todas las entrevistas y conformé un registro general de cada una de mis entradas en un diario de campo. Asimismo, copié por escrito y a través de la grabadora, casi en su totalidad, el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE): proyecto educativo utilizado en esta escuela para atender las necesidades de sus alumnos. Conformé un archivo etnográfico que consta de 31 registros y sus respectivas versiones ampliadas<sup>3</sup> en donde incluyo las transcripciones de las entrevistas y el análisis del PETE.

La presente investigación se basó en el análisis, de las entrevistas realizadas, de la información obtenida fuera de la grabación de las mismas y en diversas interacciones informales con los actores de mi centro de estudio. Incorporé también datos de distintos documentos de trabajo como los *Lineamientos técnico pedagógicos de los servicios de educación especial en el Distrito Federal* y el *Plan Estratégico de Transformación Escolar*.

### ✓ **La escuela y los actores del estudio**

Partí de una noción de escuela como una institución socialmente construida con base en los procesos conformados en ella por diferentes sujetos: maestros, alumnos familia, autoridades educativas y locales; lugar que se plantea como un sitio potencial de estudio (Galván, 1998: 22). Seguí algunos criterios básicos para seleccionar mi centro de estudio:

- Que fuera un Centro de Atención Múltiple a nivel primaria (aquí tienen preescolar también) por ser la oferta educativa pública para atender las necesidades de escolarización de las personas con discapacidad intelectual; me interesaba

---

<sup>3</sup> La “versión ampliada” de los registros es la ampliación que se elabora de las notas de campo después de las observaciones (Galván, 1998: 20). Aunque yo consideré también las anotaciones hechas en mi diario de campo durante o después de cada acercamiento a la escuela de mi estudio e incluí para estas versiones mis comentarios y análisis de las entrevistas así como de la revisión del Plan Estratégico de Transformación Escolar.

conocer cómo se van construyendo las decisiones en cuanto al desarrollo de estos alumnos porque es el momento en que se define su futuro académico: si se inscriben a secundaria -el ciclo escolar anterior se implementó el proyecto de CAM secundaria-, si se van al CAM laboral, si se deciden por otra actividad educativa o si abandonan sus estudios.

- Que la directora estuviera de acuerdo con mi presencia en la escuela para llevar a cabo mi investigación de campo, diera su consentimiento en cuanto a la entrevista con ella así como con algunos docentes, alumnos y familiares de éstos; de hecho aceptó la propuesta desde el primer encuentro que tuvimos pero me advirtió acerca del permiso ante la SEP, el cual tramité en la Dirección de Educación Especial en donde me pidieron cubrir una serie de requisitos -incluido un proyecto de investigación basado en sus propios lineamientos- a fin de extenderme la autorización de entrada a este centro de estudio.
- Que este centro educativo estuviera localizado en un pueblo originario del sur de la cuenca de México para acercarme al contexto urbano-rural y analizar cómo influye, tanto en los alumnos como en los familiares de éstos, su propio entorno en cuanto a la interacción familia-escuela.

La escuela de estudio lleva por nombre Centro de Atención Múltiple No. 40, se encuentra en el pueblo Santo Tomás Ajusco en la Delegación Tlalpan; está adscrito a la Secretaría de Educación Pública, Dirección de Educación Especial, Coordinación Regional de Operación No. 5, a la Zona de Supervisión V-9. Actualmente esta escuela es apoyada por el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED) – Subdirección Técnica – Gerencia de Recursos Materiales Destinadas a la Educación Pública, con motivo del Programa Especial de Infraestructura Elemental en Educación Básica 2008 “mejores espacios educativos” localizados en el D.F. Administración Federal de Servicios Educativos en el D.F. (AFSEDF) SEP.

Cabe destacar en cuanto a la interacción familia-escuela que a finales del ciclo escolar 2007-2008, el inmueble fue beneficiado por la Delegación Tlalpan, gracias al apoyo de las madres de familia quienes consiguieron un cambio total en el cableado de la luz, cambio de ventanas y puertas, cambio total en baños de niñas y niños (tubería interna, muebles de baño, lavabos, azulejos), cambio de piso de pasillos,

reconstrucción de los escalones de entrada, pintura tanto interna como externa de salones y barda exterior. Describo brevemente sólo algunos aspectos de mi centro de estudio en este espacio porque presento su caracterización completa en el tercer apartado del capítulo tres del presente documento.<sup>4</sup>

Los actores que consideré para llevar a cabo mi trabajo de campo en el CAM 40 fueron: docentes, la directora, Leticia Bravo; la psicóloga (quien también funge como maestra de grupo cuando se requiere) Martha Lechuga; las profesoras de cuarto grado Araceli Quintana, y de primero, Ana Lilia Escalera; alumnos de sexto, Laura Silvia Carmona, Araceli Carmona, Germán Garrido; de quinto, Axel José Luis Zuro; de cuarto Amaranta Cárdenas y de tercero Julio César Pérez; familiares, Erika Salazar, mamá de Emilio Llamas; Rosa Itzel Mendoza, hermana de Luis Gerardo Mendoza; José Montes, papá de Francisco Montes; Benjamín Mayo, papá de Rodrigo Mayo.

Antes de iniciar mi investigación de campo no había especificado ni el número ni el tipo de informantes (Taylor y Bogdan; 1996: 108-114, 128-130), lo que sí tenía claro era la necesidad de entrevistar a ciertos informantes clave de los ámbitos familiar y escolar puesto que quería interpretar, como ya lo mencioné, el modo en que el contexto sociocultural de los alumnos interviene en el carácter de la participación familia-escuela, específicamente en cuanto al desarrollo escolar de los alumnos con discapacidad intelectual. Así, en mi primer acercamiento con la directora de mi escuela de estudio, antes de solicitar permiso en la SEP, le expuse mis propósitos y le externé la posibilidad de entrevistarla, le dije que probablemente ella había tenido experiencias interesantes o podía decir algo importante respecto al tema. Cuando noté su aprobación, inmediatamente le propuse algunas fechas tentativas para llevar a cabo mi estudio; no se negó pero me pidió cumplir con la autorización de la SEP para entrar por la “vía oficial”.

El primer día que me presenté en la escuela de mi investigación para iniciar mi trabajo, había una junta con los padres de familia así que aproveché para contactar a algunos de ellos y proponerles realizar una entrevista. Vi a la supervisora de la zona V-9, profesora Ana María Aguilar de Anda, quien me comentó haber leído mi proyecto e

---

<sup>4</sup> Véase 3.2. “Caracterización del Centro de Atención Múltiple 40”.

hizo algunas observaciones sobre los objetivos y la terminología del CAM. Por su parte la directora, maestra Lety, me orientó en cuanto a los docentes y familiares a quienes podría entrevistar; acerca de los contactados por mí previamente no tuvo ningún inconveniente para citarlos y hacer las entrevistas. En cuanto a los alumnos, me dio autorización para pasar directamente a los grupos y pedirles su participación.

No había considerado entrevistar a la psicóloga del plantel pero al ver su trato con los familiares de los alumnos y con ellos mismos creí que podría proporcionarme información muy valiosa acerca de la participación de la familia; además por su formación ella cuenta con otros elementos para analizar la situación. Este mismo día la directora me invitó a pasar a los salones para presentarme tanto con las maestras como con los alumnos; fuimos a los distintos grupos, les informé que era alumna de la UPN e iba a realizar una investigación en su escuela. Cada uno de los alumnos se presentó conmigo, situación que me ayudó mucho para ir identificando a quiénes de ellos podría entrevistar. Así desde la primera entrada al campo vislumbré a mis informantes; con algunos de ellos concerté una cita para entrevistarlos y con los demás se programó en las entradas posteriores.

En general el trato con los actores quienes participaron conmigo durante el trabajo de campo fue respetuoso, cálido y se dio en un ambiente de confianza; para mí fue de suma importancia contar con el apoyo de la directora; maestra Lety, de la psicóloga y las maestras para poderme acercar a los familiares (de sus alumnos) y en especial a los alumnos con discapacidad en su mayoría intelectual, con quienes conviví e intercambié tanto información como experiencias.

#### **1.4.3. Selección de técnicas e instrumentos de investigación**

Debido a la información que me interesaba recabar consideré pertinente aplicar la técnica de la entrevista para llevar a cabo mi trabajo de campo; tomé en cuenta que una de las principales técnicas de la investigación educativa es la entrevista, la cual implica la presencia del investigador en el campo de estudio a fin de documentar los principales acontecimientos, y su responsabilidad para declarar, ante los demás, de manera

general, sincera, precisa y cautelosa sus intereses y motivaciones tanto académicas como personales (Bertely; 2000: 44-54). La entrevista cualitativa permite descubrir las visiones de las personas y recoger información sobre determinados acontecimientos o problemas, pero es también un medio de hacer que las cosas sucedan y estimular el flujo de datos (Woods; 1985: 77).

Conforme a lo expresado por Miguel Martínez (1998: 65) en la investigación etnográfica la entrevista es un instrumento técnico de gran sintonía epistemológica con este enfoque y también con su teoría metodológica. Peter Woods (1985: 82 y 83) prefiere llamar a las entrevistas conversaciones o discusiones porque así indican un proceso libre, abierto, democrático, bidireccional e informal en donde los individuos se pueden manifestar tal como son sin esconder su personalidad real, privada, inaccesible. Se trata de motivar la voluntad del informante sin presionarlo para lograr un estado de espontaneidad y reciprocidad.

En este estudio, de acuerdo con Fortino Vela (en Tarres; 2008: 66), la entrevista se ha definido como una situación construida o creada para que un individuo exprese, al menos en una conversación, algunas partes acerca de sus referencias pasadas, presentes así como sus anticipaciones e intenciones futuras. Aquí interactúan personas: un entrevistado quien transmite información y un entrevistador que la recibe; entre ellos existe un proceso de intercambio simbólico y de retroalimentación. “Recientemente la investigación social emplea la entrevista cualitativa como un instrumento privilegiado para la recolección de la información” (Tarres; 2008: 68).

Contemplé además algunas recomendaciones acerca de las características de las entrevistas en profundidad, como también llaman Taylor y Bogdan (1996: 101) a las cualitativas. De acuerdo con el permiso de la SEP, éstas habría de realizarlas en las instalaciones del CAM 40; entonces traté de escoger lugares apropiados los cuales proporcionarían una atmósfera agradable para el diálogo. En la mayoría de los casos esto se consiguió pues por lo menos la mitad de las pláticas se dieron en la biblioteca un lugar muy cómodo para este propósito; otras en la oficina de la directora, adecuada también, dos en el patio y una en el salón de preescolar.

Tal vez los encuentros más difíciles fueron los sostenidos en el patio, debido al ruido que hacían los alumnos durante la hora del recreo, incluso nos saludaban o nos

preguntaban algo a mí y a mi entrevistada. En este caso no había otra opción porque las dos personas entrevistadas en este espacio no disponían de otro momento para la entrevista y si nos hubiéramos ido a otro lugar probablemente habrían estado inquietas porque preferían ver que los niños estuvieran bien; a pesar de estar cerca de ellos se concentraron en nuestra actividad y respondieron ampliamente a mis preguntas. Aquí fue necesario valorar el hecho de que se sintieran tranquilas aunque el ambiente no favoreciera tanto la grabación.

En ese momento fue importante para mí tomar en cuenta la recomendación acerca de la preferencia que se ha de dar al entrevistado, siempre y cuando sea posible, para elegir el momento y el lugar de la entrevista, en este caso fue a la hora del recreo por disponer de tiempo, y en el patio para ver a sus alumnos, aunque los encargaron con otras profesoras. Con esta medida además de comodidad y disponibilidad reforcé en mis informantes la sensación de control y de confianza, por su parte, en esta actividad (Woods; 1985: 85).

Siempre pensé entablar una entrevista flexible, dinámica la cual diera libertad y, básicamente no directiva. Traté de actuar como una oyente benévola, con una mente fresca, receptiva y sensible; invité a los entrevistados a hablar libremente y a expresarse en el marco de su experiencia vivencial y su personalidad con el fin de descubrir algunas tendencias espontáneas y para situar el relato en su contexto personal. Especialmente en el caso de mis informantes con discapacidad intelectual esto fue muy útil, pero como casi todas sus respuestas eran breves los invitaba a que dijeran algo más, que profundizaran, clarificaran o explicaran aspectos no muy claros, incluso parafraseaba sus respuestas y pedía su confirmación, desde luego lo hice con prudencia y sin presionarlos para que no agotaran los recuerdos o inventaran.

También evité discutir la opinión del entrevistado o sus puntos de vista; me costó trabajo no mostrar sorpresa o desaprobación por algunas situaciones, a las cuales se referían especialmente los alumnos con discapacidad. Siempre puse interés en lo narrado. Procuré dar libertad para abordar otros temas relacionados con el que estábamos tratando sin presentar digresiones. Grabé las entrevistas (voz) para lo cual primero informé al entrevistado de esta intención con el fin de obtener su aprobación; le hice saber que su uso era sólo para los fines de la investigación (Martínez; 1998: 65-

67). En ningún caso me pidieron controlar ellos mismos la grabación o corregir la transcripción.

Al principio de cada entrevista traté de establecer contacto y hacer que la gente se sintiera cómoda; estaba alerta para empatizar con el entrevistado (hablar su lenguaje, valorar sus argumentos, ponerme de su lado) sobre todo con los alumnos discapacitados y con sus familiares esto fue determinante, incluso manifesté esta empatía con óptimos gestos de asentimiento, sacudidas de cabeza, sonrisas, expresiones físicas de asombro o interjectivas, situación que ha quedado plasmada en las grabaciones de las entrevistas.

En general, durante las pláticas, al principio pude establecer rapport<sup>5</sup> con los informantes, para lograrlo traté de acomodarme a sus rutinas y modos de hacer las cosas; intenté también resaltar lo que tenía en común con la gente para consolidar la relación entablada durante el proceso de investigación, con ello pude romper el hielo y ayudé a facilitar el intercambio de información. Procuré que las personas se expresaran con libertad, sin corregir sus creencias y siempre mostré interés en lo que decían mis entrevistados (Taylor y Bogdan; 1996: 56-58).

En casi todos los casos fue necesario, por mi parte, proporcionar cierta orientación (del marco de la entrevista y de su contenido) para no provocar angustia en el informante. Algunas veces identifiqué dificultades en la comunicación a través del comportamiento no verbal transmitido por mis interlocutores, por ejemplo cuando hacía una pregunta y en vez de responder oralmente se encogían de hombros o levantaban la cabeza como si estuvieran preguntando con esa seña, qué o cómo. Por su parte los alumnos, si no comprendían negaban con la cabeza y fruncían el seño dándome a entender que no les quedaba clara la interrogante, pero realmente fueron pocas situaciones experimentadas de este tipo. Regularmente mis entrevistados se interesaban por saber qué tan útil resultaría la información que estaban dando (Woods; 1985: 93).

No me pidieron que las entrevistas tuvieran una duración determinada pero como de alguna manera habría de ajustarme al calendario y a los horarios establecidos por la

---

<sup>5</sup> El término de rapport “se refiere al grado de simpatía y empatía entre los entrevistados y el investigador”. (Tarres; 2008: 85).

SEP, preferí llevar a cabo estas actividades lo más pronto posible. Antes de terminar la entrevista invitaba a mi informante a hacer algún comentario de su interés, le agradecía por haber aceptado participar conmigo. En la mayoría de las ocasiones, cuando terminaba el cuestionario, mi entrevistado y yo charlábamos juntos de manera general y libre (Grawitz; 1975:225) llegué a formular preguntas o comentarios acerca de la entrevista sin que ello implicara a mi informante la obligación de dar grandes explicaciones a las mismas (Tarres; 2008: 87). En el caso de los alumnos y de sus familiares estas charlas me resultaron muy valiosas para interpretar mejor sus respuestas.

El cuestionario fue para mí, el medio de comunicación esencial, en este trabajo, entre el entrevistador y el entrevistado; el medio por el cual logré, por una parte, motivar e incitar a hablar a los sujetos interrogados y, por la otra, me permitió obtener los datos de mi interés. El cuestionario tradujo el objeto de mi estudio en preguntas particulares y obtuve de mis informantes respuestas susceptibles de ser analizadas. El cuestionario representó un elemento de trabajo sumamente importante para aplicar la técnica de la entrevista y guiarme durante su desarrollo (Grawitz, 1975: 233-235).

Las guías de entrevista<sup>6</sup> que preparé para este fin giran en torno a los siguientes ejes temáticos:

- Docentes
  - Caracterización del CAM 40: población, organización, servicios que ofrece, propósitos y proyecto educativo.
  - Concepciones acerca de discapacidad intelectual, necesidades educativas especiales, posibilidades de desenvolvimiento y expectativas del desarrollo de sus alumnos inscritos en esta escuela.
  - Actitudes en cuanto a la autodeterminación de estos alumnos.
  - Contextualización del pueblo Santo Tomás Ajusco.
  - Interacción familia-escuela y relación profesor-familia.
- Alumnos
  - Opinión acerca de su escuela.

---

<sup>6</sup> Los cuestionarios o guías de entrevista tanto para los docentes como para los alumnos y sus familiares se encuentran completas en el apéndice de este trabajo.

- La percepción que tienen de sí mismos como personas con discapacidad y acerca de sus necesidades para el aprendizaje.
- Actitudes en cuanto a su propia autodeterminación.
- Carácter de la relación que tienen con su familia así como con sus profesores.
- Contextualización del pueblo Santo Tomás Ajusco.
  - Familia
- Opinión acerca de este centro escolar: qué le parece su oferta educativa para responder a las necesidades de los alumnos de este centro educativo.
- Concepciones acerca de discapacidad intelectual, necesidades especiales, posibilidades de desenvolvimiento y expectativas de sus hijos inscritos en esta escuela.
- Actitudes en cuanto a la autodeterminación de sus hijos.
- Contextualización del pueblo Santo Tomás Ajusco.
- Carácter de su participación en esta escuela y de la relación con los profesores así como con sus integrantes con discapacidad.

En dichos cuestionarios traté de presentar los aspectos por explorar en mi estudio, agrupados en una serie de preguntas generales y en forma de temas elegidos previamente. Asimismo me sirvieron de guía para las entrevistas y casi no modifiqué su orden ni su contenido durante esta actividad. Determiné el tipo de preguntas por formular a partir del tipo de información que quería obtener.

Para llevar a cabo el registro de las entrevistas utilicé la grabadora, todos mis entrevistados aprobaron hacerlo así, no fue necesaria ninguna negociación al respecto. La grabadora fue un buen instrumento y no provocó ninguna interferencia; debo confesar que en el caso de las directoras llegué a pensar que solicitarían un permiso específico de la SEP para grabar las conversaciones. En algunas ocasiones se produjo información relevante cuando la grabadora estaba apagada durante la charla general la cual precedía o seguía a las sesiones; en estos casos anotaba todo lo que podía al respecto (antes de la siguiente visita) y eso quedó registrado en mi diario de campo así como mis impresiones al respecto.

Con estos datos pude conformar lo que he llamado comentarios sobre el entorno de la entrevista y que tienen que ver con el ambiente generado durante ese momento, detalles de tiempo y de lugar, con la forma en que se desenvolvía el entrevistado, su disposición, su actitud ante la investigación y en general respecto a mí, y con las situaciones externas que interferían de manera directa o indirecta. También elaboré otro apartado titulado información fuera de grabación en donde anoté principalmente los comentarios hechos por mis interlocutores mientras la grabadora estaba apagada. Enseguida, incluí en un tercer apartado la transcripción de la entrevista grabada.

De esta manera llevé a cabo la transcripción de las horas de conversación que sostuve con mis entrevistados. Decidí transcribir toda la grabación para sintetizar posteriormente los puntos relevantes, tenerlos a la mano ya escritos y no tener que volver a la grabadora en caso de que algo no quedara claro o me provocara alguna duda; para mí eso hubiera significado una pérdida de tiempo, en cambio el que invertí en las transcripciones completas me ayudó a involucrarme más con las respuestas de cada entrevistado y equivalió a analizar e interpretar la información más ágilmente.

Por cierto dice Fortino Vela (en Tarres; 2008: 87) que gran parte de los análisis de las entrevistas cualitativas utilizan un enfoque inductivo, en el cual el investigador trata de dar sentido al tema de estudio sin imponer expectativas preexistentes o teorías preformuladas, sino dejando que sean los propios investigadores los que puedan orientar la búsqueda de explicaciones: será el propio investigador quien formule posiciones teóricas. Para analizar la información empírica clasifiqué en categorías las diversas posiciones o actitudes reflejadas en las respuestas: establecí las categorías y organicé en función de éstas las respuestas. Posteriormente hice la interpretación con el fin 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.

Para esta investigación, asumí que el análisis de los procesos locales en una escuela informa de relaciones más amplias las cuales componen la institución escolar, es decir, los procesos escolares locales son comentarios específicos y circunstanciados del mundo educativo escolar más general (Galván 1998: 16).

## **2. DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y AUTODETERMINACIÓN**

Este capítulo aborda distintos aspectos de la autodeterminación en los alumnos con discapacidad intelectual. Intento explicar cómo es concebida la discapacidad, por los actores de mi centro de estudio, a partir del tratamiento que se le ha dado a la misma históricamente. Asimismo destaco la importancia de considerar el paradigma de vida independiente para favorecer actitudes que promuevan el desarrollo de modelos de defensa/autodefensa en estos alumnos.

### **2.1. Concepciones de docentes, familia y alumnos**

En este apartado reviso las concepciones de los actores de mi centro de estudio, acerca de la discapacidad, necesidades especiales, posibilidades de desenvolvimiento y expectativas de los alumnos de mi centro de estudio; también analizo la influencia que tienen las definiciones oficiales de estos términos en sus actitudes frente a la responsabilidad asumida en el desarrollo, particularmente escolar, de estos alumnos.

#### **2.1.1. Discapacidad intelectual**

Es de suponerse que la discapacidad intelectual ha existido desde que existe el hombre sin embargo, hasta 1800 no había una base científica para su estudio y era muy poco lo que se hacía para dar tratamiento o capacitación especial a quienes lo requerían. Poco antes del siglo XIX surgió tanto en Europa Occidental como en Estados Unidos de América (EUA) una preocupación general por los sujetos que hasta entonces habían estado marginados: esclavos, prisioneros y enfermos mentales; algunas personas empezaron a interesarse por los “retrasados mentales”. Esta época encierra una historia de personajes individuales que mediante su propio ejemplo estimulaban a otros a tratar de forma más humana a quienes tenían algún impedimento.

Samuel Howe, médico de la Escuela de Medicina de Harvard (1824) y a quien comúnmente se vincula con el origen del movimiento sobre el retraso mental en EUA, trabajó seis años en Grecia con refugiados, después de esto regresó a su país en donde empezó a dar asilo a niños ciegos en su propia casa. Desarrolló nuevos métodos de enseñanza para sordos y ciegos, asimismo defendió los derechos de los oprimidos e impedidos, incluidos aquí los retrasados mentales. En 1846 fue designado presidente de una comisión para investigar la condición de los “idiotas” del Estado con el fin de saber cuántos eran y ver si se podía hacer algo para mejorar su situación (Ingalls, 1982: 83).

Howe, Seguin<sup>7</sup> e Itard<sup>8</sup> suponían que con un trato humano y la educación adecuada era posible promover el desarrollo de los sujetos con retardo mental más allá del nivel esperado por la mayoría de la gente. Sin embargo, posteriormente, en 1859 Darwin publicó su texto *El origen de las especies*, en donde sostenía que la especie humana había evolucionado de formas inferiores y que la causa de este proceso de evolución así como de mejoría era la selección natural, es decir aumentaban las especies que se adaptaban y lograban superar las exigencias de la vida; por el contrario, las especies débiles y mal preparadas para enfrentar la adversidad se extinguían.

Ante tal afirmación surgieron los argumentos a favor de esta teoría; se decía que era erróneo interferir en el proceso de selección natural porque si se permitía que sobrevivieran y tuvieran prole los menos favorecidos por la herencia la calidad global de la especie humana se degeneraba. Por esta razón para mucha gente cualquier intento encaminado a mejorar la suerte de los pobres, de los débiles, de los enfermos mentales o de los retrasados mentales resultaría destructivo para la especie y además contrario a la evolución. La premisa era que estos sujetos conformaban un factor inferior de la raza humana por lo cual se debía permitir su extinción (Ingalls, 1982: 85).

En este contexto, los retrasados mentales estaban expuestos a todo tipo de discriminación, se afirmaba que el retraso era característico de ciertas familias, se

---

<sup>7</sup> 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.

<sup>8</sup> El francés Jean Itard presentó un programa sistemático de capacitación para las personas con retraso mental, basado en su estudio *The wild boy of Aveyron -El niño salvaje de Aveyron-* (Patton y otros, 1995: 79).

relacionaba íntimamente con distintos males sociales como el crimen, el alcoholismo y la prostitución entre otros. A este respecto una de las investigaciones más conocidas es la de H. Goddard quien, a través de su libro *The Kallikak Family*, averiguó cuál era la ascendencia de cierta interna de una institución para débiles mentales.<sup>9</sup> Con base en los resultados obtenidos concluyó que la mayoría de los delincuentes, criminales y prostitutas también eran retrasados mentales.

A principios del siglo XX, inspirada por estas afirmaciones, surgió la eugenesia o cría selectiva en busca de rasgos deseables: este movimiento prometía mejorar la especie humana para las futuras generaciones ya que impediría que se reprodujeran los individuos de baja inteligencia, mientras alentaba a los de grandes capacidades intelectuales a tener muchos hijos. De las soluciones propuestas para superar esta situación solamente dos alcanzaron popularidad; una era la de segregar a los retrasados del resto de la sociedad, por lo menos durante sus años de reproducción, para evitar que tuvieran descendencia. La segunda era la esterilización.<sup>10</sup>

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. 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 (Alcántara, 2008: 25).

---

<sup>9</sup> Según esta historia, el padre del tatarabuelo de la interna tuvo un hijo ilegítimo con una muchacha retrasada; de este hijo procedieron 480 descendientes, de los que 143 se tienen pruebas contundentes de que fueron débiles mentales. Además, del total de la descendencia, 36 fueron hijos ilegítimos; 33 personas sexualmente inmorales, la mayoría prostitutas; 24 alcohólicos; 23 epilépticos; 82 murieron en la infancia; 3 criminales y 8 mantenían casas de mala fama. (Ingalls, 1982: 86).

<sup>10</sup> El estado de Indiana fue el primero en promulgar una ley que autorizaba la esterilización de personas retrasadas. Para 1926, 23 estados tenían ya leyes de esterilización y la Suprema Corte de EUA sostuvo su legalidad. (Ingalls, 1982: 86-87).

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.

Las ideas que encierran estas definiciones se manifiestan en las concepciones de los actores involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje, del CAM 40, acerca de la discapacidad intelectual; en el caso del personal docente, discapacidad es la dificultad o limitación que tienen en este caso los niños para satisfacer una serie de necesidades de autonomía, de independencia, en actividades cotidianas como situaciones de juego y escolares, para poder responder a sus necesidades en general. También es alguna dificultad ya sea motora, de lenguaje o de algún otro tipo para adaptarse al medio, a las relaciones sociales y demás.

En palabras de estos docentes, la discapacidad intelectual tendría que ver con las dificultades para el aprendizaje y para resolver situaciones de la escuela, de la vida diaria, a veces muy sencillas, para saber qué es lo que tienen que hacer, afecta los procesos cognitivos, hay un deterioro a nivel mental y éste puede alterar el proceso de adaptación a su medio, afecta tanto a nivel social como emocional. Además es la limitación de una o diferentes áreas de la vida, de la adaptación a la vida normal, entre comillas, de alguna persona. Otra concepción sobre discapacidad intelectual corresponde a la siguiente descripción:

“Es la falta orgánica a nivel cerebral que impide a los niños adquirir los conocimientos a nivel de todos los demás normales, su complicación impide que ellos puedan adquirir conocimientos de la curricula: son niños muy cariñosos pero muy vulnerables quienes tienen que aprender a defenderse; aprender lo elemental, las necesidades básicas, socialización, autonomía, independencia, que aprendan a desarrollarse y a defenderse. A veces a nivel curricular no se les puede enseñar muchas cosas pero a nivel social sí” (ED3).<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> La clave que aparece al final de cada fragmento corresponde al número progresivo de las entrevistas. Algunos de los signos utilizados en los fragmentos son: “para registro verbal textual, ( ) interpretaciones o inferencias, / / conductas no verbales o información de contexto”(Rockwell y Mercado, en Galván, 1998: 47).

En las concepciones de estos maestros es recurrente la idea sobre la discapacidad como una limitación, lo cual implicaría un déficit del CI; asimismo es una dificultad para adaptarse al medio, es decir para alcanzar un desarrollo autónomo. Sin embargo, los docentes se ven más identificados con el nuevo enfoque de la definición de discapacidad intelectual, que considera a quien la presenta como a cualquier otro ciudadano de la sociedad. En opinión de los maestros muchas veces los papás no tienen ni idea de lo que es la discapacidad, creen que sus hijos están enfermos y que con una pastilla o yendo a la escuela se les va quitar, se van a aliviar.

A este respecto, para los familiares de mi centro de estudio la discapacidad intelectual “es alguien que no se puede valer al cien por ciento por sí mismo” (EF1); una persona que no se vale por sí sola, que necesita ayuda de los demás para aprender lo que son las cosas; el porqué de las cosas; su discapacidad les impide entender, apurarse, hablar bien, “no es una persona normal” (EF4). Es un lento desarrollo, un lento aprovechamiento de las posibilidades intelectuales, “como en el caso de mi hijo” ese es su problema, una discapacidad intelectual. (EF3).

El hecho de que la familia conciba la discapacidad como algo negativo, destacando lo que no se puede hacer, con respecto a lo que hace la mayoría, se ve reflejado en las propias concepciones de los alumnos quienes manifiestan su inquietud por asistir a una escuela normal, como lo hace una alumna de cuarto: “estar con los normales... las personas que no tienen ninguna discapacidad; sería muy bonito” (EA4). Se ven limitados porque sienten que no hacen las cosas correctamente; quieren ir bien en la escuela, ayudar en su casa pero, como dice la misma alumna “no quiero o sea no quisiera hacer las que puedo sino las que yo quisiera hacer... correr bien y caminar bien, bueno que camino bien pero luego dicen aquí (en el CAM 40) que soy como tortuga: corro bien lento y camino bien lento” (EA4).

A otra de las alumnas le gustaría ir a la escuela normal “porque aquí vengo y mi papá a cada rato me insulta” (EA5); a él no le parece bien que ella vaya a esta escuela. Los familiares quieren que sus integrantes inscritos en el CAM, no sean discriminados por su discapacidad; que sepan hablar, escribir como los demás: que sean niños normales. Los familiares de estos alumnos hablan reiteradamente de lo normal probablemente influidos por uno de los principios de la integración educativa, la normalización; sin

embargo el sentido que dan al término dista mucho del propuesto por Bautista (1993: 39), para quien normalizar no significa pretender convertir en normal a una persona con deficiencia mental, sino aceptarla tal y como es, reconocer 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.

En general las definiciones oficiales sobre discapacidad permean las concepciones tanto de los alumnos del CAM como de sus familiares, pero recientemente se han venido modificado los enfoques en cuanto a los significados de estos términos. La décima edición de la definición propuesta por la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AARM) intenta una revisión y mejora de las propuestas hechas en la novena edición de 1992. Una vez difundido y aceptado por gran parte de la comunidad científica y profesional el cambio de paradigma, lo que ahora se pretende es: 1) operacionalizar con mayor claridad la naturaleza multidimensional del retraso mental, y 2) presentar directrices de buenas prácticas para diagnosticar, clasificar y planificar apoyos.

“La discusión sobre cuál es la terminología más adecuada para referirse a esta población ha sido motivo de debate desde finales de los años ochenta en ámbitos científicos y profesionales. Progresivamente este debate se ha visto ampliado a los familiares y a las personas con esa discapacidad. La principal razón para sugerir un cambio en la terminología se deriva del carácter peyorativo del significado de retraso mental que, además, reduce la comprensión de las personas con limitaciones intelectuales a una categoría diagnóstica nacida desde perspectivas psicopatológicas. La nueva concepción de discapacidad intelectual considera en primer lugar a la persona como a cualquier otro individuo de nuestra sociedad” (Verdugo Alonso, 2002: 6).

Muchos otros países europeos utilizan ya el término de discapacidad intelectual desde hace años (salvo el Reino Unido donde se utiliza el término de dificultades de aprendizaje), y la *Asociación Internacional para el Estudio Científico de la Discapacidad Intelectual* (IASSID; International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities) lo incluye en su propio nombre desde hace unos cuantos años. Además, la nueva Clasificación Internacional de la Discapacidad de la Organización Mundial de la Salud (2001) propone también el uso del término discapacidad. La AAMR está cambiando su nombre hacia el de AAID (Asociación Americana sobre Discapacidad Intelectual).

La definición de retraso mental propuesta por la AAMR en 2002 plantea que el “retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años” (Verdugo Alonso, 2002: 6). Dicha definición mantiene los tres criterios propuestos desde 1983 y 1992: limitaciones significativas en funcionamiento intelectual y en conducta adaptativa, y manifiestas durante el periodo de desarrollo. La aplicación de la definición propuesta parte de cinco *premisas* esenciales:

1. Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.
2. La evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en limitaciones sensoriales, motoras y comportamentales.
3. Las limitaciones en un individuo a menudo coexisten con capacidades.
4. El propósito de describir limitaciones es el desarrollar un perfil de los apoyos necesarios.
5. Los apoyos personalizados apropiados durante un periodo prolongado, mejoran el funcionamiento en la vida de la persona con retraso mental (Verdugo Alonso, 2002: 6).

La definición del año 2002 propone un nuevo sistema con las siguientes dimensiones:

- Dimensión I: Habilidades intelectuales
- Dimensión II: Conducta adaptativa
- Dimensión III: Participación, interacciones y roles sociales
- Dimensión IV: Salud -salud física, salud mental, etiología-
- Dimensión V: Contexto -ambientes y cultura- (Verdugo Alonso, 2002: 8)

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.<sup>12</sup> 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, los cuales presento en el siguiente cuadro (Bautista, 1993: 213-215).

Deficiencia Mental	Características
Límite CI 68 - 85	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.
Ligera CI 52 - 68	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.
Media CI 36 - 51	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).
Severa CI 20 - 35	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.
Profunda CI Inferior a 20	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.

<sup>12</sup> 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 (SEP, 1998: 17).

Con base en los grados de afectación mencionados se presentan distintas necesidades especiales acerca de las cuales hablaré a continuación; me referiré a las necesidades educativas especiales aunque en el caso de las familias regularmente no se conoce con claridad el término, pero sí identifican las necesidades de sus integrantes inscritos en el CAM a partir de su experiencia con ellos.

### **2.1.2. Necesidades especiales**

El término necesidades educativas especiales aparece por primera vez en el informe Warnock<sup>13</sup> (Inglaterra, 1978), el cual considera que las dificultades para aprender no son únicamente físicas, sensoriales o 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 Brennan (1998: 36) hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas), afecta el aprendizaje hasta el punto de ser 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 necesidades educativas especiales de algún tipo, solamente son consideradas como tales aquellas que requieren para su atención una intervención de apoyo para el profesor o una alternativa de aprendizaje para el estudiante. El concepto de necesidades educativas especiales 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

---

<sup>13</sup> 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, 1993: 19).

durante su escolarización, para lograr su máximo crecimiento tanto personal como social.

Las necesidades educativas especiales son relativas, surgen de la dinámica establecida entre las características personales del alumno y las respuestas recibidas de su entorno educativo (Brennan, 1998: 51). Debido a lo anterior, cualquier sujeto puede presentar necesidades educativas especiales a pesar de no tener discapacidad, éstas pueden ser temporales o permanentes; así los estudiantes con dificultades para acceder al currículo requerirán apoyo durante un tiempo o bien a lo largo de todo el proceso de escolarización. No obstante que las circunstancias de un alumno sean complejas, si se desenvuelve en un ambiente favorable se resolverán sus necesidades educativas especiales incluso si tiene una discapacidad.

En el CAM 40, de un total de cincuenta y nueve niños hay algunos con trastornos múltiples, con síndrome de Down, con autismo; la mayoría presenta discapacidad intelectual “sólo hay dos de visual y dos de auditiva” (ED3). Los docentes se refieren a las distintas necesidades educativas especiales de sus alumnos como la dificultad que presentan, en el aspecto pedagógico, para acceder a la lectoescritura al cálculo simple, pero muchos también “tienen dificultades para su independencia personal, para satisfacer sus necesidades: alimentarse, deambular, caminar, ser independientes” (ED1); por eso es importante tratar de hacerlos autónomos, y motivarlos para que sean ellos mismos.

Desde esta perspectiva los docentes manifiestan su preocupación porque sus alumnos “van más lento de lo que pudieran presentar a su edad, desde ahí hay una necesidad en general porque tienen que aprender las reglas las cuales, muchas veces, en su casa no se fortalecen porque como tienen discapacidad intelectual los familiares piensan que hay que hacerles todo y ahí empieza esa limitación, esa necesidad” (ED4). Así sucede en cuanto a lo lógico matemático: se trata de que aprendan los contenidos para resolver sus problemas cotidianos. Para los maestros del CAM las necesidades educativas especiales de sus alumnos dependen en sí de sus propias características y de su situación a nivel cognitivo.

Cualquiera que sea la causa de las necesidades educativas especiales, el objetivo primordial tanto de detectarlas como de valorarlas es determinar qué acciones

educacionales 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.; aquí la familia es también un agente de identificación al estar en contacto permanente con el alumno.

En las familias de los alumnos de esta escuela la concepción de necesidades especiales está determinada por la experiencia que tienen con ellos. Desde el punto de vista de estos familiares sus hijos no captan igual que un niño normal, necesitan aprender a hablar bien por eso utilizan material didáctico, tienen rutinas: sin ellas no pueden hacer nada. Requieren de estos apoyos especiales para reforzar lo que van a hacer y lo que habrán de manejar como una rutina. Intentan trabajar a la par en su casa y en la escuela; la maestra les indica qué se va a hacer y se establecen las rutinas para avanzar con ellos.

De acuerdo con la opinión de uno de los padres de estos alumnos, su hijo necesita una persona capacitada para que poco a poco lo estimule a desarrollar sus cualidades intelectuales como se ha dado con sus profesoras. Para el papá de otro alumno las necesidades especiales de su hijo son que no puede caminar, no oye y no habla, utiliza silla de ruedas y aparatos auditivos.

En palabras de la hermana de uno de los alumnos es necesario estarlos reforzando porque si se les deja una semana descuidados u olvidados no van a saber qué hacer, sobre todo en la escuela donde les cuesta más trabajo. En su casa están al pendiente; le asignan actividades las cuales él recuerda; por ejemplo comprar las tortillas, contar el dinero y fijarse en el cambio. En general las familias de estos alumnos detectan las necesidades especiales como las acciones realizadas, en conjunto con ellos, para que se puedan desarrollar de la manera más normal posible y esperan acabar con ellas cuando sus hijos superen sus limitaciones.

Los familiares de mi centro de estudio no recuerdan el diagnóstico acerca de la discapacidad de sus hijos; se expresan en términos de un desarrollo muy lento de sus posibilidades intelectuales, del aspecto motriz: caminó tarde, no hablaba a la edad que lo hacían sus hermanos, no podía comer solo, etc. Probablemente esta reiteración negativa sobre las posibilidades de sus hijos se deba al hecho de que casi todos los

informes psicopedagógicos están expresados en términos negativos como “no alcanza”, “no llega”, “no tiene”, “no domina”, “no hace”; se ha concedido poco espacio a las características positivas las cuales permitirían superar las limitaciones.

Además, el uso de las pruebas de inteligencia para la valoración psicopedagógica del alumno ha sido cuestionado por su escasa utilidad; 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” (Bautista, 1993: 22 y 23).

Una de las docentes entrevistada afirma que los alumnos de esta escuela tienen alguna necesidad, más que educativa especial, como una necesidad especial de educación; esto lo relaciona con las barreras puestas a los alumnos por las personas de su entorno: “las propias maestras y las expectativas que tienen hacia estos niños” (ED5). La maestra a quien me refiero destaca alguna de las situaciones que se pueden asociar con las necesidades educativas especiales: 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.

Se han identificado otras dos situaciones asociadas con las necesidades educativas especiales: la primera es el ambiente sociofamiliar 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, las condiciones individuales del niño: discapacidad, problemas emocionales, de comunicación y circunstancias médicas entre otras.

En sí, el concepto de necesidades educativas especiales se refiere a los apoyos adicionales que algunos estudiantes con o sin discapacidad necesitan para acceder al currículo; es decir, un alumno con necesidades educativas especiales 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 (2000: 50-52), estos recursos diferentes 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.

Ciertos recursos mencionados son considerados como necesidades especiales por los familiares de mi centro de estudio cuando señalan que sus hijos necesitan maestros capacitados para aprender, material didáctico específico, aparatos auditivos y rampas para desplazarse con la silla de ruedas. En el caso de los alumnos también consideran algunos de estos recursos, como los curriculares, porque requieren que revisen sus trabajos, los contenidos, que les hagan observaciones; “que me digan esto se hace bien, esto se hace mal” (EA2); les gusta que sus maestros les expliquen las cosas despacio porque rápido no entienden.

Aparte de estas demandas una de las alumnas quiere tener salud, una buena vista porque veía todo oscuro como si no hubiera luz; la operaron de los ojos y ahora ve diferente pero nada más con un ojo entonces necesita libros con letras e imágenes aumentadas en tamaño. Otra alumna está preocupada por su terapia, la tiene cada semana pero le gustaría hacerla diario porque “me ayuda a estar mejor a controlar mis movimientos” (EA1); y es que de no controlarlos casi le es imposible mantenerse sentada, escribir y realizar sus tareas en su salón de clases.

Asimismo los alumnos hacen referencia, de manera más general, a otras necesidades que tienen para asistir a la escuela; casi todos manifiestan la importancia de contar con su uniforme, con mochila, útiles (cuadernos, lápices, colores, plumas, goma, sacapuntas), que los lleven a la escuela y vayan por ellos, que les ayuden a hacer la tarea, que su familia tenga dinero para comprar las cosas de la escuela o pagar los pasajes. También señalan como necesario, para asistir a la escuela y aprender, la inteligencia, los libros (de texto) donde está la información y sobre todo ganas de su parte así como apoyo de su familia, porque eso les da ánimo para hacer las cosas.

Como ellos lo mencionan es muy importante para su desarrollo la ayuda que les brindan sus familiares; esto promueve confianza y seguridad en ellos mismos para realizar sus actividades tanto en casa como en la escuela: un alumno con discapacidad

motivado por las personas de su entorno más inmediato podrá potenciar sus posibilidades de desenvolvimiento, acerca de las cuales hablo a continuación.

Antes, deseo aclarar que para este estudio el término necesidades educativas especiales 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 (SEP, 2000: 23).

### **2.1.3. Posibilidades de desenvolvimiento y expectativas**

Es recomendable dirigir la educación en el periodo escolar hacia el desarrollo de las potencialidades del niño con discapacidad a fin de que éste pueda desenvolverse por sí mismo en el mundo donde vive. De acuerdo a lo estipulado por el Convenio 159 de la Organización Nacional del Trabajo del Gobierno del Distrito Federal, “las actividades que una persona necesita realizar dependen de su edad, género, cultura y de la sociedad en que vive” (GDF, 1999: 28). Dichas actividades son:

- De autocuidado. Comer, beber, lavarse, bañarse, cepillarse los dientes, ir al baño, vestirse y peinarse.
- Recreativas. Jugar.
- De integración familiar y social. 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.
- De desarrollo académico. Ir a la escuela, leer, escribir y contar.
- Encaminadas a lograr su independencia personal. 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.

Si una persona con discapacidad no pudiera realizar estas actividades habrá de ser capacitada para que pueda llevar a cabo el mayor número de ellas de acuerdo con sus posibilidades; 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.

Al plantear cualquier acción educativa se debe tener en cuenta las distintas etapas evolutivas de la persona con discapacidad intelectual y, según el estudio de sus posibilidades y limitaciones, establecer el programa más conveniente con el fin de promover el desarrollo potencial de sus capacidades. 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 (Bautista, 1993: 218-221).

En el caso de los docentes de la escuela de mi investigación, las posibilidades de desenvolvimiento de sus alumnos están determinadas, casi en su totalidad, por la estructura de su ambiente familiar y de la misma comunidad ya que “generalmente funcionamos, tanto en una sociedad como en familia, para resolver las necesidades de la norma y no de las personas que tienen algunas características diferentes” (ED1). Para ellos, si existiera una organización donde los niños tuvieran oportunidades de experiencias de acuerdo con sus capacidades sería diferente.

Hablan de niños con mayores posibilidades, como si estuvieran en una escuela regular, y de otros sin posibilidades en el aspecto pedagógico, pero a quienes en lo social se les puede estimular para que sean más independientes y se puedan ir a un campo laboral sobre todo de tipo manual. Además si tienen el apoyo de los papás pueden salir adelante pero, si al contrario, no se interesan por ellos va a ser difícil. Por eso los maestros de este centro de estudio les hacen ver a los padres la importancia de su apoyo, pero no sólo para dejarlos en la escuela, sino en cuanto a su interés hacia las

actividades de sus hijos, en sus posibilidades: es relevante valorar sus aprendizajes aunque sean mínimos y no pensar en sacarlos de la escuela porque sienten que no avanzan en su aprendizaje.

Continuando con las ideas de los docentes es importante que los familiares de estos alumnos vean sus logros en autonomía e independencia. Los niños son muy vulnerables, necesitan todo el apoyo incluso de la comunidad porque si van a permanecer ahí los podrían absorber, por ejemplo si estudian panadería una panificadora de ese lugar les podría dar trabajo. Pero esto va a depender mucho del contexto familiar, de ver cómo los papás han apoyado, entonces para los niños con menos posibilidades las expectativas para su desarrollo serían de autosuficiencia. Aquí tanto las posibilidades de desenvolvimiento como las expectativas van a depender de cada caso particular, de las características de los alumnos y de su contexto familiar.

Para una de las maestras entrevistada su finalidad es que los niños sean autónomos, que sepan valerse por sí mismos; muchas veces las inseguridades mostradas por los alumnos en el grupo, independientemente de sus características por su condición de vida, son el reflejo del impacto de la familia: si hay una sobreprotección o un abandono el niño se va a mostrar inseguro, retraído. Sus expectativas en función de los niños son de autonomía, de seguridad, de sentir que logran sus propósitos.

Conforme a lo expresado por James Patton (1995: 76 y 77; 81-83) 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.

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.

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 (1995: 84 y 85), 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 docentes de mi centro de estudio tienen conocimiento sobre las posibilidades de desenvolvimiento, mencionadas en los párrafos anteriores, para las personas con discapacidad intelectual; en cambio, los familiares de sus alumnos difícilmente las reconocen y les cuesta trabajo aceptar, en ciertos casos, que sus hijos no podrán desarrollarse más en algunas áreas. Una de las madres del CAM se siente

desesperada por la edad de su hijo y piensa que no va a aprender pero comprende que en estos niños todo es muy despacio. Cuando aprende cualquier cosa por mínima o por fácil que sea implica un enorme avance para su familia. Ella quiere que él avance y le da gusto cuando él hace cosas que no le han enseñado pero las aprende solo. Ella quisiera que se valiera por sí solo, que haga sus cosas, que trabaje; ella estaría feliz de ver que lo logró.

Frecuentemente las familias responsabilizan al personal docente por la falta de desarrollo de los alumnos; la hermana de uno de ellos refiere que las posibilidades de desenvolvimiento de éste son buenas porque aprende muy rápido, tiene una discapacidad pero estudió en una escuela regular y podía. Era una escuela pública, la Legión Americana, donde estuvo en primero y segundo grados. Ahí le dijeron que se tenía que ir a otra escuela. Tuvo un maestro que le ayudaba, le ponía más atención, le dejaba tarea, le enseñó a escribir, a sumar (en primero). Después (en segundo) le tocó una maestra que no lo apoyó; lo mandaba con la maestra de USAER pero ella no le echó ganas junto con él y todo lo que había aprendido se vino abajo, entonces decidió cambiarlo al CAM. Ahora está inscrito desde hace unos cuatro años en el CAM 40; va en cuarto grado.

Se nota, como lo dice una de las maestras del CAM, que los padres de estos alumnos conocen poco las capacidades de sus hijos, incluso en las escuelas regulares creen que ir a la primaria es como la varita mágica, la llave para poder trabajar. Pero en este centro de estudio otra maestra afirma, acerca de las posibilidades de desenvolvimiento: “hasta donde cada uno de nosotros podamos desarrollarles las habilidades a nuestros niños y cada uno de nosotros, me refiero a todos los recursos profesionales que hay como institución” (ED5). En lo académico esas posibilidades serían alcanzar los propósitos nacionales y que den respuesta a las demandas de la vida.

En este caso la maestra mencionada se apega a las propuestas del CAM para el desarrollo de los alumnos. Algunos padres se muestran optimistas ante las posibilidades de desenvolvimiento de sus hijos y señalan que éstas son independizarse, y superar retos. En opinión de los docentes para los papás de pronto resulta

desesperante que su hijo no pueda adquirir grandes conocimientos pero si aprenden algunas actividades sencillas y las dominan pueden tener buenas posibilidades.

El papá de uno de los alumnos de este centro educativo señala que si se le encomienda algo a su hijo inscrito en el CAM lo hace bien; si le dice su mamá lava los trastos, los lava o límpiame la mesa, la limpia. De alguna manera los familiares muestran interés por involucrar a sus hijos con discapacidad en las actividades cotidianas de su casa. Por su parte los alumnos aprueban esta decisión cuando está dentro de sus posibilidades “a mí siempre me mandan a la tienda, compro tortillas, huevo, jitomate” (EA6); él lleva el dinero, paga y cuenta el cambio, todo eso le gusta.

Los docentes de mi centro de estudio coinciden en que el desarrollo de las posibilidades de desenvolvimiento de sus alumnos, las cuales están estrechamente relacionadas con las expectativas para ellos, va a depender mucho del contexto familiar, de que los papás los ayuden; para los niños con menos posibilidades, las expectativas serían de autosuficiencia. Pero estas expectativas van a depender de cada caso particular: de las características de los alumnos así como de su contexto familiar.

Según las maestras entrevistadas se busca la independencia de los alumnos con discapacidad, que salgan adelante: hay niños que pueden llegar a secundaria o a un nivel técnico o a un campo laboral como taller de cocina, por ejemplo. Hay quienes no van a alcanzar esa independencia porque son más limitados en ciertas cosas y siempre van a requerir el acompañamiento de otra persona. No obstante, si tienen el apoyo de los papás pueden salir adelante, de lo contrario empiezan a desertar y después llegan a tener problemas de alcoholismo y drogadicción. Por eso es importante el trabajo con ellos desde pequeños; la ayuda de la familia, que los papás vislumbren muchas expectativas para sus hijos y al mismo tiempo valoren sus avances y sean pacientes, aunque a veces es difícil por problemas económicos o familiares.

A este respecto una de las profesoras afirma que en realidad no todas las familias ponen atención, de hecho los mismos papás muchas veces no se animan a salir de la propia comunidad para trabajar; las mamás trabajan en la zona, los papás también, muchos se dedican a la construcción entonces los niños tendrían que animarse a entrar a otras áreas, por ejemplo a las cadenas de alimentos donde

regularmente los contratan y trabajan bien pero depende tanto de la claridad como de la confianza que tenga la familia en las posibilidades de su hijo.

En palabras de estos docentes: los papás no expresan con claridad sus expectativas, los llevan a la escuela para resolver parte de su problema pero no especifican qué, no concretan metas como “esto específicamente le va a servir a mi hijo para trasladarse de la casa al trabajo o la escuela” (ED1), poder leer los letreros de los autobuses, firmar, comprar, ver precios, pero eso no lo alcanzan a ver los papás. Esta maestra tiene razón porque así sucede en la mayoría de los casos, las familias de los alumnos con discapacidad no construyen un proyecto de vida concreto para ellos, parece como si estuvieran esperando la desaparición de su discapacidad con el fin de poder planear el desarrollo pleno de sus capacidades.

Difícilmente ocurre lo mismo con sus hijos sin discapacidad: los llevan a la escuela con la esperanza de que avancen en sus estudios, concluyan una carrera, obtengan un empleo bien remunerado, y aunque esto no llegue a suceder la familia mantiene ese deseo, lucha por alcanzar sus metas. Por eso los docentes del CAM insisten que el mismo planteamiento de las expectativas, para los alumnos del CAM, depende del apoyo familiar y de una buena elección laboral: con actividades acordes a sus capacidades pueden llegar a ser muy buenos empleados. Muchas veces son personas constantes, dedicadas que ponen empeño a lo que hacen.

Y aunque los padres quisieran tener las mismas expectativas en cuanto a sus hijos con y sin discapacidad, se enfrentan a la realidad de las pocas opciones públicas de desarrollo, para los primeros, porque además siempre se espera la adaptación de ellos a la sociedad y no se propicia la creación de espacios específicos para atender sus necesidades especiales. Una docente habla al respecto: al salir de este CAM pueden pasar al CAM secundaria o al CAM laboral “depende de la edad, depende de las posibilidades; como educación básica que somos existe el CAM secundaria pero no está muy claro aún el perfil de los chico que podrían ingresar a CAM secundaria; pero depende de las edades a cualquiera de las dos opciones” (ED5).

En opinión de esta profesora la expectativa para sus alumnos sería: “desarrollo de habilidades y competencias que les permitan a los niños dar respuestas favorables en cuanto a su vida, en el ámbito social y en el ámbito laboral” (ED5). En general para

el personal docente del CAM las expectativas académicas acerca del desarrollo de sus alumnos son que concluyan la educación primaria, que tengan algunos aprendizajes básicos los cuales les ayuden a contar, a escribir su nombre; cosas muy sencillas pero funcionales.

Hay alumnos que tienen un buen manejo de las matemáticas a nivel mental, no formal; es decir de manera práctica pueden hacer uso de las matemáticas para comprar incluso para vender cosas sencillas. Su idea es seguir enseñándoles a fin de que esos conocimientos les sean útiles. En cuanto a los niños con mayores dificultades la idea es utilizar sus competencias para escribir su nombre, para poder marcar un número telefónico.

Algunos familiares de los alumnos del CAM sí se detienen a pensar de manera más concreta lo que esperan para el desarrollo de éstos, por ejemplo una de las personas entrevistada quiere que su hijo termine la primaria en el CAM 40. Otra, apoya a su hermano con discapacidad porque él desea ser chef: le gusta cocinar, hacer gelatinas, las prepara, entonces su mamá, ella y su otro hermano lo ayudan. A la joven mencionada le agradaría ver que este alumno lograra su propósito porque sería uno de los mejores (chef) y sentiría que todo lo que hicieron, como familia para impulsarlo, se logró.

La expectativa de uno de los padres de familia de la escuela de mi estudio para su hijo es “que fuera lo más normal posible” (EF3), que se desenvuelva con la mayor normalidad posible. Hay conciencia en la familia que no le van a exigir lo que él no pueda: no lo van a poder meter a trabajar, simple y sencillamente, por su discapacidad; pero eso no impide una asignación de tareas por parte de su familia para estimular su desarrollo. Él tiene expectativas medidas no cree que su hijo va a cursar la universidad y que va a tener un buen puesto, es realista, afirma. En cuanto a las expectativas del propio alumno, su papá comentó: no expresa ideas propias; sentimientos y deseos propios sí, pero no los expresa en palabras sino con señas o a través de ciertas actitudes. Su familia entiende lo que él quiere decir por la convivencia diaria, sin embargo este niño no tiene una idea clara de lo que él espera para su desarrollo.

Los alumnos con mayor nivel de deficiencia tienen dificultades para expresar sus sentimientos o sus deseos. Según el relato de una madre de familia, acerca de las

expectativas, su hijo casi no las manifiesta, debido a su retraso no tiene la noción de lo que vive; para él todo es juego: un mundo color de rosa: en este momento a él le gusta mucho ir a la escuela para ver a su amigo, uno de sus compañeros. La opinión de los docentes confirma también la situación respecto a lo que esperan para su desarrollo los propios alumnos: es difícil conocer sus expectativas porque su noción del tiempo es muy concreta (el momento); algunos piensan un poco a futuro, se plantean cosas sencillas como trabajar en un camión, ayudar a su papá en la tienda. La realidad más cercana se la llegan a plantear como expectativa.

Una maestra agrega que ciertos alumnos quieren poder ganar dinero, trabajar en las profesiones, en los oficios cercanos a ellos, pero casi no se plantean tener una casa o viajar. Algunos sienten que pueden salir adelante, se ven positivos, pero otros tienen baja autoestima, no se sienten con la potencialidad de salir y aunque pudieran hacerlo creen que no pueden porque sus familias les han hecho ver que así es, que son discapacitados, entonces se cierran a pesar de tener muchas posibilidades.

Por su parte los alumnos manifiestan su inquietud por continuar preparándose, quieren terminar sus estudios (de primaria) en el CAM 40 y casi todos desean inscribirse en otra escuela ya sea para estudiar secundaria o para tomar cursos de cocina o manualidades. Hay quienes externan también sus deseos por trabajar; así relatan sus intenciones: una joven de catorce años, inscrita en sexto grado, dice “cuando termine mis estudios aquí quiero ser maestra o si no trabajar como en una tienda de ropa, de cajera; sé contar el dinero” (EA1).

Ella quisiera ir a otra escuela en donde estudie para maestra aunque no sabe todavía a cuál: “me estaba diciendo mi mamá que probablemente me puede apuntar en una secundaria abierta o si no en el CAM 69, es secundaria también, pero ahí hacen cositas bonitas, como de madera, de serigrafía y de cocina y ya no me acuerdo de qué otros” (EA1). A ella le gustaría estudiar alguna de esas actividades.

Una alumna de cuarto quiere superarse en la vida “estudiando y tratando de echarle ganas a la escuela porque mi mamá me dice que siempre hay que luchar para conseguir lo que uno quiere” (EA4); no sabe cocinar pero le gustaría aprender y preparar un arroz, un espagueti, quisiera trabajar como chef “y ser famosa para ayudar a mi mamá y a su esposo porque no tenemos dinero” (EA4). Por otro lado, cuando

termine sus estudios en el CAM quiere, “si es que se puede y mi mamá aceptaría, irme a otra escuela o sea a una escuela diciendo normal y hacer mi secundaria hacerla en una escuela normal; para estudiar y todo eso que me enseñen igual como aquí, pero quisiera irme a una escuela normal por mi casa porque me quiero regresar sola a mi casa y no puedo regresarme sola porque estoy lejos (vive en la Magdalena) bueno estoy bien cerca pero es que mi mamá no me deja irme sola a mi casa” (EA4).

Otro estudiante de sexto grado quien tiene dieciséis años quiere trabajar como chef; por eso cuando termine aquí sus estudios le gustaría irse a otra escuela para estudiar cocina y poder trabajar cuando termine su carrera. Uno de los alumnos de tercero espera concluir la primaria en esta escuela y posteriormente trabajar en una biblioteca; ahí le gustaría leer así como atender a la gente: “si vienen personas les digo que agarren un libro para leer” (EA6). Otro alumno de sexto al terminar sus estudios en este centro educativo quiere trabajar en cualquier lado “de lo que jalle como carpintería o panadero o jardinero” (EA3).

Según criterio tanto de los docentes como de los padres, los alumnos del CAM 40 no expresan sus expectativas ni tienen claridad en cuanto a sus acciones futuras; esto se puede observar en aquellos que presentan una discapacidad más severa pero quienes se encuentran en niveles de deficiencia mental de leve a moderada sí contemplan realizar actividades a futuro para seguir desarrollándose. Probablemente ni maestros ni familiares se han detenido a intercambiar opiniones sobre dichos asuntos con los alumnos; me da la impresión de que éstos plantean sus expectativas a partir de los comentarios de su familia, de la gente de su escuela, su comunidad así como de los medios de difusión de masas.

Sería conveniente entonces informar a los alumnos acerca de las opciones para su desarrollo y a la vez enseñarlos a tomar decisiones, darles los elementos para distinguir lo que les conviene de acuerdo con sus necesidades, posibilidades de desenvolvimiento e intereses. Una buena medida para lograr esto sería promover su autodeterminación tanto en la casa como en la escuela. En el siguiente apartado abordo este asunto y trato de analizar las actitudes de los actores en la escuela de mi estudio, al respecto.

## 2.2. La autodeterminación en el alumno con discapacidad

De acuerdo con Elisa Saad (2000: 47) la autodeterminación es un concepto o principio que cada vez recibe mayor atención por quienes promueven el derecho o una mejor calidad de vida de las personas con discapacidad; tiene su más fuerte sustento en el movimiento de vida independiente. Autodeterminación, se refiere al derecho de cada individuo de poder elegir así como decidir sobre los asuntos que son importantes para sí mismo, implica contar con actitudes y habilidades a fin de actuar como el agente principal en la propia vida y a libertad para no vencerse ante las influencias o interferencias externas.

Autodeterminación, es tener control sobre las elecciones y opciones: una persona que se autodetermina es autónoma, actúa de acuerdo a sus creencias personales, valores, intereses y habilidades (Saad, 2000: 47). Los aspectos que determinan la autodeterminación de personas con discapacidad están compuestos por creencias y principios, los cuales señalo a continuación:

<b>Principales creencias y principios de la autodeterminación</b>		
Creencias	Ser una persona primero	Ser tratado con respeto dignidad y aceptación.
	Tener una propia identidad	Reconocerse como único y diferente.
	Tomar las propias decisiones	Aprender de los errores, expresar necesidades y contar con apoyos cuando sean requeridos.
	Valor inherente a la persona	Contar con otros que crean en su propio valor como persona.
Principios	Facultamiento	Apoyar al individuo a tomar sus propias decisiones permitiéndole correr riesgos apropiados.
	Igualdad de oportunidades	Para usar este principio muchas personas con discapacidad requieren del apoyo de miembros de la comunidad.
	Vivir como otros y junto con otros	Implica incluir a las personas en la comunidad y apoyar su derecho a participar, aprender y vivir en ella.

	No etiquetar	Las personas deben ser reconocidas por lo que ellas son y no por las etiquetas que se les han impuesto. Las etiquetas devalúan y no permiten identificarse consigo mismo.
	No institucionalización	La institucionalización no es una forma de vida humana, los resultados son dañinos de por vida.

Las acciones de las personas que se autodeterminan están reflejadas en las siguientes características esenciales (Saad, 2000: 53-54):

- ❖ Autonomía. La persona actúa conforme a sus propios intereses, necesidades y habilidades; lo hace con independencia de influencias o interferencias externas. Parte constitutiva de esta característica puede ser cierta interdependencia funcional con familiares, amigos y otras personas con quienes se convive regularmente.
- ❖ Autorregulación. Se refiere a las decisiones tomadas por las personas acerca de las habilidades que han de emplear en una situación particular previo examen de las tareas y análisis de la disponibilidad de su propio repertorio de conductas; evalúan los planes de acción y hacen evaluación de los logros cuando es necesario.
- ❖ Facultamiento psicológico. Incluye las múltiples dimensiones de percibir el control, como aspectos cognitivos, de personalidad y de motivación. Las personas que se autodeterminan se basan en la creencia de que ellos tienen la capacidad para ejecutar conductas que los conduzcan a logros en su medio ambiente.
- ❖ Autorrealización. Hace referencia al conocimiento de sí mismo así como de las propias fuerzas y limitaciones de manera que estos conocimientos permitan la elección de planes en beneficio propio. Implica evaluar la influencia sobre sí de otras personas que lo rodean; además permite atribuir los resultados de la conducta a las propias acciones.

De las características antes mencionadas se desprende el desarrollo y la adquisición de múltiples componentes y elementos relacionados que constituyen la autodeterminación, a continuación señalo algunos de los que parecen ser particularmente importantes (Saad, 2000: 54):

- ✓ Habilidades para hacer elecciones.
- ✓ Habilidades para tomar decisiones.
- ✓ Habilidades para resolver problemas.
- ✓ Habilidades para alcanzar objetivos o conseguir metas.
- ✓ Habilidades de autodirección.
- ✓ Habilidades de autodefensa.
- ✓ Atribuciones positivas de eficacia y expectativas de logro.
- ✓ Autoconciencia.
- ✓ Autoconocimiento.

Miller y Keys (Lobato, 2001: 44) propone cuatro principios que contemplan ciertos elementos clave para el facultamiento de las personas con discapacidad:

Área 1: Autoconciencia	Principio 1: Tomar conciencia crítica de la situación social y política de sí mismo.
	Principio 2: Tomar conciencia de las capacidades y potencialidades de sí mismo más que de los déficits y las limitaciones.
Área 2: Acción	Principio 3: Participar en las organizaciones de la comunidad es un buen medio para desarrollar la autoayuda, habilidades, conocimiento, práctica, promotores del facultamiento individual y de la acción colaborativa.
Área 3: Colaboración	Principio 4: Los facilitadores activan el proceso de facultamiento al tratar a las personas como colaboradores más que como receptores pasivos de un servicio.

Según criterio de Miller y Keys (Lobato, 2001: 43-44) cada uno de estos principios produce una serie de experiencias y habilidades en las personas que se fortalecen:

- Principio 1. Implica que las personas analicen el ambiente político y social que las afecta, y los efectos de la discriminación. Las personas han de comprender que los sistemas segregantes están mal y no los individuos.
- Principio 2. Se centra en la propia persona, quien ha de reconocer las fortalezas, capacidades así como limitaciones propias con el fin de comprender mejor la discapacidad, reducir los estigmas sobre las limitaciones y adquirir la sensación de ser personas capaces y valoradas por los demás.
- Principio 3. Propone que el fortalecimiento se favorece cuando las personas trabajan tanto colectiva como cooperativamente a favor de sus metas y adquieren confianza en sí mismos para hacerlo.
- Principio 4. Sostiene que las personas quienes se fortalecen así como los facilitadores del proceso, han de reconocer sus capacidades y limitaciones y establecer relaciones de colaboración.

Al llevar a cabo los principios del facultamiento sus miembros se benefician porque adquieren confianza en sí mismos, autovaloración, autoeficacia, mayor control de sus vidas así como mayor participación en actividades de grupo, en la comunidad y en movimiento de defensa/autodefensa. Como grupo el resultado del desarrollo de los principios de facultamiento permite aprender a trabajar de manera colaborativa, volverse defensor tanto de los derechos propios como de otros y fortalecer acciones grupales, colaboración y compañerismo (Saad, 2000: 57).

Para Lobato (2001: 43) es muy importante desarrollar la autoestima pero también favorecer la reflexión crítica y la participación grupal a fin de fomentar actitudes de respeto a la diversidad y una mejor disposición para la toma de acciones que fortalezcan el respeto de los derechos de las personas con discapacidad.

Conforme a lo expresado por Saad (2000: 57) en el contexto de la discapacidad un defensor es quien lucha por las causas de otros, la autodefensa por su parte, se

refiere a la lucha de las personas por mejorar su calidad de vida: grupos de personas que trabajan juntos a favor de la justicia, ayudándose mutuamente a tomar responsabilidades y luchas en contra de la discriminación.

La autodefensa implica el cambio de las personas con discapacidad de una posición pasiva, receptora de caridad hacia una posición activa de autodefensa de sus propios derechos en colaboración con aquellos individuos (con y sin discapacidad) que deseen compartir y colaborar en su lucha.

En palabras de Lobato (2001: 42) los grupos de defensa, que comenzaron fundamentalmente como asociaciones de padres, han ido cediendo el paso a las personas con discapacidad quienes muestran cada vez mayor fortaleza en la sustitución de los roles de debilidad y lástima, impuestos a ellos regularmente.

A este respecto los padres de familia de las personas con discapacidad pueden interferir para desarrollar las competencias individuales y promover ajustes en los ambientes que envuelven a sus hijos. Desafortunadamente hay situaciones que impiden a dichos padres actuar de acuerdo con los mecanismos de defensa. Enseguida hablaré de algunas de las actitudes, referidas a la autodeterminación, tanto de los maestros como de los alumnos y de los familiares de éstos, en la escuela de mi estudio.

### **2.2.1. Actitud de docentes, familia y alumnos**

De acuerdo con las maestras de mi centro de estudio, generalmente los padres, aunque se les oriente, tienden a hacerles las cosas a sus hijos: vestirlos, lavarlos, bañarlos y conforme van creciendo es más difícil la situación. En el caso de uno de los alumnos, a quien su mamá quiere mucho y lo cuida, tal vez a ella le ha resultado más cómodo hacerle las cosas, porque el asunto de exigirles que sean independientes requiere de esfuerzo y trabajo por parte de la familia.

A este niño -aunque sí se baña solo- hay que ayudarlo casi en todo; el año pasado estaba casi siempre sentado, ahora se apoya, sobre todo psicológicamente, con una andadera y la situación ha cambiado: va al baño, camina por el salón, anda curioso (ED1). Los familiares han de comprender que la discapacidad es una

condición de vida en la que la persona quien presenta estas características va más despacio en su adaptación. No hay que enfocarse en que si el niño tiene discapacidad intelectual no va a poder: hay que ver lo que sí puede hacer, exigirle como a cualquier otra persona en su adaptación, en su autonomía y autosuficiencia. (ED4).

Por eso es recomendable enseñar a la familia a hacer las cosas y si necesita el apoyo de las maestras, ellas les dan indicaciones sencillas, claras, una sola vez, si es necesario la repiten, les muestran cómo hacerlo, les tienen paciencia. A veces los papás creen que los niños no hacen las cosas porque no quieren o por su manera de ser; no se dan cuenta que es su dificultad cognitiva la que les impide comprender las órdenes para poder secuenciar una actividad; piensan que su problema intelectual sólo es en lo académico, lo demás lo ven como problemas de conducta: les gritan, se enojan, no se dan cuenta de que esas dificultades son parte de la discapacidad (ED1).

En general las docentes, en el aspecto social, buscan que estos chicos se integren a su familia “pero no como dependientes sino que sean capaces de tener iniciativas, de participar, de trabajar en las actividades cotidianas de la familia, dentro de tareas del hogar”. También en su comunidad que salgan a hacer alguna actividad y en lo posible que no dependan de su familia ni en sus cosas personales, ni en la dinámica familiar (ED1), con lo cual estarían hablando de autodeterminación.

Una de las maestras afirma que para lograr lo anterior se habría de promover “un trabajo muy estrecho con los padres y ahí es donde nos tropezamos porque muchos de ellos los sobreprotegen... y no hay una exigencia de: hazte responsable de tus objetos personales, cumple con tu tarea”, pese a las recomendaciones y orientaciones que les hacen en la escuela (ED1).

Para reforzar el vínculo con los padres sería necesario abordar cuestiones muy prácticas como entender cuál es la discapacidad de sus hijos, no sólo el diagnóstico, por ejemplo que entiendan cómo aprende un niño con discapacidad y la diferencia de cómo aprende uno de la escuela regular; esto implica muchas veces la necesidad de dar una indicación por pasos, repetirla; que entiendan el porqué de sus dificultades de memoria o para integrar toda la información recibida (ED1).

Los profesores coinciden en la importancia de promover por medio del trabajo escolar una actitud de independencia en sus alumnos; de hecho según criterio de una

maestra, los alumnos asisten al CAM porque a través de una entrevista los papás expresan el deseo de que sus hijos sean más independientes, que aprendan cosas académicas, de cuidado personal y que en algún futuro puedan hacer algo por sí solos (ED2).

Esto refleja la inquietud de los padres por ayudar a sus hijos a valerse por sí mismos. Para los familiares es importante que estos niños estén en el CAM porque aprenden muchas cosas, como escribir su nombre. Una de las madres de familia desea que su hijo aprenda a ser independiente; el grado que él tiene de retraso no es muy grave pero quiere que se pueda valer por sí mismo ya que sus padres no son eternos. A su hijo lo que le han enseñado en la escuela le sirve para poder integrarse en donde vive, con la demás gente, con los niños normales (EF1).

Para un padre de familia, los apoyos que su hijo tiene en casa son: ver que vaya haciendo solo sus cosas porque surgió una situación que ya se aclaró y ya se remedió; por su discapacidad, por ser el más pequeño y el consentido era asistido por toda la familia y en vez de ayudarlo le estorbaban. Ahora prácticamente se le obliga a que se desenvuelva con mayor independencia. Si se tiende a sobreprotegerlo eso provoca un retraso; la familia no había reparado en ese detalle pero ya se dieron cuenta y lo corrigieron a tiempo. (EF3).

En opinión de los familiares, éste es un buen centro educativo con muy buenos maestros. La hermana de uno de los alumnos desea que su hermano aprenda a valerse por sí solo, que se enseñe a defender y a ser un niño normal<sup>14</sup>; es importante que él estudié en esta escuela porque le enseñan, aprende, lo motivan para que haga lo que él quiere, lo motivan a él y a su familia, sienten que él puede y le tiene que echar ganas. Ella se siente motivada por su hermano, por lo que sabe, por lo que aprende (EF2). Está segura que a su hermano lo que le han enseñado en la escuela le sirve para valerse por sí mismo y para enseñarse a ser un hombre responsable (EF2).

Uno de los padres de familia desea que su hijo avance, que salga adelante, que supere todas sus necesidades, externa que a lo mejor no va a ser una persona normal, pero sí independiente para que haga las cosas como deben ser (EF4). Ante estas

---

<sup>14</sup> Para ella, un niño normal es al que no discriminan por su discapacidad; el que sabe hablar, escribir como los demás (EF2).

opiniones resalta la insistencia de los familiares para que sus hijos alcancen cierta autodeterminación, aunque no lo digan con ese término reflejan su deseo por fortalecerla.

Lo anterior queda muy claro cuando una madre de familia expresa sus expectativas en cuanto al desarrollo de su hijo: que llegue a trabajar, que se valga por sí mismo; y en lo social, que lo acepten porque a estos niños y a estas personas no los acaban de ver como gente normal, son rechazados (lo que a ella le disgusta) quisiera que lo vieran normal; que pudiera trabajar pero que no lo discriminen. Hay mucha discriminación para las personas con discapacidad, quisiera que lo respetaran porque son niños que valen mucho (EF1).

Pero no sólo las maestras y los familiares manifiestan su interés para que los alumnos con discapacidad logren cierta independencia; estos últimos también expresan sus inquietudes al respecto: se ven fuertes, se quieren a sí mismos, reconocen sus capacidades; a la vez asumen ciertas contradicciones a las cuales se enfrentan por su propia condición.

Como el caso de una alumna cuyo papá ya no quería que ella fuera al CAM 40 porque dice “esta escuela es de locos”. Ella siente que lo que piensa su papá acerca de esta escuela no es así. Sólo su mamá va a los convivios; “mi papá no, no le gusta”, él quiere que vaya “en una escuela normal, o sea por suponer en la escuela que está al lado.<sup>15</sup> O sea ahorita mi papá él ya quisiera que yo, por suponer, en la preparatoria”, por su edad. El CAM es una escuela normal, comenta, “mas que tiene una diferencia, de que ahí vienen niños de lento aprendizaje, y en la otra escuela no; van niños más, cómo se llama, más este, más captivos” (EA5).

Los alumnos también se refieren a la importancia de contar con una familia así como con su escuela para alcanzar sus metas. Al respecto comentan que al asistir a este centro educativo van a lograr muchas cosas, relata una alumna, “en primer lugar saber que nadie me va a dejar sola y en segundo lugar pues aprender a leer y a escribir”. Ya aprendió a no dormirse en clase y a no pelear ni a llorar cuando no la dejaban dormir (EA4).

---

<sup>15</sup> La escuela normal que está al lado sería la Francisco I. Madero.

Pese a las dificultades que ha tenido en su escolarización, agrega “creo que soy valiente y que tengo muchas esperanzas, para estar bien” para ella su escuela es muy bonita y “es la mejor del mundo que ha existido”. Acerca de su familia dice “es la mejor igual del mundo... en ella me hacen ver lo que yo no puedo ver”. (EA4)

Otro joven de sexto grado señala que ha aprendido algo de jardinería con su papá porque cuando él iba a trabajar yo lo veía cómo hacía el abono para las plantas”. Aprendió y dice que él podría hacerlo solo (EA3). Una de las alumnas platicó que su papá trabaja en el campo, siembra quelites, elotes, berros, calabaza, papa, rábanos, flor de calabaza, huitlacoche. Le gustan las quesadillas de flor de calabaza con queso, no le gustan las lentejas: “me pongo a llorar cuando mi mamá me las da”. (EA1).

A esta alumna le gusta la escuela porque aprende y hace tarea: “cuando me dice mi mamá qué te encargaron de tarea, siento bonito”. Sonríe y dice que antes le contestaba muy feo a su mamá pero que ahora es más razonable y piensa más las cosas. Cuando la regañan se sale a caminar por el terreno de su casa; se sienta por ahí, se pone a llorar y a pensar, ya que se le pasa se siente “como si nada”, regresa a su casa y le pide perdón a su mamá.

Le gusta que sus papás hablen con sus maestros pero a veces no porque hace algunas travesuras; comenta “hago poquitas, poquitas travesuras y cuando me porto muy grosera, mi mamá me da mi chinga”, le da risa. Acerca de ella comentó “me quiero yo mucho a mí misma”, agregó “esta escuela es buena para mí y a mi familia la quiero mucho” (EA1).

Es importante no sobreproteger a estas personas, al pensar que no se pueden valer por sí mismas, porque se limita el desarrollo de sus capacidades; en este sentido docentes, familiares y alumnos pueden marcar la diferencia por medio de un trabajo en equipo y con base en un adecuado manejo de la información que les permita reflexionar acerca de las condiciones de las personas con discapacidad y sobre todo de sus posibilidades de desenvolvimiento.

### **3. CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE**

En este capítulo presento el contexto del surgimiento de los centros de Atención Múltiple y de su normatividad; expongo también la caracterización del CAM 40, su Plan Estratégico de Transformación Escolar, el cual sirve al personal como base para cumplir con los objetivos de esta escuela, y por último su ubicación geográfica.

#### **3.1. La trama histórica de los Centros de Atención Múltiple y su normatividad**

El término educación especial se utilizó 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 necesidades educativas especiales estudiar y capacitarse en un CAM con el mismo currículo de la escuela regular?, ¿son reconocidas las condiciones particulares de estos individuos y el desarrollo de sus capacidades?, ¿se les ofrece programas educativos específicos para responder a sus necesidades también específicas?

En México, la primera iniciativa para proporcionar educación a niños con necesidades especiales corresponde 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 transcurrió 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.

En este mismo lapso, 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 incluye 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 (Alcántara, 2008: 22).

Posteriormente, en los años sesenta, aparecieron las Escuelas de Perfeccionamiento para atender a los niños con discapacidad. Todas estas iniciativas culminaron con la creación de la Dirección General de Educación Especial por decreto del 18 de diciembre de 1970 (SEP, 1985: 7-9); en este momento surgieron las Escuelas de Educación Especial (EEE), “las cuales estaban organizadas para atender a niñas y niños con un solo tipo de discapacidad” (García Cedillo y otros, 2009: 3). Estos colegios atendían a infantes con discapacidad auditiva, visual, motora, intelectual y, con autismo. Esta estructura se mantiene en nuestro país durante las décadas de los setenta y los ochenta.

Las escuelas de educación especial operaban un currículo diferente al de las escuelas regulares; los docentes de preescolar y primaria especial hacían su planeación con base en la Guía Curricular de Educación Especial, que comprendía las siguientes áreas (García Cedillo y otros, 2009: 3):

- Independencia personal o protección de la salud (hábitos higiénicos, alimenticios, de pertenencia personal y de cortesía).
- Comunicación (promovía que el niño se expresara y comprendiera los estímulos que recibía del medio ambiente).
- Socialización e información del entorno físico y social (pretendía que el niño desarrollara su autonomía).
- Ocupación (contemplaba los aspectos de psicomotricidad y educación física).

Efectivamente, con la creación de la Dirección General de Educación Especial proliferaron las escuelas especiales, fundamentadas en un enfoque médico, posteriormente, desde 1993 con base en el Proyecto General de Educación Especial de

la SEP, fueron orientadas a un enfoque educativo centrado en el proceso de aprendizaje y se convirtieron en Centros de Atención Múltiple. El sistema actual de la educación especial en nuestro país se fundamenta en los siguientes principios pedagógicos: basar la enseñanza en las posibilidades del alumno, individualizar el proceso educativo, promover la normalización, integrar la educación especial a la educación regular (Alcántara, 2008: 23).

Así, desde 1993, la SEP (SEP, 1998: 7) influida por la corriente de integración educativa, inició con base en el Proyecto General de la Educación Especial la reorientación de este servicio; por lo que la educación especial ha pasado de un enfoque clínico-médico-rehabilitatorio a un enfoque educativo, fundamentado en el Artículo 41 de la Ley General de Educación, cuyo objetivo para la educación especial es proporcionar “la integración de los alumnos con discapacidad a los planteles de educación regular mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos” (García Cedillo y otros, 2009: 4).

Sin embargo parecería que el movimiento de integración educativa, iniciado en los años noventa, intenta homogeneizar el desenvolvimiento escolar de las personas con necesidades educativas especiales; estandarizar los métodos de enseñanza, las estrategias de aprendizaje y los mecanismos de evaluación. Lo anterior repercute de manera negativa tanto en los estudiantes como en sus familias puesto que, como dice Martha Ezcurra Ortiz, (citada por Avilés, 2006) en su estudio sobre la calidad de la atención educativa en los CAM, se da una pérdida de la individualización del proceso de 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 necesidades educativas especiales de cada uno.

A este respecto, en México, 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. A partir de la década de los cincuenta surgieron también la deficiencia mental leve, los problemas de conducta y las inhabilidades de aprendizaje.

Se establecieron dos grupos, en cuanto a estas áreas de atención; el primero abarcaba a los sujetos cuya resolución de la necesidad especial que presentaban era

fundamental para su integración social (deficiencia mental, trastornos visuales, trastornos de audición y lenguaje e impedimentos motores); el segundo incluía a los individuos que requerían de una labor especializada y transitoria como complemento a su evolución pedagógica normal (problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta). El área de deficiencia mental consideraba a los individuos con una disminución significativa y permanente en el proceso cognitivo, acompañada de alteraciones de la conducta adaptativa.

De acuerdo con García Cedillo (2009: 4-5) en la reorientación de los servicios de educación especial se propuso realizar los siguientes cambios:

- 1) Cambio de nombre, de Escuelas de Educación Especial a Centros de Atención Múltiple.
- 2) Cambio de currículo, los CAM utilizarían los programas de educación regular con adaptaciones curriculares.
- 3) Los CAM atenderían a niños con discapacidad que, por sus características, no pudieran integrarse a escuelas regulares o estuvieran en proceso de integración.
- 4) Los CAM atenderían alumnos con cualquier tipo de discapacidad. Los grupos no se organizarían por áreas de atención sino por edad y grado independientemente de la discapacidad. Presento algunos de estos cambios en el siguiente cuadro:

	<b>Escuelas de Educación Especial</b>	<b>Centros de Atención Múltiple</b>
<b>Forma de organización</b>	Trabajo departamental. Los docentes atendían el grupo de acuerdo con su especialidad. Atendían a niños con un solo tipo de discapacidad.	Propicia el trabajo colegiado. Los docentes atienden todos los grupos de alumnos y a todo tipo de alumnos. Atienden a niños con diferentes discapacidades.
<b>Trabajo pedagógico</b>	Uso de la Guía curricular de preescolar y primaria. Grupos organizados por áreas de atención. Trabajo con enfoque clínico-terapéutico.	Uso de los programas de educación regular con adecuaciones curriculares. Grupos organizados por edad y grado. Trabajo con enfoque educativo
<b>Forma acreditación estudios</b>	Certificado de Escuela Especial	Certificado de escuela regular

<b>Integración educativa</b>	No se promovía la integración educativa de los alumnos	Promueven la integración de sus alumnos a escuelas regulares.
------------------------------	--	---

Uno de los pocos estudios publicados sobre los CAM en México (Franco citado por García y otros, 2009: 6), demuestra la falta de un currículo que responda a las necesidades de los alumnos, la incongruencia entre los contenidos de los programas de educación regular y su desarrollo en el aula por parte de los docentes así como la carencia de integración a la escuela regular o para su permanencia en educación especial.

En otro estudio, Ezcurra (citada por García Cedillo y otros, 2009: 6) concluyó que la calidad de la atención educativa prestada a personas con discapacidad en los CAM no es la adecuada para el óptimo desarrollo de sus capacidades, pues los alumnos con discapacidades severas son discriminados, cuando se supone que estos centros se especializan en su atención. Asimismo el criterio de organización de los grupos exclusivamente por edad y no por discapacidad complica más la situación porque es muy complejo enseñar en un grupo donde puede haber individuos con distintas discapacidades.

Cabe destacar a este respecto que en el CAM 40, según el relato de una profesora se trata de equilibrar los grupos con base en el número de alumnos, por ejemplo si en tercero hay más niños se pasan algunos a cuarto para que más o menos todos tengan el mismo número de alumnos (ED3).

Ponce y otros autores (citados por García Cedillo y otros, 2009: 6-7) mencionan que el personal de los CAM cuestiona la propuesta de organización de los grupos por edad, por la conformación de los grupos multidisciplinarios. Los docentes están desanimados porque los cambios se realizan de manera vertical; también se preocupan por el grupo y dejan desatendidos a los alumnos con necesidades educativas especiales más severas: la conclusión de estos autores es que los logros académicos de los alumnos son muy pobres tal vez debido al desconocimiento del currículo regular por parte de los profesores.

Las investigaciones coinciden en que los CAM no cuentan con los recursos necesarios para el trabajo con los alumnos, carecen de normatividad, hay una

incongruencia entre los contenidos de los programas regulares y su aplicación en el aula, y no promueven de manera exitosa el aprendizaje de sus alumnos.

Por lo anteriormente expuesto se puede afirmar que la reorientación de los servicios educativos cuya finalidad es integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela regular ha beneficiado a ciertos individuos, sin embargo ha perjudicado a otros quienes requieren más de los servicios de rehabilitación, como los estudiantes con problemas de psicomotricidad, para poder continuar con sus estudios. La integración educativa perseguida por los CAM deja fuera de esta medida a un gran número de personas cuya demanda de atención especializada, para promover el desarrollo pleno de sus potencialidades, no es atendida en ninguna escuela pública.

Para contrarrestar esta situación el CAM ha de brindar a los docentes una adecuada capacitación y los recursos suficientes para alcanzar sus objetivos, de lo contrario no estará cumpliendo con sus principales propósitos, la integración educativa, ya que muchas de las personas con necesidades educativas especiales, quienes no se pueden integrar en ningún momento a 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 modelos educativos concretos que respondan a sus demandas concretas también.

Y es que, como plantea Ángeles Parrilla (citada por Lobato, 2002: 27), no basta con que los cambios se lleven a cabo de manera institucional, hace falta que dichos cambios, en este caso la integración y el respeto a la diversidad se lleven hasta el quehacer cotidiano en las aulas; para ello se ha de insistir en que las normas garanticen a todas las personas, como miembros de sus respectivas sociedades, los mismos derechos, obligaciones e igualdad de oportunidades que el resto de los ciudadanos (Lobato, 2001: 27).

A continuación describo algunos aspectos acerca de la normatividad de los Centros de Atención Múltiple e intento destacar, precisamente, los referidos a la participación de la familia para promover un mejor desarrollo educativo de los alumnos con necesidades especiales.

## Normatividad

Conforme a lo señalado por el *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa* (SEP, 2002: 37-39), el Centro de Atención Múltiple es un servicio escolarizado que brinda educación inicial, básica (preescolar, primaria y secundaria), y formación laboral, atiende a niñas, niños y jóvenes con discapacidad, discapacidad múltiple y dificultades graves del desarrollo que por sus características no han logrado un espacio en la escuela regular. La posibilidad de atención transitoria es para aquellos alumnos que por sus alcances escolares se incorporen a los distintos niveles educativos regulares.

En los CAM de tiempo completo, se abre la posibilidad de brindar mayores estrategias de atención para dar respuesta a los requerimientos de tiempo y de diversificación de actividades para los alumnos. En este sentido la orientación, desarrollo y organización deberá tener como objetivos:

- Apoyar el acceso a los contenidos curriculares.
- Ofrecer espacios de formación integral que permiten la expresión y desarrollo de habilidades y potencialidades.
- Estimular y fortalecer el desarrollo de los talentos identificados.
- Brindar apoyos específicos relacionados con las características de la discapacidad.
- **Recuperar la experiencia de los padres de familia en cuanto al apoyo educativo y educación integral de sus hijos** (SEP, 2002: 37-39. Las negritas son mías).

De acuerdo con los propósitos del CAM, la orientación y colaboración con las familias busca:

“Establecer la vinculación que promueva la mejora de los procesos educativos, haciéndolos participes en las acciones escolares de sus hijos, conocimiento de las intenciones formativas de la escuela y estrategias para fortalecer el aprendizaje, impulsar una expectativa positiva hacia sus hijos y hacia el propio centro escolar requiere que los padres conozcan los procesos pedagógicos en los que participa el niño, niña o joven, y conocer los beneficios del apoyo que se brindará en espacios familiares para fortalecer el proceso educativo. Tener una organización clara y transparente ante la comunidad para compartir los objetivos

pedagógicos de la planeación, la organización de la rutina de trabajo escolar y la organización en su conjunto” (SEP, 2002: 39-40).

Algunos de estos aspectos se reflejan en las intenciones del CAM 40 cuando su directora comenta que están tratando de mantener abiertas las puertas por si los familiares de sus alumnos quieren acercarse: que vean el trabajo que se hace, que vean que sus hijos están seguros en la escuela, que se les dan elementos para que los apliquen de manera práctica en la calle; por ejemplo, si van al mercado que distinguan el jitomate, su color, cuántos tiene un kilo; se procura no encajonarlos en el cuaderno. (ED3).

Agrega que los profesores han de tratar con los familiares de sus alumnos, como principales asuntos, por ejemplo cuando un niño no está bien en su aprendizaje explicarles qué se quiere lograr con él, qué se le quiere enseñar y cómo se le va a enseñar con el fin de que los padres no se desmotiven si tiene que cursar nuevamente el mismo grado y, en casa, cómo lo pueden ayudar. Para ella es una manera de tener comunicación y que los padres sepan lo que sucede y así no crear falsas expectativas. (ED3).

En la etapa de educación preescolar se impulsa la interacción del niño con sus compañeros y con los adultos para desarrollar su seguridad y confianza y que reconozca sus propias capacidades para conocer el mundo, estimular su curiosidad, atención, observación, memoria, imaginación y creatividad. Al participar en el juego libre y actividades dirigidas, los alumnos también adquieren conocimientos fundamentales y desarrollan competencias para el logro de su autonomía.

El Plan y Programa de Estudio de educación primaria retoma tres elementos sustantivos de la Educación Secundaria en la reforma actual:

- La diversidad y la Interculturalidad
- El énfasis en el desarrollo de competencias
- La incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura -temas transversales- (SEP, 2002: 44)

“La diversidad y la interculturalidad. El tratamiento con esta temática no se limita a abordar la diversidad como un objeto de estudio particular, por el contrario, las asignaturas buscan que los alumnos comprendan que los grupos humanos formen parte de las diferentes culturas, con

lenguajes, costumbres, creencias y tradiciones propias... Asimismo se reconoce que las y los alumnos tienen ritmos y estilo de aprendizaje diferentes y que en algunos casos presentan necesidades educativas especiales asociadas alguna discapacidad permanente o transitoria. En este sentido se pretende que las niñas y los niños reconozcan la pluralidad como una característica de su país y del mundo, y que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad pueda apreciarse y valorarse como un aspecto cotidiano de la vida” (SEP, 2002: 44).

El programa de estudios de secundaria incluye opciones para que en cada grado y asignatura se establezcan contenidos con la realidad y motivación e interés por los estudiantes. Cada asignatura de la propuesta curricular de secundaria contempla contenidos o aspectos particulares relativos a la diversidad cultural y lingüística de nuestro país. “La interculturalidad es una propuesta para mejorar la comunicación y la convivencia entre comunidades con distintas culturas, siempre conservando el respeto mutuo” (SEP, 2002: 45-46).

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.

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 al de las empresas, probablemente, con el

fin de que los alumnos se habitúen a una jornada como la que tendrán cuando se desempeñen laboralmente (Díaz Flores, 1999: 71).

El CAM desarrolla la propuesta curricular de la Educación Básica, a través de sus servicios escolarizados y de un trayecto formativo que considera los niveles de atención en las diferentes etapas de desarrollo de los alumnos, desde los 45 días a los 22 años de edad, de acuerdo a los programas de Educación Inicial, Preescolar, Primaria, Secundaria, y Formación Laboral, enfatizando en el desarrollo de las competencias del perfil de egreso de la educación básica y competencias específicas que impulsen un proyecto de vida que les permita aspirar a un desarrollo laboral.

La atención educativa que ofrecen los Centros de Atención Múltiple está dirigida a niñas, niños y jóvenes que presentan discapacidad intelectual, motriz, auditiva, visual, múltiple y dificultades graves del desarrollo, que no han ingresado o permanecido en contextos escolares regulares por encontrar barreras para el aprendizaje y la participación. Aquellas dificultades, como “problemas” de lenguaje, de aprendizaje, de conducta, hiperactividad, entre otros, no pueden ser consideradas como discapacidad; por lo tanto los alumnos con estos diagnósticos no serán aceptados en el CAM; bajo estas circunstancias la familia deberá recibir información y orientación sobre las escuelas a las que puede acudir.

La escolarización de los alumnos en CAM debe ser el resultado de una decisión de los padres de familia. Ello implica, por una parte tener claridad de las expectativas sobre la educación de sus hijos, así como informarles acerca del trabajo que se realiza en este espacio educativo. Una de las acciones de la atención educativa que se realiza ahí, se encuentra señalada en el artículo 41, “la orientación a las familias y a profesionales de la educación”, a fin de propiciar las mejores condiciones educativas y de desarrollo para los alumnos (SEP, 2002: 39).

El CAM 40 trata de satisfacer las necesidades de estos alumnos tomando en cuenta, al principio, un periodo de evaluación diagnóstica en el que se ven tanto las fortalezas como las necesidades de los niños y las enfrentan a los propósitos curriculares educativos. También se ven las necesidades y las fortalezas de las maestras para dar respuesta a la diversidad de alumnos que tienen así como para que realicen un trabajo técnico que las refuerce y les permita dar una respuesta a las

necesidades básicas de aprendizaje del alumnado. Asimismo consideran los apoyos pedagógicos, arquitectónicos, profesionales o de la familia que requiere cada uno de los alumnos. (ED3).

De acuerdo con Gimeno Sacristán (en Alcudia y otros, 2000: 26), la interpretación biologicista de las diferencias aparece de la mano del retroceso político, actuando de coartada para no realizar inversiones educativas con los más necesitados que son los que menos capacidades muestran en las mediciones de la inteligencia. Esto promueve la idea de superioridad de unos sobre otros, (blancos sobre negros, varones sobre mujeres, inteligentes frente a quienes no poseen conocimiento), apoyándose en estas mediciones.

Cuando hablamos de año académico, curso (compendio de asignaturas o áreas por año), asignatura (o tópico concreto que toca desarrollar en un momento dado), se da paso a categorías como las de adelanto, retraso, éxito y fracaso escolar, normalidad y anormalidad, que conforman una red de conceptos los cuales gobiernan la escolarización y las mentalidades de quienes participan en ella como son los padres, y los profesores (Sacristán, en Alcudia y otros, 2000: 30).

Continuando con esta idea, las clasificaciones de estudiantes, la parcelación del tiempo así como del currículum y todo proceso de normalización dan significado a la “excelencia” académica en cada momento y fase de la escolaridad como una construcción escolar. De esta manera la filosofía que recalca el valor del individuo, su libertad y su autonomía llega a desaparecer de las prácticas debido a la pretensión de la homogeneización, inhibida por el currículum que reclama respuestas únicas y uniformes en momentos precisos de la escolaridad.

Cabe destacar, como indica Gimeno Sacristán (en Alcudia y otros, 2000: 33), que el principio: “una pedagogía que trata igual a los que son desiguales es desigualadora y produce fracaso escolar”, está vigente; por lo cual se han de buscar estrategias pedagógicas diversificadoras para evitar que la diferencia introduzca más desigualdad.

La atención a la diversidad no se apoyará en la homogeneidad de formas de trabajar; no ha de repercutir en el empobrecimiento de “los mejores” y en la desatención de “los lentos”. A este respecto sería conveniente que tanto las escuelas como los profesores distribuyeran sus atenciones en función de las posibilidades o necesidades

de cada estudiante; pudieran proveerse de recursos para el trabajo independiente y crearan climas de cooperación entre estudiantes.

En el CAM 40 se ve la intención, por parte de sus actores, de poner en práctica o reforzar estas medidas para alcanzar un mejor desarrollo escolar para el alumnado. En el siguiente apartado presento la caracterización de este centro educativo y destaco la opinión de docentes, familiares y alumnos sobre sus experiencias en la participación del proceso de enseñanza aprendizaje que viven en esta escuela.

### **3.2. Caracterización del Centro de Atención Múltiple 40**

El Centro de Atención Múltiple No. 40, se encuentra ubicado en la calle de Melchor Ocampo No. 1, en el Pueblo de Santo Tomás Ajusco, perteneciente a la Delegación Tlalpan, el inmueble que ocupa fue construido aproximadamente en el año de 1943, inicialmente fue la primera escuela, Francisco I. Madero, del pueblo, está adscrito a la Secretaría de Educación Pública, Dirección de Educación Especial, Coordinación Regional de Operación No. 5, a la Zona de Supervisión V-9.

Cuenta con distintas aulas en la planta baja: una para primero, segundo y tercero de preescolar; cuatro más, una para cada grado de primero a cuarto (la de este último grado también se ocupa como taller pedagógico) y una para quinto y sexto grados. Un aula que se ocupa para biblioteca en donde se encuentra la enciclopedia, material didáctico y sirve como sala de reuniones para juntas generales con madres y padres de familia, reuniones de Asociación de Padres de Familia (APF) y docentes.

También hay otra aula, en la planta baja, dividida en pequeños cubículos para uso de dirección, secretaria, oficinas de psicología y trabajo social. Además están cinco baños para niñas y cinco para niños. En la planta alta, se encuentra una pequeña cocina (en donde los niños de taller comen). Un espacio en donde se encuentra la Zona de Supervisión V-9.

El CAM atiende los niveles de Preescolar y Primaria con un total de 59 alumnos con discapacidad, visual, auditiva, motora e intelectual. Conforme a lo señalado en su

Plan Estratégico de Transformación Escolar (ciclo 2008-2012) El personal<sup>16</sup> con el que cuenta el servicio es el siguiente:

- Vanesa, atiende el grupo de preescolar 1º, 2º y 3º, con formación de psicóloga educativa de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), ingresó al CAM el 25 de febrero de 2003.
- Ana Lilia, atiende el grupo de primer año de primaria, con especialidad en discapacidad intelectual de la Escuela Normal de Especialización (ENE), ingresó al CAM el 20 de agosto de 2007.
- Ana María, atiende el grupo de segundo año de primaria, con formación de pedagoga en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), ingresó al CAM el 17 de febrero de 2003.
- Rocío, atiende el grupo de tercer año de primaria, con formación de psicóloga educativa (UPN), ingresó al CAM el 10 de agosto de 2004.
- Araceli, atiende el grupo de cuarto año de primaria, con formación de socióloga (UNAM), ingresó al CAM el 10 de agosto de 2004.
- María Martha es la psicóloga del servicio, pero como le dieron cambio a la docente responsable de quinto y sexto años, en este momento ella está atendiendo este grupo, con formación de psicóloga clínica (UNAM), ingresó al CAM el 13 de marzo de 2008.
- Juana Estela, secretaria con formación de carrera comercial, ingresó al CAM el 16 de octubre de 1988.
- Carlos Javier, intendencia, con formación de técnico en mecánica automotriz, ingresó al CAM el 27 de agosto de 2008.
- Leticia, directora, con formación de pedagoga (UNAM), ingresó al CAM el 18 de agosto de 2005.

En palabras de una profesora esta escuela tiene muchas carencias materiales, de personal, hace falta apoyo para que los niños tengan una mejor atención, de mayor calidad. Aunque los grupos no son muy grandes hace falta material especializado como una terapeuta de lenguaje, una niñera, una trabajadora social, otra docente, un maestro

---

<sup>16</sup> Cabe mencionar que hace falta personal: dos docentes, niñera, maestro de educación física, trabajo social.

de educación física cuyo trabajo es primordial para el movimiento de los niños. Hay carencias y estos alumnos, como todos, necesitan una atención más integral (ED2).

La directora del CAM 40 (ciclo 2008-2009), señala como propósitos educativos de este centro: que, los alumnos en general, tengan acceso a la currícula básica y aquellos que tienen una discapacidad más severa logren autonomía, socialización, se puedan integrar a su medio, a su comunidad educativa y, en un futuro, puedan estar en un CAM laboral para que “les puedan enseñar un oficio y que salgan adelante” (ED3).

De acuerdo con la maestra Lety, los servicios que ofrece esta escuela son meramente educativos; ya no son terapéuticos, los niños tienen sus terapias a nivel exterior como en Rehabilitación u otros hospitales de lenguaje, terapias físicas, etc. Toman en cuenta algunos criterios para seleccionar a los alumnos que ingresan al CAM: no reciben a niños que sólo requieren apoyo de USAER; ven que tengan discapacidad y que requieran del servicio (ED3).

La directora hace una entrevista inicial con los padres con base en una serie de preguntas, como antecedentes médicos, en donde se refleje que el niño realmente necesita el servicio para que su discapacidad sea atendida. Algunos niños están un tiempo inscritos y después se van, hay otros que sí han permanecido; son muy pocos los que han capturado de USAER (ED3).

Para los docentes de este centro de estudio existe una preocupación porque las carencias, en cuanto a los recursos y a la normatividad, les impiden brindar una atención más completa a sus alumnos, no obstante se esfuerzan para promover el desarrollo de las potencialidades de estos niños; dicho esfuerzo se ve reflejado en la opinión que tienen los familiares acerca de esta escuela.

Para la familia este CAM tiene muy buenas maestras, son accesibles con los padres, les informan lo que pasa en la escuela, con los alumnos; les permiten acercarse a ellas y con los niños en cualquier momento; además sus hijos aprenden bastante. Asimismo, es importante que sus hijos estudien aquí porque están integrados al grupo que necesitan y están con una maestra que en verdad les enseña: es especializada en esto (EF4).

Para los familiares está bien que exista esta escuela especial porque ya hay muchos niños que necesitan aprender a valerse por ellos mismos y a hacer las cosas

(EF4); uno de los padres de familia inscribió a su hijo aquí para que avance, se valore a sí mismo con ayuda de su familia y de sus maestros; que aprenda lo más que se pueda. Lo que le han enseñado en esta escuela le sirve para valorarse él mismo, para ser independiente (EF4).

Estos familiares muestran la intención de que sus hijos obtengan conocimiento para valerse por sí mismos y ser independientes, asimismo hacen hincapié en el tipo de escuela requerida para alcanzar estos objetivos, pero no dejan de lado los aspectos susceptibles de mejoras.

En opinión de uno de los papás, en el CAM 40 hay mucha gente especializada como psicólogas y otras que tienen preparación; lo que se necesita es que esta escuela sea reconocida por el gobierno o por el jefe delegacional porque la dejan al último, por ejemplo el mantenimiento lo dieron al final. La escuela necesita muchas cosas porque ya es antigua; era la primaria Francisco I. Madero que está al lado. También se necesita reconocimiento del pueblo porque casi no conocen el CAM (EF4).

Según otro padre de familia, éste es un centro educativo que ayuda bastante al desarrollo de los niños ya que, en ocasiones, ambos padres trabajan y no tienen tiempo para cuidarlos y enseñarles cosas como en la escuela, con sus profesores, claro. Su hijo estudia aquí porque: el motivo principal es que este CAM es el más cercano a su domicilio y es el tipo de escuela que necesita su hijo.

Desea que aprenda, en la medida de sus posibilidades, todo lo que sea necesario; de hecho el trabajo de las profesoras que ha tenido su hijo se ha visto reflejado en su propio desarrollo: no se ha estancado, va lento pero progresa. Lo que le han enseñado a su hijo en la escuela es fundamental, porque el niño tiende al lento aprendizaje y con la paciencia y esmero de los profesores ha salido adelante (EF3).

En este aspecto las opiniones de los alumnos son muy parecidas a las de sus familiares; por ejemplo, una alumna comentó que le gusta este centro educativo “porque es una buena escuela, porque aquí me enseñan muchas cosas... como matemáticas, español, geografía, historia, un poco de inglés” (EA1). Aquí ella hace trabajos en su salón y tarea; estudia, se pone a leer, a escribir, a multiplicar y juega a la hora del recreo; en su salón no (EA1).

Además todo lo de esta escuela le gusta y está inscrita aquí porque su mamá le ha platicado que tiene discapacidad, pero “sí me gusta venir a esta escuela”; lo que va a lograr al asistir es “aprender para ser alguien en la vida... es lo que yo quiero lograr de mí misma” (EA1). Cree que va bien en la escuela “porque soy inteligente y tengo la capacidad de otras cosas”. No sabe cuáles son sus calificaciones porque su maestra no le ha dicho pero agrega que va bien; hace sus trabajos y tarea (EA1).

En general a los alumnos les gusta asistir al CAM porque es su escuela, les enseñan todo lo básico, como hacer la tarea, aprender a leer, a escribir, a hacer sumas, restas y multiplicaciones. En palabras de uno de ellos, no hay algo que no le guste de su escuela porque ahí le enseñan todo. Asiste porque le falta aprender poco, le falla a veces: “como aprender poquito a leer”; le cuesta trabajo (EA2). Le gusta que la maestra le explique las cosas. Al asistir va a lograr muchas cosas: “cómo se gana dinero, cómo aprender a trabajar”. Cree que va bien en la escuela porque nunca ha reprobado (EA2).

A los alumnos también les gusta asistir a esta escuela porque les agradan las cosas que hacen como actividades fuera o dentro del salón; por ejemplo el periódico mural que realizaron en grupo; también hacen experimentos (EA3). A este respecto otro jovencito señala que casi todo le gusta de su escuela. No sabe por qué asiste a este centro educativo: “mis papás me trajeron acá” y lo que quiere hacer aquí es ser carpintero. Al asistir va a lograr muchas cosas como aprender lo de carpintería, a leer, a escribir, a sumar, restar, multiplicar y dividir. Cree que va bien en sus clases porque ha aprendido más que antes, cuando estaba chico y no iba a la escuela (EA3).

Se ve el interés de los alumnos por aprender cosas, aunque no entiendan muy bien porque asisten a un CAM y no a una escuela regular. Es importante para ellos tener amigos “saber y superarse en la vida” (EA4). Una alumna considera que en el CAM están los mejores momentos de su vida; como cuando se encontró con sus amigas y “aprendí a no quedarme dormida en mi clase” (EA4). Se dormía porque le daba mucho sueño, pero le encanta su escuela porque “en el recreo juego con mis amigas o a veces me pongo a leer un libro” (EA4).

Afirma que asiste a este centro escolar “porque soy una persona discapacitada... tengo retraso psicomotor y lento aprendizaje”. Su mamá fue quien le explicó que iba a asistir a esta escuela. Cree que va bien en la escuela pero a la vez no, porque ha

faltado mucho: tiene once faltas en total, las cuales para ella son muchas: dice que no le han dado sus calificaciones (EA4).

A estos estudiantes también les agrada aprender computación, trabajar en libretas, en el pizarrón: poner la fecha o un recado, desayunar e ir bien en la escuela para recibir “muñecos o caritas felices” (EA6). Les gustaría ver sus calificaciones para saber cuánto sacaron, porque sus maestras no se las han enseñado, pero reconocen que no han preguntado acerca de la evaluación o si es que la vieron no la recuerdan.

A los alumnos les disgusta de esta escuela que sus compañeros los molesten, por ejemplo que digan groserías; una alumna de sexto comentó esta situación con las maestras quienes se enojan con los niños y les llaman la atención. Ella cree que esto se podría solucionar “hablando con los padres de familia” para decirles lo que pasa con sus hijos; ellos podrían hacer que cambien su conducta. Viene a esta escuela “porque soy de lento aprendizaje” y en la escuela Francisco I. Madero, que está a un costado y en donde estaba inscrita, le dijeron que se tenía que ir al CAM aunque ella quisiera seguir en la otra escuela (EA5).

A otro alumno le disgusta una compañera “porque a veces me escupe y me pega”; entonces él le regresa sus golpes y le avisa a la maestra quien le dice “que mejor la va a poner en su límite” (EA6). Él cree que esta situación se puede resolver con “que esté castigada y no salga al recreo”; esa sería una solución. Él asiste a esta escuela porque lo mandaron de otra en la que estaba inscrito -aparentemente un CAM que está en Topilejo- (EA6).

Conforme a lo expresado por los actores de mi escuela de estudio, este Centro de Atención Múltiple trata de atender las necesidades educativas especiales de sus alumnos, con base tanto en el conocimiento como en la preparación del personal docente; desde luego manifiestan algunas inquietudes para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, pero sobre todo referidas al propio sistema de educación especial, por ejemplo en cuanto a la carencia de recursos para contar con mobiliario adecuado, materiales didácticos específicos y personal capacitado.

Desde su punto de vista se podrían modificar ciertos aspectos a fin de brindar una mejor atención al alumnado. A este respecto la escuela presenta, en su Plan Estratégico de Transformación Escolar (2008-2012), la organización así como las

expectativas que tiene a fin de ofrecer a sus alumnos las condiciones adecuadas para el desarrollo pleno de sus capacidades y potencialidades; de su sensibilidad artística, de su cuerpo, de su mente; de su formación valoral y social; de su conciencia tanto ciudadana como ecológica (PETE, 2008-2012). Enseguida describo los principales aspectos de este Plan Estratégico de Transformación Escolar.

### **3.2.1. Proyecto educativo: Plan Estratégico de Transformación Escolar**

El proyecto educativo con que el Centro de Atención Múltiple 40 atiende las necesidades de sus alumnos, es el Plan Estratégico de Transformación Escolar es el proyecto estratégico en el cual plantean lo que quieren realmente con los niños y para dónde van a encaminar el trabajo; aquí es muy importante la participación de las maestras quienes han de contar con mucha iniciativa y estar interesadas en sus alumnos para ver qué van a lograr con cada uno de ellos. (ED3).

Regularmente los alumnos asisten a este centro educativo para adquirir la educación primaria aunque no hay mucha claridad de qué les va a permitir eso. Por ejemplo, una maestra recuerda el caso de cierta alumna quien tiene muchas posibilidades en el trabajo intelectual, más que en el trabajo motor, pero como su familia la considera una niña con discapacidad la dirigen hacia actividades manuales aunque ésta sea su área con mayores limitaciones porque tiene parálisis cerebral; intentan llevarla a una clase de gelatina artística pero la exponen a una situación frustrante (ED1).

De ahí que el personal docente considere importante contar con un plan o una guía para tener muy claros los objetivos por alcanzar así como las estrategias que van a utilizar a fin de ser, como ellos pretenden, una escuela comprometida con el mejoramiento colectivo de aprovechamiento escolar, la cual procure una operación basada en normas; asimismo trate de compartir sus experiencias e impulsar procesos de autotransformación en sus actores (PETE 2008-2012).

A continuación menciono los principales elementos de la organización institucional de mi centro de estudio, con base en su Proyecto Estratégico de Transformación Escolar:

### **Misión**

El CAM 40 es una institución educativa de nivel preescolar y primaria que favorece la equidad e igualdad de oportunidades a niñas y niños con diversas discapacidades, satisfaciendo sus necesidades básicas de aprendizaje que les permitan integrarse escolar y socialmente.

### **Visión**

Para el 2012 será una institución educativa inclusiva que atiende a niños y niñas con discapacidad, que logra brindar apoyos pedagógicos que satisfagan los requerimientos de atención educativa que les permitan aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir, y aprender a aprender para acceder al siguiente nivel educativo e integrarse socialmente a su comunidad.

### **Valores**

- Honestidad: coherencia entre lo que se piensa, se dice y se hace de acuerdo con las funciones docentes, administrativas y directivas.
- Responsabilidad: compromiso ante los alumnos para satisfacer sus necesidades educativas.
- Respeto: actitud para aceptar y aprender de las personas.
- Actitud de servicio: compromiso con la atención a los alumnos, padres de familia por encima de las necesidades personales.
- Compromisos: las estrategias y las actividades que se planteen deberán estar encaminadas a dar una respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje en los alumnos sin olvidar el marco de igualdad y equidad.

Su compromiso como servicio educativo es entender que ninguna política de gestión educativa por sí sola va a mejorar la calidad, sin la colaboración de las maestras, directora y padres de familia; por ello, al iniciar este plan buscaron la Resignificación de:

- Liderazgo
- Trabajo en equipo
- Colaboración con los padres de familia y con los miembros de la comunidad.

También realizaron evaluaciones para docentes, directora, alumnos y padres de familia a fin de contar con algunos referentes que les permitieran identificar aquellos aspectos susceptibles de mejoras; Su decisión fue modificarlos o realizarlos de manera clara en cada uno de los procesos dinámicos de construcción del aprendizaje.

En su autoevaluación consideraron las siguientes dimensiones:

- ❖ Dimensión pedagógica curricular
- ❖ Dimensión organizativa
- ❖ Dimensión administrativa
- ❖ Dimensión de participación social comunitaria

En los siguientes cuadros presento un resumen sobre algunos aspectos de los resultados obtenidos, que señalan en el Proyecto Estratégico de Transformación Escolar (2008-2012), como parte de su autoevaluación:

### **DIMENSIÓN PEDAGÓGICA CURRICULAR**

<b>Aspectos que favorecen</b>	<b>Aspectos que no favorecen</b>
<b>Conocimiento y aplicación del plan y programas de educación preescolar y primaria</b>	
Existe una gran variedad de documentos que orienta su práctica educativa.	No encuentran el engranaje más adecuado para propiciar con mayor ahínco los aprendizajes que deben desarrollar en una población que presenta discapacidad. Tienen un conocimiento parcial de los documentos que les permiten elaborar la planeación que responda a las necesidades educativas de los alumnos.
<b>Dominio de los enfoques educativos</b>	
Identifican que es necesario revisar con mayor profundidad y compromiso los	No tienen pleno dominio de los enfoques educativos del plan y programas de

planes y programas de estudio de preescolar y primaria.	preescolar y primaria, lo cual no se refleja en la planeación didáctica de los docentes.
<b>Estrategias didácticas</b>	
Existe flexibilidad en cuanto a las estrategias que cada docente propone desde su estilo de enseñanza.	Tienen dificultades para establecer o plantear estrategias de atención para su población. Hay poca claridad en lo que entienden por adecuación curricular, por lo que tienen interpretaciones diversas sobre su diseño y planteamiento.
<b>Estilos de aprendizaje</b>	
Reconocen la importancia que tiene identificar el estilo de aprendizaje de los alumnos de manera parcial.	Tienen un marco de referencia diferenciado en torno a los estilos de aprendizaje de los alumnos, por lo que existen elementos y características en los alumnos que no observamos y por lo tanto no les permite generar estrategias adecuadas.
<b>Planeación y evaluación</b>	
Elaboran perfil grupal determinando con fichas diagnósticas y/o proyecto de aula.	En su avance programático no se proyectan del todo las necesidades educativas especiales de los alumnos, los enfoques de las asignaturas, las adecuaciones curriculares y por lo tanto las formas de evaluación.  Las actividades que planean no siempre cubren con el requerimiento de ser observables.
<b>Estilos de enseñanza</b>	
Cada docente tiene conceptos diferentes de enseñanza y aprendizaje. Reconocen que ellas son quienes generan ambientes de aprendizaje. Saben que hay actividades que favorecen la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Conocen los recursos didácticos con los que cuenta el CAM.	Tienen dificultad para reconocer cuáles son las competencias docentes que deben desarrollar y mejorar en beneficio de sus alumnos. No reconocen lo que hacen o no hacen durante la jornada en el aula. No optimizan el uso de materiales en función de los intereses, edad, habilidades, actitudes, destrezas y conocimientos de los alumnos y maestros.

## DIMENSIÓN ORGANIZATIVA

Aspectos que favorecen	Aspectos que no favorecen
<b>Liderazgo directivo</b>	
Existe interés y disposición de parte del colegiado así como conocimiento de los problemas que inciden en el liderazgo.	Falta de conocimiento y comprensión de la normalidad en los docentes. Se requiere un nivel mayor en el sentido de la negociación, a fin de operar bajo un esquema de trabajo más conciliatorio.
<b>Clima organizativo</b>	
Con relación al clima organizacional se logran los acuerdos y los compromisos en forma colegiada.	Falta dar seguimiento a los acuerdos y compromisos que se establecen en el colegiado y propiciar que éstos giren en torno a conseguir el logro educativo y mejores resultados de aprendizaje.
<b>Consejo Técnico Consultivo</b>	
La utilización de los espacios del Consejo Técnico, se centran en poder dar respuesta a las diferentes situaciones y necesidades que presenta el CAM.	Falta concretar acciones que recuperen lo trabajado en los consejos técnicos, a fin de propiciar mejoras en las prácticas docentes y directivas. No se logra aún que los intercambios entre docentes, representen alternativas de cómo mejorar las prácticas.
<b>Asociaciones de padres de familia</b>	
Con relación a los consejos de participación social y Asociación de Padres de Familia se ha logrado que éstos se formen a partir de una respuesta voluntaria y responsable al asumir las funciones.	Los docentes desconocen en gran medida las actividades y responsabilidades de los consejos de participación social y la Asociación de Padres de Familia.
<b>Comisiones docentes</b>	
Se logran establecer comisiones y tareas para la realización de eventos, festivales y ceremonias con el apoyo de todas las docentes.	Se requiere que el trabajo de estas comisiones articule e integre dichas acciones con los contenidos curriculares, actitudes docentes.

### DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA

Aspectos que favorecen	Aspectos que no favorecen
<b>Cumplimiento del calendario escolar</b>	
Existen pocas inasistencias del personal docente y administrativo.	Falta mayor precisión en las tareas escolares que refleje una adecuada utilización de los tiempos por parte de los docentes.
<b>Condiciones de infraestructura</b>	
Actualmente el CAM cuenta con condiciones óptimas para el trabajo en aulas, patios y baños; se han realizado adecuaciones al mobiliario existente en el servicio a favor de la población que así lo requiere; los materiales y recursos con los que cuenta el CAM se encuentran permanentemente a disposición del colegiado.	Falta aprovechar los espacios como áreas de aprendizaje, hace falta comprar mobiliario en especial para los alumnos con parálisis cerebral, falta de uso de los recursos y materiales didácticos, falta un control de uso y registro de los materiales.
<b>Rendición de cuentas</b>	
Se ofrece a la comunidad información sobre la utilización de los recursos financieros en forma bimestral, juntas generales y en la presentación de PAT.	Falta contar con toda la comunidad de padres de familia.

### DIMENSIÓN DE PARTICIPACIÓN SOCIAL COMUNITARIA

Aspectos que favorecen	Aspectos que no favorecen
<b>Participación social</b>	
La respuesta de las madres a las diferentes convocatorias que hace el CAM son significativas y entusiastas.	Falta motivar la participación de los padres de familia, centrados en el reconocimiento de las necesidades de sus hijos y las alternativas para la adecuada atención. Se reconoce que aún falta convencer la participación de todos los padres en beneficio de sus hijos.

<b>Comisiones docentes</b>	
Se logra establecer comisiones y tareas para la realización de eventos, festivales y ceremonias con el apoyo de todos los docentes.	Se requiere que el trabajo de estas comisiones articule e integre dichas acciones con los contenidos curriculares. Falta romper con esquemas de protagonismo y rivalidad.
<b>Capacidad de convocatoria</b>	
Buena respuesta por parte de los padres a las diferentes convocatorias que promueve el CAM: juntas bimestrales, reuniones informativas, citas para aclarar alguna situación especial de algún alumno, compromiso que favorece el aprendizaje de los alumnos.	No se cuenta con la participación de todos los padres. Falta mayor conocimiento sobre las situaciones contextuales que inciden en la participación de los padres.
<b>Gestión con otras instituciones</b>	
Se ha logrado establecer vinculación con otras instancias que han apoyado la gestión del CAM, tales como: Delegación política de Tlalpan, Centro Deportivo de San Andrés Totoltepec, Comisariado del pueblo Santo Tomás Ajusco, Subdelegación del pueblo, Psiquiátrico Infantil Fray Bernardino Álvarez, Rotarios de San Ángel. Situación que ha favorecido en las mejoras de la infraestructura del plantel, el apoyo para la transportación de alumnos, la orientación a padres de familia y los servicios complementarios para los alumnos.	Falta mayor cuidado a las instalaciones del CAM por parte de las madres y los docentes, establecer con mayor claridad los compromisos y la vinculación con las diferentes instituciones.
<b>Orientación a padres de familia</b>	
El personal docente y directivo brinda orientaciones a los padres en forma individual y grupal de acuerdo con las necesidades que presenta.	Que no se respeten acuerdos por parte de algunas madres y padres de familia fortalecer que las relaciones que se establecen entre maestros y padres de familia se orienten con relación a los propósitos educativos
<b>Rendición de cuentas</b>	
Se realiza la rendición de cuentas así	No todos los padres asisten, falta trabajar

como la presentación del TAT a los que asisten los padres de familia y comunidad, comisariato, miembros de la comunidad.	la comprensión que los padres deben tener con relación a su participación y apoyo en la escuela entre el equipo docente y con los propios padres.
<b>Manejo de opiniones de padres de familia, alumnos docentes y directivo</b>	
Se llevan a cabo la consulta que recupera la opinión de los padres a través de cuestionarios, encuestas en forma directa y verbal lo cual se considera en la elaboración del PAT ante alguna manifestación o inconformidad por parte de los padres se realiza una reunión con directora, psicóloga, docente y padres de familia a fin de dar una pronta solución se ha logrado que la comunidad en general asista a pláticas informativas dentro del plantel. Se ha llevado a cabo diversas acciones fuera de la escuela lo que permite que los alumnos logren interactuar en un contexto más real.	No se respetan acuerdos por algunas docentes y algunas madres y padres de familia.
<b>Asociación de padres de familia</b>	
Con relación a los consejos de participación social y asociaciones de padres de familia se ha logrado que éstos se formen a partir de una respuesta voluntaria y responsable al asumir las funciones.	Los docentes desconocen en gran medida las actividades y responsabilidades de los consejos de participación social y la Asociación de Padres de Familia.

Por medio de esta autoevaluación el personal docente así como la directora reconocen sus fortalezas y debilidades con el fin de plantear los objetivos, en cuanto a las distintas dimensiones, para el periodo 2008-2012. Cabe señalar que uno de sus propósitos como escuela es brindar a los alumnos la mayor cantidad de capacidades y habilidades para enfrentar con éxito las dificultades del acceso a las oportunidades sociales.

Para lograr lo anterior se han propuesto los siguientes objetivos y estrategias:

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS
<b>Dimensión pedagógica</b>	
Comprender los propósitos educativos y enfoques de las asignaturas que les permitan desarrollar secuencias didácticas, que ofrezcan actividades significativas para los niños con discapacidades diversas.	Comprender los propósitos educativos y enfoques de las asignaturas que les permitan desarrollar secuencias didácticas que ofrezcan actividades significativas para los niños con discapacidades diversas.
<b>Dimensión organizativa</b>	
Comprender el trabajo colaborativo como un elemento que les permita mejorar las prácticas educativas de todas las docentes en beneficio de los alumnos.	Comprender el trabajo colaborativo como un elemento que les permita mejorar las prácticas educativas de todas las docentes en beneficio de los alumnos.
<b>Dimensión administrativa</b>	
Contar con alternativas diversificadas de materiales didácticos, equipos de apoyo (TIC's) y espacios educativos para la atención que responda a las necesidades educativas que presentan los alumnos.	Contar con alternativas diversificadas de materiales didácticos, equipos de apoyo (TIC's) y espacios educativos para la atención que responda a las necesidades educativas que presentan los alumnos.
<b>Dimensión participación social y comunitaria</b>	
<p>Crear condiciones que permitan fortalecer las relaciones interpersonales entre docentes, director y padres de familia, basadas en el respeto, la responsabilidad, honestidad y actitud de servicio.</p> <p>Definir estrategias que les permitan integrar a la totalidad de padres de familia en las actividades escolares y extraescolares en beneficio de sus hijos.</p>	<p>Crear condiciones que permitan fortalecer las relaciones interpersonales entre docentes, director y padres de familia, basadas en el respeto, la responsabilidad, honestidad y actitud de servicio.</p> <p>Definir estrategias que les permitan integrar a la totalidad de padres de familia en las actividades escolares y extraescolares en beneficio de sus hijos.</p>

Quisiera destacar que además se han propuesto las siguientes actividades en donde queda incluida la participación de la familia:

- Diseñar instrumentos de evaluación para docentes, alumnos, padres de familia y directora que permitan conocer la situación real de la comunidad del CAM.

- Interpretar los instrumentos de evaluación, docentes, alumnos, padres de familia, directora.
- Aplicar instrumentos de evaluación a padres de familia, docentes, alumnos y directora.
- Compartir los resultados obtenidos en la evaluación así como recuperarlos como instrumentos del PETE para el próximo ciclo escolar.

Sería relevante realizar estas actividades porque se promovería un mayor acercamiento entre la familia y la escuela; probablemente estas instancias intercambiarían información acerca de sus propias concepciones en cuanto a los asuntos escolares que atañen a los alumnos. En el caso del personal docente podría incluirse información acerca del contexto en donde está ubicado el CAM, en el pueblo Santo Tomás Ajusco.

Este poblado se localiza en una zona urbano-rural, como parte de los pueblos originarios<sup>17</sup> del sur de la cuenca de México. Ahí se presentan ciertas costumbres y tradiciones desconcertantes para los docentes, quienes se han desarrollado más en una zona urbana; valdría la pena que se acercaran a la familia de los alumnos para conocer su forma de asumir la escolarización de estos niños con necesidades especiales.

Precisamente, en el siguiente apartado expongo ciertos aspectos del pueblo Santo Tomás Ajusco, en donde se encuentra mi centro de estudio.

---

<sup>17</sup> De acuerdo con León-Portilla (1997: 7-8), pueblos originarios son los que han vivido en un territorio antes de que otros penetraran en él ya sea por conquistas, colonizaciones violentas o supuestamente pacíficas, inmigraciones u otras formas. Los descendientes de los pueblos originarios, han perdido en algunos casos y en otros han mantenido formas de continuidad o diferencia cultural, en este caso conservan su identidad de descendientes de los pueblos originarios, aún cuando sea acomodándola a las circunstancias en que han tenido que vivir; subsistiendo a veces en zonas de refugio y en situaciones muy precarias, su diferencia cultural respecto de los otros grupos se manifiesta en su visión del mundo, tradiciones, valores morales, preservación de la propia lengua, organización familiar y social, forma de gobierno, usos y costumbres, relación con la tierra, empleo de técnicas tradicionales, etcétera. Además, “en los pueblos originarios se sigue ejerciendo, por lo menos, dos prácticas sociales fundamentales: la práctica religiosa vinculada con el sistema de cargos, definida como una forma ancestral de organización cívico religiosa colonial, y la defensa de la tierra que también data de la época de la colonia” (Gloria Ornelas, en Andrés Medina, 2007: 317)

### 3.2.2. Ubicación geográfica: el CAM de Santo Tomás Ajusco

El Centro de Atención Múltiple No. 40 se encuentra en Santo Tomás Ajusco, uno de los pueblos del Ajusco,<sup>18</sup> pertenece políticamente a la delegación Tlalpan y se localiza al sureste del Distrito Federal; es un pueblo campesino elevado a 2,900 metros sobre el nivel del mar. Debido a la altura se observa clima frío, con un periodo seco -de octubre a mayo- y otro de lluvias -de junio a septiembre- (Mancilla, 2002: 263).

Conforme a lo informado por Nicole Percheron (2008:34-35) el clima es un factor decisivo dentro de las posibilidades agrícolas de la sierra. La temperatura media va de los 16 a los 18 grados centígrados (puede alcanzar los 28 en verano y cero entre noviembre y enero). El clima y los cambios de estaciones marcan el ritmo de la vida agrícola, a la cual están ligadas sus habitantes.

El pueblo de Santo Tomás Ajusco cuenta con servicios de teléfono, luz, agua potable (aunque de manera constante falta el agua por lo que se solicita la pipa), drenaje, pavimentación. Las calles del pueblo son en su mayoría angostas, de doble sentido en donde transitan constantemente microbuses, taxis automóbiles particulares, camionetas, pipas abastecedoras de agua potable, lo cual provoca congestionamiento vial (PETE, 2008-2012).

Uno de los principales edificios de este lugar es la iglesia, construida en el año 1540, que al principio llevó el nombre de Nuestra Señora de los Remedios pero más tarde se le cambió por el de Santo Tomás Ajusco porque según se dice, Santo Tomás se apareció al pie del cerro donde se le iba a construir su capilla. Otros edificios son el jardín de niños "Ajuchitán", construido en 1964 por el Departamento del Distrito Federal; su primera escuela primaria Francisco I. Madero; una subdelegación política que data de 1970 y una telesecundaria (Mancilla, 2002: 266).

Mi escuela de estudio, identificada en general por las personas de la zona como el CAM de Santo Tomás Ajusco, se encuentra en el centro del pueblo a un costado de

---

<sup>18</sup> Los pueblos del Ajusco se encuentran en una zona montañosa, muy accidentada, de formaciones volcánicas. Están situados entre los 2,900 metros de altura de Santo Tomás Ajusco y los 2,350 metros de San Pedro Mártir. La sierra del Ajusco conecta a la Sierra de las Cruces, al oeste, y a la cordillera del Popocatepetl, al este. Geográficamente forma parte del sistema montañoso tarasco-nahua, o eje neovolcánico, en la Sierra Madre Occidental mexicana. (Nicole Percheron, 2008: 29).

la primaria Francisco I. Madero, muy cerca de: el jardín de niños “Ajuchitán”, el centro de salud, la Escuela Secundaria Técnica No. 96, la iglesia, las oficinas de la subdelegación, el comisariado y negocios como tiendas, papelerías, panaderías, así como forrajeras (PETE, 2008-2012).

Según datos del Plan Estratégico de Transformación Escolar (2008-2012) los alumnos que asisten a este centro educativo son de comunidades cercanas como San Miguel Xicalco, San Miguel Ajusco, San Andrés Totoltepec, San Pedro Mártir y Magdalena Petlacalco y también de comunidades lejanas como San Miguel Topilejo, Miguel Hidalgo Hornos, Jardines de San Juan. Información similar fue obtenida de los actores de mi centro de estudio pero también se refirieron a la carretera libre a Parres (ED1).

Como se reporta en el PETE (2008-2012), debido a los cambios económicos y sociales de la sociedad mexicana, la comunidad en donde se encuentra esta escuela ha tenido que modificar sus actividades agrícolas y agropecuarias por otras, a fin de recibir mayores ingresos económicos aunque para ello se vean obligados a desplazarse hacia otros lugares más lejanos para trabajar como obreros, comerciantes, choferes, albañiles y empleados domésticos.

A pesar de esto, sigue siendo una comunidad muy tradicionalista la cual cuida y conserva tanto sus creencias como sus costumbres. Casi todos los alumnos pertenecen a familias de bajos recursos por lo cual ha incrementado la participación laboral de las madres de familia quienes cuentan, en promedio, con un salario mínimo. El nivel escolar de los padres de familia en su mayoría es de primaria o analfabetas, son pocos quienes cuentan con estudios de secundaria (PETE, 2008-2012).

Desde el punto de vista de las maestras entrevistadas el pueblo de Santo Tomás Ajusco conserva una estructura muy jerárquica; sus habitantes están muy apegados a las tradiciones, se dan situaciones difíciles, preocupantes: deciden algo y afecte a quienes afecte se hace. Como la fiesta: es lo más importante, aunque todo lo demás se venga abajo; es un pueblo muy apegado, muy cerrado a determinadas costumbres y situaciones las cuales a veces no favorecen, por ejemplo, el trabajo con los niños. Además la gente no tiene capacidad para comunicarse de manera directa o clara; hay inconformidad pero no la dicen (ED1).

En palabras de una profesora, es una comunidad muy complicada, agresiva, “hay que ir educando en el sentido de todo”, en cuanto a su higiene porque su entorno se ve descuidado, sucio. Es una comunidad difícil, se concentra en sus costumbres y sus tradiciones “prefieren la fiesta a traerles útiles a los niños, por ejemplo” (ED3). La fiesta religiosa tiene mucho impacto y debido a esas situaciones los niños faltan a la escuela. Las personas de ahí son reservadas, están a la expectativa de alguien ajeno a ese lugar, es un pueblo con gente aguerrida que no se deja (ED4).

Desde otra mirada, para una maestra, es un lugar donde todavía las personas conservan mucho sus tradiciones, son personas de bajos recursos; salen del pueblo a trabajar, incluso las madres. Es un pueblo muy pintoresco y las personas son amables y unidas. (ED2). En general los familiares lo ven así como un pueblo cómodo, tranquilo, muy tradicional (igual a todos los pueblos); tiene su fiesta la cual celebra a Santo Tomás y lo hacen muy bonito (EF4).

Acerca de este pueblo, los familiares opinan: es muy grande, muy bonito por cosas que en otros lugares ya no se ven, como sus tradiciones, sus cerros, sus animales, sus caballos, el ver a un niño cuidando a cien borregos al mismo tiempo, eso ya no se ve abajo en San Miguel Xicalco, en cambio aquí hay ranchos, charrerías y eso les gusta. En cuanto a las tradiciones de Santo Tomás Ajusco se menciona el día de la Candelaria, el 2 de febrero; también las fiestas patronales en donde hay chinelos, arrieros, danzas, corrida de toros, baile, música, castillo, juegos y todos cooperan para sacar la fiesta adelante (EF2). Para una madre de familia este pueblo no es normal porque ya se acostumbró a vivir en la zona urbana. Se impresiona cuando ve aquí procesiones de caballos o cuando se van a Chalma. A su hijo y a ella les gustan los cuetes, las fiestas del pueblo; piensan que ahí es algo diferente y le gusta (EF1).

Por su parte los alumnos hablaron principalmente de las fiestas, una alumna de sexto grado comentó que conoce más o menos el pueblo de Santo Tomás Ajusco y casi no sabe nada acerca de él “porque yo no vivo aquí”; pero ha oído algo acerca de sus fiestas por ejemplo, “hay cuetes, hay danzas, castillo y veneran al santito Santo Tomás”. Ella vive en San Miguel Ajusco, ahí también tienen sus fiestas y “ahí sí salgo”. Le gusta que su escuela esté en Santo Tomás Ajusco porque no hay tanta contaminación como en la ciudad y “está cerca de mi casa” (EA1).

Los alumnos aceptaron conocer el pueblo de Santo Tomás Ajusco, sus fiestas y la feria. Les agrada que su escuela esté ahí porque les queda cerca su casa. Una alumna conoce el pueblo y dice: “es bonito”, le gusta que su escuela esté ahí porque camina más. Sus familiares le han platicado acerca de este lugar pero no le han hablado acerca de sus fiestas (EA5). Otro alumno sí conoce el pueblo y le gusta que su escuela esté en ese lugar sencillamente “porque está bien bonita”. Para él Santo Tomás Ajusco “está bonito porque hay feria” (EA6).

En palabras de otra alumna es un pueblo muy bonito, tiene muchos árboles y “aunque es primavera o invierno, siempre hace mucho frío”. No ha oído algo acerca de sus fiestas y... “no le puedo decir las calles porque no me las sé, la que se las sabe es mi mamá porque ha trabajado muchos años en el gobierno: ella sí se sabe todas las calles”. Le gusta que su escuela esté en Santo Tomás Ajusco “porque estoy cerca de mi casa namás tengo que tomar un pesero y llego” (EA4).

Es de notar el contraste tan marcado entre las opiniones de los docentes y las de los alumnos y sus familiares; mientras que para los primeros hay situaciones absurdas, como las festividades del pueblo, para los segundos éstas tienen una importante significación. A este respecto sería conveniente que el personal docente entablara una comunicación más abierta con el alumnado así como con las familias a fin de conocer mejor el contexto en donde se desenvuelven, comprender su cultura y respetarla, desde luego sin afectar la labor del CAM.

En el siguiente capítulo expongo las concepciones de los actores de mi centro de estudio, en torno a la interacción familia-escuela (en este caso familia-Centro de Atención Múltiple). Destaco estas opiniones a partir de sus propias experiencias, expectativas y propuestas.

#### **4. INTERACCIÓN FAMILIA-CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE**

En este capítulo analizo las concepciones de los actores de mi centro de estudio en torno al carácter de la relación que se da entre la escuela y la familia. Para ello, trato de organizar la información concerniente a cada uno de los implicados (familia, alumnos y docentes) en tres apartados donde destaco su relación con los demás involucrados, asimismo en el primer apartado presento algunas definiciones de familia, sus características y su clasificación.

##### **4.1. El papel de la familia frente a su participación en el Centro de Atención Múltiple**

De acuerdo con Gema Paniagua (en Marchesi y otros, 2001: 469) el contexto familiar es esencial para el desarrollo de los niños pero la educación de aquellos con discapacidad, muchas veces ha quedado en manos de especialistas –maestros, psicólogos- tomando la familia un papel supuestamente secundario. Además la intervención educativa se ha centrado casi exclusivamente en los problemas del niño, sin tener en cuenta el entorno que más le afecta.

En los últimos años la atención que se ha empezado a prestar a la familia del niño con necesidades especiales ha ido evolucionando hacia una visión más global e interactiva, en la cual se tiene en cuenta no sólo las necesidades del niño sino las de quienes se ven afectados; en este caso, qué supone para los padres y para el resto de la familia tener un hijo con discapacidad, cuál es el papel de la familia en su proceso educativo, y cómo se coordinan y relacionan los distintos sistemas educativos que brindan atención al niño (Paniagua, en Marchesi y otros, 2001: 469).

Continuando con la idea de esta autora, no sólo los niños tienen dificultades y capacidades muy distintas, sino también familias muy diferentes. En la sociedad actual existe una gran variedad de estructuras familiares: tradicionales, monoparentales, adoptivas, con o sin hermanos, con o sin apoyo de familia extensa. Asimismo hay familias

con una composición similar pero muy diferentes entre sí en cuanto a ideología, recursos, implicación en la escuela de sus hijos, o actitudes ante la discapacidad (Paniagua, en Marchesi y otros, 2001: 469-470). A continuación presento algunas definiciones y características en torno a la familia:

La familia aparece históricamente, primero, como una relación espontáneo-natural, que luego se va diferenciando hasta llegar a la figura de la monogamia; se crea una esfera separada de las relaciones privadas. La familia depende de la realidad social y está mediatizada socialmente hasta en su estructura más íntima. El desequilibrio entre el individuo y las potencias totalitarias de la sociedad lo induce a buscar una especie de refugio, retrayéndose en microasociaciones, como la familia (Adorno y Horkheimer, 1971: 131).

Según la concepción de la naturalidad de la familia de Riehl, la familia será una entidad natural y eterna anterior a cualquier sociedad organizada, lo que justifica su valor normativo y suprahistórico. Ernest Burgess y Harvey Locke definen la familia como:

“Una multiplicidad de personas unidas por el matrimonio, lazos de sangre, o adopción, que constituyen en su conjunto un solo núcleo de convivencia, se influyen recíprocamente y, de acuerdo con sus papeles específicos dentro de la sociedad, son entre sí como marido y mujer, madre y padre, hijo e hija, hermano y hermana” (Adorno y Horkheimer, 1971: 132-135).

Para Meyer Nimkoff, la familia es “una comunidad más o menos duradera de esposo y esposa, con hijos o sin ellos, o de hombre o mujer solos con hijos”. Rousseau veía en la familia monogámica y patriarcal el principio de la sociedad humana, y la identificó con el estado paradisíaco como vínculo humanamente purísimo (Adorno y Horkheimer, 1971: 132-135).

Adorno y Horkheimer (1971: 135-137) afirman, con base en la teoría de Freud, que en la familia se forma la personalidad del individuo, y actúa como medio para su adaptación en la sociedad. La familia sigue siendo una institución feudal basada en el principio de la sangre, del parentesco natural; mantiene un elemento irracional dentro de la sociedad industrial: control demanda y oferta.

Estos autores remarcan: si la familia cumple adecuadamente su función, los hijos tendrán conciencia, capacidad de amar y de coherencia. La familia al no cumplir su

función de educación, de institución, de instrucción y entrar en decadencia, orienta al individuo al dominio totalitario el cual destruye a la familia. El niño debería de recibir en las primeras etapas de su desarrollo, por parte de la familia el amor, la bondad, el castigo, el odio, etc.; los sentimientos que realizan su formación (Adorno y Horkheimer, 1971: 144).

Entre las relaciones que influyen decididamente en el moldeamiento psíquico de la mayor parte de los individuos, tanto por medio de mecanismos conscientes como inconscientes, la familia posee una significación de primera magnitud. Los sucesos que ocurren en ella forman al niño desde su más tierna edad y cumple un papel decisivo en el desarrollo de sus aptitudes; en el ambiente de este círculo crece en él y experimenta su influencia (Horkheimer, 1998: 123).

En 1911 Müller-Lyner indica como funciones de la familia: gobierno de la casa, procreación, crianza y educación de los hijos, regulación de la cantidad de habitantes y selección de éstos, vida social, alimentación de los enfermos y de los ancianos, posesión y transmisión hereditaria del capital y demás propiedades, así como al elección de la profesión del trabajo (Horkheimer, 1998: 126).

Es una ilusión pensar que se verá realizada una familia de pares e iguales en medio de una sociedad en que la humanidad no es autónoma, y en la cual los derechos humanos no se hayan realizado todavía en una medida más decisiva que la actual. No habrá emancipación de la familia sin la emancipación de la totalidad social. En un mundo libre será concebible una familia constituida en la libertad, una forma de convivencia estrecha y feliz de individuos, que proteja de la barbarie sin violentar a la naturaleza en ella subsumida (Adorno y Horkheimer, 1971: 148).

Para Arendt (2001: 46) desde un punto de vista práctico-político, la familia adquiere su arraigado significado por el hecho de que el mundo está organizado de tal modo que en él no hay ningún refugio para el individuo, para el más diverso. Las familias se fundan como albergue y fortificación en un mundo inhóspito y extraño en el que uno desea establecer parentesco. Este deseo conduce a la perversión de lo político, porque a través de la introducción del concepto de parentesco, suprime, o más bien pierde la cualidad fundamental de la pluralidad.

El sistema de parentesco, señala Parsons (en Fromm y otros, 1986: 45-46), implica una serie de influencias sobre el niño que estructura sus pautas de reacción emocional de modo relativamente definido y uniforme. Esto ayuda a explicar los rasgos estables y sólidos de la orientación emocional adulta y las pautas típicas de ansiedad y agresión, por las situaciones en las que el niño se ve expuesto a la inseguridad y a la frustración. En primer lugar, las orientaciones afectivas del niño se concentran en un número muy reducido de personas, sobre todo al reducirse el tamaño de las familias. Entre los objetos adultos, particularmente en los primeros años, la madre tiene una importancia fundamental porque el cuidado de la casa y de los niños recae fundamentalmente en ella y porque el padre acostumbra a estar ausente del hogar durante la mayor parte del día.

Esto provoca un alto grado de sensibilidad a las actitudes emocionales de la madre y de vulnerabilidad a todo lo que las perturbe. Contribuye a reforzar esta situación el hecho de que el niño no encuentra un amor y un status seguros en la mayoría de las asociaciones exteriores a la familia inmediata –en el grupo de vecinos con quienes juega normalmente y en la escuela- sino que entra en competencia con otros, bien directamente, bien indirectamente a través de la aprobación de los adultos (maestros y padres). El hecho de que la madre le ame no resuelve sus problemas; ha de moverse por su cuenta (Fromm y otros, 1986: 45-46).

El análisis psicológico de las consecuencias de esta situación conduce a dos tipos de consideraciones. Por un lado, cuando la situación es favorable, gracias a un buen cuidado materno, se crean las bases para una serie de fuertes identificaciones y, por consiguiente, para un carácter fuertemente motivado, con un ideal del ego bien desarrollado. Pero al mismo tiempo se trata de una situación muy vulnerable: toda perturbación seria de las actitudes emocionales de la madre pueden afectar gravemente al hijo (Fromm y otros, 1986: 46).

La madre no sólo es el objeto del amor y de la identificación, sino el principal agente de disciplina socialmente significativa para el niño. No sólo administra la disciplina que le convierte en un ciudadano tolerable del grupo familiar, sino que le estimula a observar un buen comportamiento fuera del hogar y le manifiesta su desaprobación si no actúa como es debido. La madre centra en su persona todos los

símbolos del buen comportamiento, de adaptación a lo que el mundo adulto respetable espera del niño. Cuando éste se rebela contra la identificación con su madre en nombre de la masculinidad, no es sorprendente que confunda inconscientemente la bondad con la feminidad y que convertirse en “niño malo” sea para él un objetivo positivo y deseable (Fromm y otros, 1986: 48).

Los niños en contraste con las niñas preadolescentes, tienden a comportarse de manera antisocial, cuando no directamente destructiva. La situación de las niñas es diferente, pero no necesariamente favorable. Durante la infancia, la niña puede madurar mediante la identificación con la madre y la consiguiente introyección de la pauta funcional de ésta. Pero las niñas se enfrentan más tarde con una situación de inseguridad que perturba la continuidad de su transición en la edad adulta. En muchas sociedades, los matrimonios se conciertan por los padres o abuelos, cuya preocupación principal es encontrar buenas madres para sus hijos o nietos (Fromm y otros, 1986: 49).

De acuerdo con Santiago Ramírez (2006: 21) la organización familiar tiene características variables según la cultura en la que la misma se desarrolla. La estructura de la familia se da en forma triangular donde los vértices del triángulo están constituidos por el padre, la madre y los hijos. La cohesión del hogar, de tipo uterino, se estructura alrededor de la madre el padre es tan sólo procreador eventual. En México, por lo menos en las áreas rurales y en las urbanas de clase media y baja la familia tiene estas características.

El niño al nacer establece sus relaciones de afecto, sus necesidades de satisfacción, protección y apoyo con la madre. Al principio tales necesidades son fundamentalmente alimenticias, pero también de contacto, de ternura y de cercanía. En una familia normal el niño va a encontrar una madre preparada para satisfacer las demandas señaladas. Hay familias, las uterinas, en las que la relación madre-hijo es particularmente intensa. En el aspecto educativo también se refuerza la relación de la madre con el hijo. La mayor parte de las sociedades de padres de familia en la escuela primaria están constituidas fundamentalmente por madres. El padre casi no participa en los problemas pedagógicos, de crecimiento y de crianza de sus hijos (Ramírez, 2006: 26).

Continuando con la idea de este autor hemos vivido en una cultura en donde lo fundamental ha sido la relación con la madre. El padre ausente, por serlo, es anhelado. El problema de la organización familiar en México es sustantivamente la ausencia de padre, el exceso de madre y la limitación sistemática del área genital entre los progenitores. Esto no ha de interpretarse mal, no se refiere a que la vida genital se tenga enfrente de los hijos, pero es importante que proyecte su sombra en la cordialidad de la familia; que se aprenda que el papel genital no está en contradicción ni tiene que oponerse a papel maternal (Ramírez, 2006: 28).

Todos los objetos que entran en contacto con el niño tienen rasgos positivos y negativos: el crecimiento y la adaptación cultural llevan como acompañantes implícitos frustración y dolor. Un objeto será tanto más malo, y una cultura tanto más neurotizante, cuanto mayores sean el grado y la forma en la que se vean reprimidas las necesidades básicas del niño, de cuya satisfacción va a depender su capacidad de desarrollo y de integración personal. Cuando al niño se le ha dado amor, lleva dentro de sí la capacidad para reparar sin destruir y sin destruirse; cuando no se le ha dado, sus capacidades de reparación serán muy limitadas y muy frecuentemente para no matar tienen que destruirse a sí mismos (Ramírez, 2006: 84).

Ma. Luisa Velasco y Julián Simbaldi (2001: 3-4) aportan la siguiente clasificación de las diversas estructuras familiares en distintas culturas:

- La familia nuclear tradicional, compuesta por marido, mujer e hijos, en la cual todos viven juntos en una sola unidad organizacional.
- Familia compuesta sólo por la pareja en la cual los cónyuges viven juntos, no tienen hijos o éstos ya no viven con ellos.
- Familias con un solo progenitor como consecuencia de divorcio, abandono, o bien la separación de los miembros de la pareja conyugal; en este grupo, por lo general, uno de los progenitores vive con los hijos producto de la unión.
- Personas que viven solas.
- Familias de tres generaciones. En este grupo existen diferentes posibilidades de cohabitación dentro de una sola unidad familiar, dado que es una variante de las estructuras familiares ya citadas.

- Matrimonio en edad avanzada donde el marido es el sostén de la familia, la mujer es ama de casa madura y los hijos asisten a la universidad, o bien ya poseen un empleo o incluso algunos de ellos ya se han casado.
- Familias extensas compuestas por varias familias nucleares, así como también por uno o varios parientes solteros que viven o interactúan en un sistema recíproco de intercambio de bienes y servicios. En algunos casos, incluso incorporan a personas no unidas a la familia por vínculos sanguíneos o de afinidad, sino únicamente por lazos estrechos de amistad.
- Familias con una segunda carrera profesional, es decir, aquella donde la mujer busca empleo una vez que los hijos van a la escuela o se han marchado del hogar.
- Familias reconstituidas, donde uno de los miembros de la pareja conyugal han estado casados con anterioridad, y uno o ambos incorporan a la nueva familia los hijos producto de la relación anterior.

Dentro del marco social existen organizaciones familiares experimentales que conformarán una nueva visión de lo que hoy día o en un futuro muy próximo se entenderá por familia:

- Un progenitor soltero con uno o más hijos, del mismo o diferente padre.
- Una pareja no casada con un niño, que pueda ser hijo propio o adoptado de manera informal.
- Organizaciones de vida comunal, las cuales parecen haber sido más frecuentes durante los decenios de 1960-1969 y 1970-1979 que en la época actual. En ellas, la organización familiar está constituida por varias parejas monógamas con hijos, todas las cuales comparten recursos comunes o bien, un matrimonio colectivo en el cual todos los adultos están “casados” entre sí y son “padres” de todos los niños.
- Parejas del mismo sexo, con o sin hijos; estos últimos quizá sean adoptados o hijos legítimos de alguno de los integrantes de la pareja.

En el caso de la escuela de mi investigación se presentan ciertas situaciones similares a las referidas en cuanto a las características y a la clasificación de las

familias, las cuales señalaré a lo largo del siguiente apartado en donde expongo cómo es la relación de los familiares de mi centro de estudio, con sus hijos que estudian ahí, desde el punto de vista de los implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje.

#### **4.1.1. La relación con sus hijos**

De acuerdo con los docentes de mi centro de estudio los familiares pueden ayudar en su desenvolvimiento escolar a los alumnos, en principio aceptando la situación de estos niños pues no obstante que los quieren este problema está siempre ahí latente; Les hace falta información, la situación de un niño no es una etapa pasajera sino que se va modificando. Conforme los niños van creciendo su discapacidad los enfrenta a ellos y a sus familiares a situaciones nuevas de forma cíclica, donde el dolor vivido se repite; por eso sería importante que realmente los aceptaran, que tuvieran expectativas reales, que no les pidieran de más al pensar que los niños van a hacer cosas que no están a su alcance: los hacen sufrir cuando les piden realizar cosas inalcanzables para ellos (ED1).

Asimismo la familia puede ayudar en casa al poner en práctica lo que estos alumnos aprenden en la escuela, como dejar que paguen el pasaje o en la tienda; si se trabaja conteo, que cuenten las cucharas a la hora de la comida, los manteles, los trastos o sea con actividades prácticas en casa siguiendo las indicaciones de cada maestra. Aparte reforzar constantemente a quienes requieren un apoyo externo como terapia ocupacional, de lenguaje, etcétera (ED2).

Otro aspecto importante es que la familia valore los logros de estos niños a fin de motivar su asistencia a la escuela, que vean sus avances, los reconozcan y se dé una retroalimentación en cuanto al desarrollo del alumno (ED3). Los familiares podrían dirigir a estos niños en cuanto a las tareas escolares, pero no hacerles las cosas (ED4).

Regularmente los papás hacen las cosas por ellos: los visten, aunque ya sean adolescentes, los consideran pequeños o incapaces. Sería conveniente que tuvieran expectativas reales y con base en éstas les exigieran, fueran muy metódicos, muy constantes con ellos para favorecer su óptimo desarrollo. El ambiente de la casa

determina mucho el avance de los niños por ejemplo si hay desorganización familiar en los horarios eso los perjudica, si no hay hábitos para dormir una jornada completa, los niños están despiertos hasta muy tarde y en este caso el niño se altera con más facilidad. Una organización familiar que considere las necesidades de los niños los ayuda (ED1).

En palabras de una de las maestras la mejor manera de ayudar a estos alumnos en su desenvolvimiento escolar es con la independencia: “dejando a sus niños lo más independientes que puedan al realizar todo” (ED5). A través de las opiniones del personal docente se refleja la necesidad de fortalecer la autodeterminación en el alumno con discapacidad y este respecto, destacan la importancia de la participación familiar para reforzar en el hogar los avances conseguidos en la escuela.

Por su parte, los familiares de los alumnos de mi centro de estudio manifiestan su disposición para ayudarlos en su desenvolvimiento escolar siguiendo las recomendaciones de las maestras para trabajarlas en casa; motivándolos para hacer las cosas; los llevan a la escuela, van por ellos a la hora de la salida; acuden a las juntas o citas con los profesores, convivios, festivales; reparten los desayunos. En casa, están al pendiente de las tareas, las repasan, revisan los cuadernos, los recados, si algo les faltó por hacer, trabajan con el material didáctico (cuando lo envían), los ayudan a recortar, a pegar o a escribir, a pronunciar.

La familia intenta mejorar el desarrollo de estos niños promoviendo rutinas; los felicitan cuando hacen bien las cosas; les enseñan a preparar su uniforme, a estar listos para ir a la escuela o a la terapia; regularmente les preparan el desayuno y el lunch (una torta o un sándwich, jugo, galletas, yogurt, fruta picada, salchichas, entre otros alimentos) para la hora del recreo –también en la escuela les dan algo para desayunar-. En el caso de un alumno lo ayudan a ponerse los zapatos; él sabe qué se va a poner entonces busca su ropa, se baña, se viste; su mamá lava la ropa, la plancha, le deja el uniforme al lado de la cama y él en la mañana se lo pone solo (EF2).

Los papás resaltan la importancia de tener rutinas con estos niños y reforzarlas, de lo contrario fácilmente olvidan qué necesitan para realizar sus actividades. A la hermana de uno de los alumnos le gusta participar y está de acuerdo en hacerlo porque ahí ve a su hermano: cómo trabaja, cómo está, cómo se siente. Se acerca más a la escuela, a los

maestros y sobre todo a él quien más necesita el apoyo. Trata de apoyar a su hermano en su desenvolvimiento escolar explicándole las cosas, cómo se hacen, por qué se hacen; ayudándolo con la tarea cuando no puede solo; prefiere enseñarlo y no resolverle todo (EF2).

Esta jovencita de dieciocho años tiene una relación estrecha con su hermano, se encarga de ver todos los asuntos de la escuela y lo ayuda en casa con la tarea; su mamá tiene depresión, lleva así más de diez años estuvo a punto de morir, ya no se levantaba. La llevaron al Hospital Gea González donde estuvo internada, después al INER (Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias) porque pensaron que tenía problemas en los pulmones; también fueron a Cardiología para descartar daño en el corazón incluso la atendieron en el Instituto Nacional de Neurología.

En dichos hospitales le hicieron estudios y le diagnosticaron depresión; se siente muy cansada, casi todo el tiempo está acostada, no tiene fuerza para hacer las cosas, si lleva a su hijo al CAM, de regreso se siente mal en el camión por eso casi no sale a la calle. A pesar de su enfermedad la señora se hace cargo de las labores domésticas; hace la comida, lava la ropa, mantiene en orden la casa, prepara el desayuno así como los alimentos que llevan sus hijos a la escuela.

En este caso la familia se reorganizó para poder cumplir los requisitos de la escolarización de los hijos; la joven a quien me he referido terminó la secundaria y quiso estudiar enfermería; entró a una escuela particular en donde concluyó una año de la carrera, le faltaba uno para finalizar pero ya no le daba tiempo porque tenía que ver a sus dos hermanos, uno de once años inscrito en el CAM y otro de secundaria, entonces prefirió dejar la escuela (EF2).

Su papá labora como albañil y ahora entra al trabajo a las 9:00; él lleva a su hijo pequeño a la escuela, pero antes cuando el señor entraba a las 8:00 h ella también lo llevaba. La hermana de este alumno se ve un poco apesadumbrada con tantas cosas que hace; cuando dejaba a su hermano a la hora de la entrada y lo recogía a la salida se cansaba mucho, a veces le daban ganas de hacer otras cosas o quedarse en casa pero no podía: “no crea, a veces se me hace pesado”. No obstante está más tranquila porque su papá deja a su hermano por las mañanas. Su deseo es estar más cerca de este niño para ayudarlo a sentirse querido, apoyado, no abandonado (EF2).

En el caso de otro alumno su familia también se ha reorganizado para ayudarlo en su desenvolvimiento escolar: vivían en San Pedro Mártir; hace dos años se cambiaron a Santo Tomás Ajusco porque el niño ha ido creciendo y como no puede caminar su mamá ya no aguanta cargarlo. Ahora viven a una cuadra de la escuela y lo traslada en la silla de ruedas; también lo ayudan cambiándole el pañal; jugando, conviviendo con él y con su hermana. Para el papá de este alumno, la cabeza de familia es su esposa y todos la tienen que auxiliar (EF4).

La familia de otro alumno se ha organizado incluso a futuro. De momento su papá procura ayudarlo en casa con las tareas a fin de reafirmar lo visto en la clase, evita pensar que como el niño fue a la escuela en la mañana ya se cumplió el cometido de tratar de educarlo. En su casa este niño tiene su propio espacio, si su papá muere el niño tiene un lugar donde vivir, su mamá se haría cargo de él y cuando ella falte lo haría su hermano mayor quien cuenta con quince años y está plenamente consciente, en pláticas acepta que se va a responsabilizar de su hermano con discapacidad intelectual cuando sea necesario. Su papá está preparando todo para que esta responsabilidad sea sólo de cuidados y atenciones, no de manutención ni de dependencia absoluta (EF3).

En general estos familiares creen que van a conseguir sus propósitos con base en los valores inculcados a través del tiempo. Señalan la unión como valor fundamental. El papá de un alumno procura tener una conducta apegada a lo que debe ser una familia; en su casa conocen el lugar del padre, el de la madre y los hijos se ubican donde les corresponde, no hay rebeldía (EF3). También se promueven tradiciones, por lo regular las mismas del pueblo, en algunos casos, por el gusto de que el pueblo siga siendo pueblo; por ejemplo participan en las fiestas patronales, haciendo arreglos o mejoras en el lugar - siempre y cuando no estén patrocinadas por algún partido político- (EF3).

#### **4.1.2. Su relación con los docentes**

En palabras de los familiares de la escuela en estudio los principales asuntos que los profesores han de tratar con ellos son: lo referente a sus hijos en cuanto a comportamiento, aprendizaje, aclarar cómo van, qué les falta hacer, qué les gusta hacer,

qué necesitan, en dónde requieren apoyo, por ejemplo en la comunicación, en la división silábica. En el caso de quienes toman terapia también han de hablar sobre eso con los docentes para saber cómo van los niños (EF1).

Para la familia, la mejor manera de comunicarse con las maestras de sus hijos es por medio del diálogo, primero con ellas para ver si se ofrece algo, también a través de reuniones o pláticas, a este respecto no hay problema porque no es necesario hacer antesala ni solicitar cita con mucha anticipación, hay total apertura por parte del personal docente, llevan una relación cordial, incluso pueden platicar con la directora quien ayuda mucho en este sentido.

Una madre de familia a fin de comunicarse busca a las maestras en la mañana para ver si se ofrece algo y en las tardes para ver cómo estuvo el niño; está al pendiente con la maestra. Ella toma la iniciativa, no le gusta esperar, para saber acerca de su hijo. No espera a que le digan las cosas, prefiere ver, investigar, si hay un “no” busca opciones no se queda con una sola. En el CAM 22 no la dejaban entrar, no tenía comunicación con la maestra, le cerraban la puerta y eso no le gustó, por eso se retiró, porque ella necesita estar al pendiente del niño. En cambio el CAM 40 es diferente porque puede convivir con los niños y las maestras, se siente a gusto así (EF1).

Regularmente las maestras, pegan comunicados en las paredes o mandan, comentarios por escrito, los familiares firman de enterados al recibirlos y contestan de la misma forma aunque algunos prefieren que las profesoras avisen porque a los niños se les puede olvidar el recado o no lo explican bien (EF2). De hecho, el CAM apoya la participación de los familiares por medio de juntas o las maestras los llaman para informarles cómo pueden ayudar; así se enteran de lo que pasa en la escuela y se presentan cuando se les indica (EF1).

En palabras de uno de los padres, el CAM apoya a los familiares para participar porque las profesoras los citan para algunas reuniones en donde les informa sobre el desarrollo de los niños y, como en el caso de esta investigación los invita a colaborar, también hay pláticas con médicos y eso es una ayuda. Su relación con el personal del CAM se ha basado en el diálogo; se expresa la opinión, hay un intercambio de ideas y se soluciona el problema. El año antepasado habló con una maestra para sugerirle que su

hijo siguiera trabajando como lo había hecho con su anterior profesora, para dar continuidad a su desempeño, y ella aceptó (EF3).

Los familiares aseguran no haber tenido problemas con el personal del CAM porque les indican cuándo serán las juntas por medio de avisos o letreros en la puerta; no obstante hay gente que va más a fuerza que por gusto pues se niegan a participar en las distintas actividades de la escuela, por ejemplo con lo sucedido durante la contingencia por el brote de la influenza tipo AH<sub>1</sub>N<sub>1</sub>: llamaron a todos los papás para lavar la escuela y pocos acudieron (EF4).

Las razones de la familia para participar en este centro educativo son: que sus hijos avancen, que la escuela esté en mejores condiciones, que las maestras se preparen más para ayudar a los alumnos: para uno de los padres, participan en venir a ayudar a los niños, “a dar fajena” (fajina) si no está él va su esposa; si se necesita una cooperación económica la dan. Su única razón para no colaborar sería el trabajo pero mientras tiene tiempo se acerca y pregunta si se ofrece algo para hacerlo (EF4).

Desde el punto de vista de otro papá, participa en la escuela por obligación ya que su hijo está recibiendo ahí enseñanza, aprendizaje y sería mal agradecido e irresponsable si él como padre no participara en actividades del CAM. Además, quien colabora en todo es su esposa; cuando a él le toca trata de hacerlo bien. Su esposa participa en el lavado de salones, de mobiliario, en reparaciones, pintura, incluso sus hijos lo hacen. Él no ha podido asistir, en algunas ocasiones, porque su horario de trabajo se lo ha impedido pero está totalmente de acuerdo en participar (EF3).

Las razones para no participar serían por el horario de trabajo, por atender a los otros hijos, acudir al doctor pero procuran estar al pendiente de las necesidades de la escuela para ayudar porque eso beneficia a sus hijos. Los familiares entrevistados externaron que no todas las familias participan; hay quienes llevan a sus hijos al CAM y creen que con eso ya cumplieron.

## **4.2. Los alumnos frente a la participación de su familia en el CAM**

Conforme a lo señalado por Gema Paniagua (en Marchesi y otros, 2001: 485-486) las vivencias de los padres y la relación de la familia con el centro escolar, varían significativamente en función tanto de la edad como de la etapa educativa en la que se encuentre el hijo. En las primeras edades, como es el caso de la escuela de mi estudio, la escolarización supone un paso importante en el reconocimiento de la condición de discapacidad del niño.

Inevitablemente los padres empiezan a comparar a sus hijos con sus compañeros y van tomando mayor conciencia de su nivel de desarrollo; además afrontan algo difícil: reconocer ante los demás que su hijo tiene una discapacidad. Para algunos padres no hay suficiente información al respecto y se quejan del contacto con la escuela, pero en este sentido es imprescindible mantener una estrecha coordinación entre estas dos instancias porque muchos aspectos de autonomía personal, relación social o comunicación no son exclusivamente escolares y difícilmente pueden evolucionar si no se potencian durante todo el día, sin distinguir contextos ni competencias (Paniagua, en Marchesi, 2001:486).

En el caso de los alumnos de mi centro de estudio, creen que es bueno que su familia hable con sus maestras para saber cómo van en la escuela porque en palabras de uno de ellos “es bueno para mi familia saber que llevo buenas calificaciones” (EA1); les gusta que sus familiares vayan a hablar con las maestras. Enseguida relato cómo es, según estos alumnos su relación familiar.

### **4.2.1. La relación con su familia**

A los alumnos de la escuela de esta investigación les gusta que su familia los ayude dándoles el desayuno, firmando las boletas, haciendo multiplicaciones, poniéndose a leer, revisando su tarea, llevándolos al CAM, recogéndolos, apurándolos para llegar a tiempo, comprándoles sus útiles, sus uniformes. Creen que sus familiares son buenos porque los quieren, los ayudan, pero un jovencito de tercer grado se enoja con ellos argumentando

“como que me mandan una cosa y luego rápido me mandan a otra cosa” (EA3); a pesar de esto no les contesta feo.

Este niño está contento con lo que hace en su casa a veces le ayuda a su mamá a limpiar, a barrer el patio, a lavar trastos y cuando la acompaña al puesto de quesadillas, en donde trabaja, limpia los platos. En su casa ve la televisión. Casi siempre hace la tarea solo; sus hermanas no lo ayudan. Sus papás lo ayudan cuando lo dejan hacer una entrevista, por ejemplo. A veces él lava su uniforme y otras veces su mamá lo hace; a veces le ponen algo para comer en la escuela como yogurt o fruta (EA3).

Estos alumnos aprecian lo que su familia les brinda y les agrada que estén pendiente de sus actividades: “a veces cuando mi mamá está de malas revisa mis cosas y si algo está mal ¡pas!, no es cierto, no es cierto”. Le revisa sus cuadernos y si algo está mal o no lo ha hecho las dos juntas lo corrigen o lo hacen (EA4). Según esta alumna también a su hermano lo ayuda (su mamá): “nos quiere mucho mi mamá a los dos y su esposo también porque nos compran a veces los mismo” y eso le gusta “porque no nos rechazan a los dos”. Vive con su mamá, el esposo de su mamá, el papá de éste, en la casa del señor y con su hermano, tiene otra hermana quien vive con su abuelita porque allá “no había ruido y aparte porque no se levaba muy bien con el esposo de mi mamá” (EA4).

Opina que su familia: “es la mejor familia de todo el universo porque me ayuda mucho y me comprenden cuando me siento mal o triste o enojada” (EA4). Está contenta con lo que hace en su casa y dice que a veces no está contenta y se porta mal porque “no hago lo que mi mamá me manda”, pero siempre trata de ayudar como para hacer la comida aunque “yo todavía no sé usar la estufa, claro, pero caliento yo las tortillas... y después pongo yo los platos, las cucharas y los vasos” y comen juntos. Eso le gusta “porque así ya no siente alguien que están peleándose” (EA4).

Cree que su familia la puede ayudar más para asistir a la escuela aunque “ellos ya han hecho lo suficiente para ayudarme y traerme pero yo quisiera que me ayudaran... que se queden en, bueno que se quede mi mamá en los convivio porque a veces no se puede quedar”. Le gustaría que la acompañara ahí en los convivios “un día nada más” (EA4). Su mamá no trabaja... “va a meterse a trabajar, pero es que se hace bolas como mi hermano

está en la escuela en la tarde pus no puede a veces venir porque se hace muchas bolas” (EA4).

Califican como buena la relación con su familia pero detectan situaciones desagradables para ellos, lo cual manifiestan sin resentimientos hacia sus familiares; ven muchas posibilidades para mejorar su situación y eso les entusiasma para seguir estudiando.

Uno de los alumnos vive en una casa-hogar, está bajo el cuidado de los “tíos” quienes son los responsables de ese lugar; está contento con lo que hace en su casa: “juego, veo la tele, cenamos, nos acostamos”. Opina que los tíos de la casa-hogar: “me están dando apoyo, me están cuidando”; le gusta que lo cuiden. Para ir a la escuela los tíos lo ayudan porque “me paran temprano, me visto, desayuno y ya me subo a la camioneta y nos vamos” (EA2). No le ponen comida porque en el CAM les dan desayuno.

Él desayuna en la casa-hogar y ahí lo apoyan para que lave su uniforme: “ahorita no puedo lavarlo porque tengo la mano enyesada”, pero ellos le dan el uniforme y lo ayudan a hacer la tarea; le explican las cosas. Para ir bien en la escuela le gustaría apoyar a los tíos, a obedecer en su casa porque a veces no obedece, pero a él si le gustaría hacerlo “cuando me quiten la férula ya hago mi limpieza, lo que me pidan” (EA2). –Se cayó de un techo, se lastimó el brazo pero ya está mejor; de todos modos lo van a operar-.

Cree que en su casa lo pueden ayudar más para ir a la escuela “levantándome... yo me paro, me visto y me cambio”. Le gustaría además que los tíos le den otro apoyo: “que me digan si están bien las cosas, si están mal y así”. Aunque algunas veces se enoja si le hacen observaciones y les contesta “de groserías a los tíos; entonces “me ponen minuta” y lo regañan (EA2).

Los alumnos demuestran interés por saber hacer las cosas, de hecho las que pueden realizar las ejecutan cotidianamente para cumplir con sus responsabilidades. Cuando tienen dudas sólo piden orientación para contar con una guía. Esto habla de una inquietud en ellos por autodeterminarse; asumen una actitud independiente hasta donde les es posible cuando se ven en la necesidad de hacerlo.

Como una alumna de sexto, está contenta con lo que hace en su casa; le gusta “caminar en mi terreno y, pues, hacer mi tarea, lavar mi ropa y lavar los trastes... veo

tantito la tele y después me pongo a estudiar”. A veces su mamá o su hermana la chiquita (siete años), que va en primaria, la ayudan a hacer su tarea (EA1).

No les desagrada asumir responsabilidades y reconocen cuando no lo hacen: específicamente la alumna referida, para asistir a la escuela su familia la ayuda “pues a muchas cosas... como me vienen a recoger, a dejarme, pues varias cosas: que dice mi mamá haz tu terapia: a veces me regañan por mi bien... porque no quiero hacer mi terapia... me da flojera... no me duele, es mi conchudez... me gana la flojera” (EA1).

Les gusta recibir apoyo de parte de su familia y saben reconocer las cosas que les convienen. Por ejemplo esta alumna en las tardes está con sus hermanas quienes la ayudan con la terapia: “aunque a veces tenemos un desm... peleas ¿verdad? [se ríe]... porque pues tienen que darme mi terapia y me dicen haz tu terapia, haz tu terapia, y yo: ay ya no me molesten”. Pero cree que le dicen que haga su terapia “por mi bien ¿no? porque lo mejor ellas se van a morir y pus yo me voy a quedar ¿no?”. Además cree que se lo dicen “porque me quieren mucho” y les preocupa que ella haga su terapia “por eso me insisten y yo: ya déjenme de molestar” (EA1).

Su familia la puede ayudar más para que vaya a la escuela “apoyándome en mis estudios y nada más”. No hay otra cosa que le gustaría que hiciera su familia para ayudarla porque “ya me puedo cuidar yo sola... me parece muy bien”, lo que hacen. Algo más que le gustaría hacer en su casa para ir bien en la escuela sería “estudiar más y un poco de terapia... ya me sé mis terapias”; no necesita que alguien vaya a ayudarla con eso, la ayudan sus hermanas porque su mamá trabaja (EA1).

Otro relato es el de una alumna que vive con sus padres, un hermano, quien asiste también al CAM 40 y una hermana de más de cuatro años. Cree que su familia la puede ayudar más para ir a la escuela “en apoyarme en aprender más, mis padres”, explicarle más, estar más tiempo con ella haciendo la tarea; “apoyarme más en cosas que no le entienda yo a la tarea pues mi papá me apoya”. También le gustaría que sus padres la fueran a dejar a la escuela y la recogieran para regresar a casa (EA5).

Opina que su familia “es buena... porque me han apoyado mucho, mi mamá me apoya en lavar mi ropa, en cuidarme, apoyándome: sabe darme consejo ella como mi madre y enseñarme a hacer las cosas de mi casa”. Aunque a veces no le agrada que le enseñen a hacer las cosas de la casa: “cuando estoy enojada hasta le rezongo a mi

mamá... pero eso ahorita ya no... todavía me enoja bastante... porque hay veces que me hacen enojar mis hermanos o mi papá” (EA5).

Ella es la mayor de sus hermano y lo que no le gusta del que va con ella en la escuela es “que no me obedece y luego me está rezongando... y la otra más chiquita luego también así me hace enojar pero por sus travesuras... lo que me enoja de ella es de que saque todos sus juguetes y le digo levántalos y no los levanta” (EA5). Su papá o su mamá la ayudan a hacer la tarea y ella a veces ayuda a su hermano con esto mismo.

Estos alumnos se desenvuelven en contextos familiares diversos en donde afrontan diversas circunstancias que van influyendo en la manera de asumir su propia condición de discapacidad y su escolarización. Uno de los alumnos de tercero vive con sus tías (dos hermanas de su mamá), sus sobrinos, su mamá, y sus dos hermanos. Su familia lo ayuda para asistir a la escuela: “me apoya para que ya nos vayamos... me apura para que desayune”; lo levantan en la mañana lo ayudan para que se despierte: “me levanto rápido”. Él prepara su uniforme; su ropa la lava su mamá. Desayuna su leche con pan y eso le gusta (EA6).

Para él está mal que le griten; le dicen “si levantas eso no te voy a pegar pero si no lo levantas te voy a sonar” y le pegan “con una chancla”; les pide que no se enojen con él “porque a veces me gritan... porque hago cosas que no se deben de hacer”; hace travesuras como “hacer reguero, ni tender la cama ni barrer”. Lo que le gusta hacer en su casa para mejorar en la escuela es hacer la comida, echarle de comer a mis animales”. Tiene conejos chiquitos; y los cuida, les da de comer (EA6).

#### **4.2.2. La relación con sus profesores**

En palabras de los estudiantes del centro de mi investigación, sus maestras los apoyan para estar en la escuela “haciendo que me porte bien y que no haga travesuras” (EA4); también “haciendo que trabaje y haciendo que haga las cosas bien y también dándome ánimos para que diga que yo sí puedo” (EA4). Les parece importante recibir observaciones para saber cómo van y cómo se hacen las cosas.

Sus profesoras los ayudan a estar en la escuela porque los ayudan aprender, a hacer su tarea, les ponen ejercicios, les explican, les enseñan a escribir. Una alumna explica cuánto la han ayudado como “cuando pasé a sexto año ya no iba a venir para acá, pero la maestra Rocío le dijo a mi mamá que no... dice no señora su marido está muy mal, dice debería de dejar a su niña estudiar un poco más. Dice mi mamá bueno y ya mi mamá le platicó a mi papá y ya mi papá quedó de acuerdo y ya me vine yo para acá” (EA5).

En otro caso, un joven de quinto grado afirma que las docentes lo apoyan “por mi bien, por una ayuda”; en el CAM su maestra, Alma lo ayuda “me dice cómo va esto”, revisa sus cuadernos, le explica. Piensa que es bueno que los tíos de la casa-hogar en donde vive, hablen con sus maestras para saber cómo va en la escuela porque se enteran si va bien, si va reprobando y ven sus calificaciones o la boleta. Cree que eso es bueno para que “cuando sea grande te den tu boleta y puedas seguir tu carrera” (EA2).

Reconocen que es bueno que su familia hable con las maestras para saber cómo van en la escuela “porque si voy mal me regañan”. A veces ve bien que le llamen la atención “porque hay veces que estoy mal en algunas cosas (EA5). Además así sus familiares saben si van bien o van mal, se enteran de las tareas y de sus avances en la escuela, ven sus trabajos; esto es importante porque “qué tal si un día me voy de pinta y no sabe (su mamá), no es cierto” (EA4). Se sienten más seguros si hay una buena comunicación entre su familia y sus maestras.

#### **4.3. Los docentes del CAM frente al carácter de la participación de la familia**

La ayuda de los profesores es de suma importancia para la familia, durante la trayectoria escolar de sus hijos con discapacidad; ya que esperan obtener información, recibir apoyo emocional y tener un acompañamiento en el proceso de toma de decisiones, mas como dice Gema Paniagua (en Marchesi, 2001: 489):

“La respuesta a muchas necesidades educativas especiales supone un esfuerzo coordinado entre la escuela y la familia. Pero no siempre es fácil llevar a la práctica esta colaboración, ya

que las relaciones son, en muchas ocasiones, de recelo y reproche. Con frecuencia la escuela se queja de que las familias delegan excesivamente en el medio escolar la educación de sus hijos. Por otro lado, muchos padres sienten que el mundo escolar les impone lo que tiene que hacer con sus hijos, sin escuchar sus puntos de vista, sin contar con sus posibilidades y sus necesidades como familia”.

Siguiendo con esta idea la familia así como la escuela educan al niño compartiendo el interés común de hacerlo bien y de ayudar al máximo, pero para unos se trata de un hijo y para otros de un alumno. Esto supone que sus perspectivas, sus expectativas y sus intereses son diferentes; una verdadera colaboración en plano de igualdad pasa por el respeto mutuo, y supone un cierto nivel de confianza. Los padres han de creer en la profesionalidad del profesorado, mediante la información periódica, el contraste de puntos de vista, y el diálogo sobre los temas que les preocupan (Paniagua, en Marchesi 2001: 489-490).

Asimismo es relevante que los docentes reconozcan la diversidad en cuanto a las formas de ser padres, hay muchos estilos que pueden ser válidos aunque no coincidan con su ideal de cómo debe ser la familia. También han de evitar ponerse en un plano superior, dirigir siempre la relación o pretender que los padres se conviertan en maestros de sus hijos. Es fundamental no pretender imponer un modelo único de relación.

Sería conveniente establecer una auténtica colaboración por medio de un proceso de permanente negociación, reconociendo la enorme diversidad que se da entre las familias de niños con discapacidades: lo que para unos padres es de gran ayuda -por ejemplo, tareas para hacer con sus hijos en el hogar- para otros es un seria sobrecarga: la escuela ha de ser sensible a la situación personal de cada familia y evitar con ello ser una nueva fuente de estrés (Paniagua, en Marchesi, 2001: 490).

En el siguiente apartado hablaré de la experiencia de los docentes de mi centro de estudio a este respecto; ellos relatan principalmente cómo iniciaron su relación con los familiares de sus alumnos, los asuntos que tratan con ellos y algunos de los problemas que han tenido durante esta convivencia.

### 4.3.1. Su experiencia

Las maestras hicieron referencia a la manera cómo iniciaron su relación con los familiares de sus alumnos: a partir del trabajo cotidiano con ellos, de plantearles qué es lo que se va a trabajar, pedirles su colaboración y su apoyo; generalmente depende del maestro, él es quien llama y pregunta (ED1). Es necesario citarlos tanto en grupo como en forma individual para comentar distintas situaciones y se les hace ver que no es sólo para dar quejas de los alumnos sino porque hay un interés en ellos. Ahora se acercan y plantean situaciones personales o alguna separación familiar; se les dan sugerencias y se les brinda el apoyo del CAM. Se les orienta a fin de que busquen ayuda psicológica o emocional, por ejemplo las mamás maltratadas (ED3).

Una de las maestras conoció a los familiares de sus alumnos dentro de la escuela, a la hora de las guardias al recibir a los alumnos y al entregarlos durante la salida; identificando a los familiares y ellos a las maestras. Cuando le asignaron su grupo a principios del ciclo escolar se dio un mayor acercamiento y se ha dado una comunicación continua: cualquier situación o duda que surge en ellos se acercan a preguntar, todos los días se les informa cómo estuvieron los niños; si se presentó algún enojo o berrinche o algún logro que hayan observado (ED4).

El CAM 40 fomenta la participación familiar en el desenvolvimiento escolar de sus alumnos primero al marcar que son una escuela y como tal tienen que darle prioridad a la parte educativa, más que asistencial; así es como están iniciando el trabajo y han definido “ciertas acciones que permitan que los padres vengan, dejen a los niños, cooperen con lo que es común a escuela pero sí, ellos tengan que regresar a su vida y dejar a sus hijos para que sus niños puedan desarrollar estas habilidades lo más independiente que puedan de los padres” (ED5).

Además todos los días de 12:20 a 12:30 h esta escuela abre su espacio para que los padres se acerquen y pregunten dudas o hagan comentarios o bien aclaren alguna situación que se dé en la escuela. Las maestras por su parte platican con quienes recogen a los alumnos y “se les comenta si pasó alguna situación con algún niño en especial o si ellos tienen dudas para uno, se les aclaran las tareas, se les brinda esa información básicamente” (ED4).

Regularmente son los padres de familia quienes están al pendiente de los alumnos, pero “ocasionalmente vienen tíos o tías y en el caso de mi grupo tengo una abuelita que se hace cargo al cien por ciento de la niña” (ED4). En palabras de esta profesora, los principales asuntos que los profesores han de tratar con los familiares son: el manejo de límites; que entiendan cuál es la función de la escuela; hablar un poco de las características de los chicos para elevar las expectativas de apoyo hacia sus propios hijos y también ubicarlos hasta dónde pueden llegar (ED4).

Se han tomado ciertas medidas para que los alumnos se vayan haciendo independientes, autónomos y que los padres no los sobreprotejan (ED5). Este centro educativo fomenta la participación de la familia en el desenvolvimiento escolar de estos alumnos por medio de tareas; se busca que sean medibles y funcionales, aplicadas a la vida cotidiana. Se intenta que los papás, a través de las tareas, apoyen este desenvolvimiento (de sus hijos) en casa y en cualquier lugar (ED4).

Las juntas con los padres son bimestrales, como lo marca la SEP, para la firma de boletas; se da un informe de cómo están los niños, también tratan de dar algún tema o alguna indicación de los trabajos en casa. Algunas maestras sienten que se pierde la secuencia porque pasa mucho tiempo (dos meses) entre una junta y otra y se necesita un trabajo más cercano con los padres para tener mejores resultados (ED1).

En las firmas de boletas aprovechan para darle a los padres alguna otra información además de las calificaciones; a veces preparan algunos temas: cuál es la discapacidad de los niños, sus dificultades, lo que les cuenta trabajo, cómo los pueden ayudar incluso en las cosas de su casa. Se les explica de qué les va a servir lo que están haciendo, cómo lo tiene que hacer; aunque hay buena respuesta su asistencia no es lo constante que se requiere, muchos van a terapias o a veces, por situaciones familiares, con mucha facilidad faltan (ED1).

En cuanto al Plan Estratégico de Transformación Escolar el trabajo con los padres no es una organización que cada maestro elija; es algo que ya está ahí establecido, hay fechas para que ellos participen, son actividades calendarizadas que están fijas como la presentación de la biblioteca o darles a conocer el programa. Esas fechas se van siguiendo, no hay libertad para organizar alguna otra cosa; los estilos de dirección determinan mucho el trabajo en el centro, a veces lo facilitan o lo dificultan (ED1).

Una de las profesoras organiza el trabajo con los familiares de sus alumnos con respecto a este plan a partir de los indicadores, que se encuentran ahí, “en cuanto a la participación de los padres” este ciclo le toca preescolar, “se presta mucho a que los papás trabajen un poco más cercano con la maestra porque hay que corregir muchas situaciones, hay que darles indicaciones de posturas, de movimientos”. Explica que “los papás entran a una actividad física en la cual se les están dando indicaciones de, por ejemplo, cómo apoyar en tareas, cómo apoyar en actividades cotidianas como aplicar por ejemplo lo que trabajamos de matemáticas, de conteo o de seriación en casa” (ED4).

En torno a la Asociación de Padres en esta escuela, están organizados con base en actividades establecidas en el programa de la escuela o de la misma Asociación; pero casi todas las actividades van encaminadas a obtener recursos materiales, reunir fondos, en su mayoría, para organizar celebraciones como navidad o día del niño. Aquí también depende mucho del estilo de dirección de la autoridad que está en la escuela: el ciclo escolar anterior veía mucho interés, un contacto más estrecho con los padres en relación a que fueran participando y entendiendo los procesos de sus hijos; este año se ve más encaminado a la obtención de recursos (ED1).

Uno de los problemas que el personal docente enfrenta con los familiares es cuando los padres no entienden la situación de sus hijos; que hay algo a nivel orgánico que no los deja ser como los demás, y cuestionan su aprendizaje en la escuela, dicen: en casa sí hacen y en el CAM no. Se habla con ellos para decirle que se necesita mucho apoyo, que estos niños van a lograr cosas pero les va a costar más trabajo que a sus otros hijos, por ejemplo (ED3).

Una profesora relata los problemas que enfrenta con los padres de familia de sus alumnos: con algunos (tres prácticamente) la situación de la puntualidad y de la asistencia. Al principio del ciclo llegaban ocho y media, veinte para las nueve “yo no puedo condicionar la entrada o salida de los niños” sin embargo a las mamás les comento que la hora de entrada es a las ocho en punto. Otra situación problemática es el apoyo a tareas en casa; eso se ha presentado en dos casos. En general los padres no se niegan a cooperar, a estar al pendiente de sus hijos.

En el caso de tres mamás no han tenido el interés de buscar un apoyo alterno a sus hijos, pese a que lo necesitan, como terapia de lenguaje o conductual: se han negado

a disponer de tiempo para atender a sus hijos en este sentido. Le dejan mucho la responsabilidad al maestro. Quieren que él, en un año, les enseñe a hablar, a comportarse, cuando hay situaciones que no son propiamente de la escuela sino de casa -como hábitos básicos- (ED4). Para las docentes de este centro escolar casi no hay problemas; algunos padres son más accesibles y otros no tanto, pero en general se dan cuenta de lo importante que son sus hijos para los maestros y los apoyan, hay quienes lo hacen con entusiasmo y otros que no están muy de acuerdo (ED1).

Las razones para que la familia no participe en la escuela son a veces, las mismas limitaciones de los padres, su poca escolaridad, en algunos ciertas dificultades intelectuales, por ejemplo que vaya la abuela cuidando al hijo que ya tiene un hijo en el CAM, sus necesidades económicas, sus horarios de trabajo, su organización familiar, el hecho de considerar que el trabajo con los niños es de los especialistas, que el trabajo es sólo en la escuela: que el compromiso es llevarlos a ésta, alimentarlos y ya (ED1).

Otra razón para que la familia no participe en la escuela es la situación económica; se ha dado mucha separación de los papás, debido a la situación de estos niños porque demandan mucha atención y a los maridos no les gusta eso, se crean situaciones de conflicto y las mamás se tienen que dedicar sólo a cuidar a los hijos, a trabajar para hacerse cargo de su casa. Otra razón es la enfermedad; los niños son muy deteriorados a nivel orgánico y es difícil sacarlos cuando tienen problemas de respiración, por ejemplo (ED3).

Una profesora comentó que en su grupo dos mamás no participan porque están trabajando todo el día; una de ellas deja a su hija con su mamá y, aunque la abuelita esté al pendiente, no es la misma participación que se podría esperar de la propia madre porque la señora ya es grande, básicamente da recados y casi no trabaja con la niña. Hay otra mamá que tiene cinco hijos aparte del que está inscrito aquí y realmente todo el día está ocupada entre la presión de la casa y de los hijos. De hecho con ella la dificultad es que no asiste a las juntas en el horario que se establece: llega y se está cinco minutos o nada más se presenta a la hora de la salida a firmar la boleta (ED4).

La incidencia de apoyo por parte de la familia recae sobre todo en las mamás, ellas son quienes asisten, se ve poca participación de los padres, ellos casi no participan sobre

todo los que tienen hijos varones; tal vez para los padres tener un hijo con discapacidad les resulta más angustiante, hay poca oportunidad de hablar con ellos (ED1).

Desde la mirada de la psicóloga del plantel desafortunadamente a los padres de familia sí les falta tiempo; “a veces no pueden venir porque tienen que trabajar; está primero su necesidad económica”. Por otro lado hay papás que sí tienen el tiempo pero no prestan el interés necesario a la participación en la escuela. Realmente son muy poquitos los papás que participan y a nosotros sí nos gustaría hacer más difusión con respecto a esta parte: que los papás se interesaran más en los talleres y en otras actividades que hay dentro de la escuela” (ED2).

El departamento de psicología atiende a los familiares de los alumnos de la siguiente manera:

“cuando inicia el ciclo escolar por lo general hay niños nuevos a quienes se les hace una entrevista inicial; al mismo tiempo se van actualizando todos los expedientes haciendo una entrevista a los padres... esta entrevista es con la finalidad de conocer los aspectos médicos, sociales, económicos de los familiares así como su dinámica familiar para saber a qué se les apoya a los niños en casa, cuáles son sus hábitos, qué es lo que hacen en casa los niños y qué posibilidades tienen los papás para brindarles un apoyo también en casa... También es bueno conocer la dinámica familiar para saber cómo es la relación... si tienen alguna dificultad, si hay alguna disfunción familiar, y bueno pues eso se ve reflejado en los procesos de conocimiento de los niños, de aprendizaje” (ED2).

La psicóloga organiza el trabajo con los familiares de sus alumnos en referencia al Plan Estratégico de Transformación Escolar, con base en un plan anual en donde plasma qué actividades se harán de acuerdo con las necesidades del año anterior. Por ejemplo “se necesita que se trabaje el asunto de los límites con los papás: se hace la estructura del trabajo pero también van surgiendo actividades y necesidades durante el ciclo escolar las cuales se van adaptando y cuando llega el momento del ajuste se justifica el porqué”, si algo no se hizo o se aumentaron ciertas actividades; se van ajustando, no es algo tan rígido, va siendo flexible de acuerdo con las necesidades que se van presentando (ED2).

Con la mayoría de los familiares de sus alumnos comenzó su relación por medio de las citas que se les dan para realizar una entrevista inicial en donde se indaga el motivo por el cual ingresaron a esta escuela. Algunos se acercan por iniciativa propia

en busca de su orientación por ejemplo cómo manejar límites con los hijos o cómo atender ciertas necesidades de los niños, de acuerdo con sus características (ED2).

El orden en que cita psicología a los familiares es variable, pero al inicio del ciclo escolar se les cita de preescolar a sexto; al terminar con un grado se pasa al siguiente, pero si en otro grado que aún no tiene cita se presenta un caso difícil entonces, a la par, se les va citando para dar atención inmediata cuando es necesario (ED2). Estas entrevistas llevan un seguimiento a lo largo del ciclo escolar si se detecta que cierto alumno tiene alguna situación problemática en particular “se retoma y se hace una orientación a padres ya sea de manera individual o familiar o grupal que eso ya vendría en el taller -para padres-” (ED2).

Este centro educativo fomenta la participación familiar para el desenvolvimiento escolar de estos alumnos, este ciclo el área de psicología realizó pláticas con los doctores del Psiquiátrico Infantil, ellos le explicaron a los padres de familia en qué consistía cada discapacidad y les dieron algunas estrategias de trabajo. Psicología había planeado orientación a los padres en cuanto al manejo de límites pero no se llevó a cabo por la contingencia (virus H1N1). Esperan hacerlo el próximo ciclo y dar taller para padres cada mes (ED2).

Desde el punto de vista de la psicóloga los principales asuntos que los profesores han de tratar con los familiares de sus alumnos son los límites para los niños que no están bien encaminados a quienes se le dificulta adaptarse a un reglamento. Pero en general los padres, se interesan por los asuntos de sus hijos, están comprometidos. A veces no vienen porque tienen que trabajar pero sí se ve interés; de hecho, la principal razón para que la familia no participe en la escuela es por su trabajo de tiempo completo; sólo en algunas ocasiones por falta de interés o por falta de motivación (ED2).

Casi no enfrenta problemas con los familiares, sólo con los que se niegan a captar que sus hijos están mal porque se crean expectativas a veces muy altas; eso es difícil ya que si no aceptan la situación real en que se encuentran estos niños entonces no les pueden dar el apoyo adecuado. Cuando los papás no aceptan darle a sus hijos el medicamento que requieren (ED2).

### 4.3.2. Sus expectativas

Las expectativas de los docentes de la escuela del estudio, acerca del carácter de la participación familiar de sus alumnos, están enfocadas a que los papás una vez terminado el ciclo escolar se vayan con algunos elementos sobre las características de sus hijos y que vean la importancia de trabajar; que tengan más confianza en estos niños, que vean con claridad qué, aunque no van a ser iguales a sus hermanos tienen muchas posibilidades de ser independientes, de trabajar, de ser felices y hacer felices a sus papás porque a veces más que disfrutarlos los sufren (ED1).

Asimismo que como padres les exijan a sus hijos ser independientes porque generalmente, aunque se les oriente, tienden a vestirlos, lavarlos, bañarlos y conforme van creciendo es más difícil la situación. Esperan que todos realmente valoren el esfuerzo que hacen sus hijos primero y después el esfuerzo que hace el personal de esta escuela porque los maestros intentan que los niños estén bien atendidos y cuidados, que en casa los apoyen. A veces los papás piensan que con depositarlos aquí con una varita mágica se va a solucionar todo y eso no es posible; tiene que haber comunicación con ellos, un acercamiento para saber qué está pasando y poder ayudarlos (ED3).

Además las expectativas que tiene la psicóloga del carácter de la participación de la familia, de estos alumnos, son muy altas; quieren formar talleres para orientar a los padres, donde ellos puedan encaminar a sus hijos, los ayuden a ser más independientes; que tengan un autocontrol para salir adelante en diversas situaciones de la vida cotidiana (ED2).

Otra maestra espera, en cuanto al carácter de la participación de los familiares de sus alumnos, que se comprometan más; sobre todo con estas mamás que no apoyan tanto a sus hijos la expectativa es lograr que busquen el apoyo externo que requieren los niños; brindarles más seguridad a ellas mismas porque está latente la situación por el desconocimiento de lo que implica la discapacidad o las condiciones de vida de sus hijos, de culpabilidad que ellas sienten (creen que ellas son las culpables de haber tenido un hijo así); que Dios las castiga por algo. Es muy importante que crean en ellas mismas, que pueden hacer las cosas muchas de ellas son muy jovencitas, más de 22 ó 23 años, que ya tienen hijos de 6 ó 7, consideran que la mujer es de casa, que sin el apoyo del hombre,

ellas solas, no pueden, hay violencia intrafamiliar, son mujeres sometidas, entonces deben confiar y creer más en ellas (ED4).

Dentro del Plan Estratégico de Transformación Escolar está lo que van a hacer este ciclo escolar que se llama Plan de Trabajo Anual, en donde tienen la dimensión de la familia, de la sociedad y ahí están los lineamientos para trabajar con la familia. Más que lineamientos son estrategias para alcanzar un objetivo, un propósito; una de ellas es talleres, incluso con los padres de familia. Ya tienen algunos talleres planeados con psicología y trabajo social que están por dar inicio (ED5).

#### **4.3.3. Sus propuestas**

El personal docente de mi centro de estudio propone para mejorar la relación del CAM con las familias de sus alumnos, una orientación mucho más organizada, más sistemática y una escuela de padres permanente, durante todo el año, con trabajos muy concretos no sólo de asistir a la escuela sino de orientarlos en casa. Otra cosa importante sería que las familias contaran con una terapia u orientación (familiar) porque su dinámica en general es disfuncional; tienen dificultades de muchos tipos y a veces los conflictos entre los padres repercuten de manera negativa, en los niños igual que algunas situaciones con los hermanos. Entonces una escuela para padres y cuando hay niños que se atorán la posibilidad de canalizarlos hacia terapias familiares breves, con el fin de que vean cómo repercute la dinámica familiar en el avance de los niños.

En este sentido en una escuela para padres habría que trabajar mucho la aceptación de los niños en la casa y que los padres externen sus sentimientos porque es muy válido que tengan mucho afecto, mucho cariño pero también, en ocasiones “observo yo mucho enojo, mucho rechazo; no pienso tanto al niño pero sí a la situación que viven y eso como que no lo externalizan, por ello después asumen una conducta donde se sienten responsables o culpables de la discapacidad del niño y tienden a compensarlo sobreprotegiéndolo, apapachándolo o no exigiéndole. Entonces la escuela para padres tendría que ver si ellos han elaborado el duelo, cómo ha afectado dentro de sus familias y

que encuentren apoyo entre los mismos padres o una orientación para terapia o ayuda profesional (ED1).

Sería importante también dejar de lado lo económico, que se cercaran a esta escuela, que dedicaran más tiempo a sus hijos, que vean los esfuerzos que entren a los grupos y que vean cómo trabajan, que observen un recreo para que vean cómo se relacionan los niños. Se necesita más personal, a veces es necesario visitar a los padres para saber qué pasa con su hijo o por qué no ha asistido a la escuela y no hay tiempo para hacerlo, se necesita alguien que se dedique a esto; las mamás apoyan pero es complicado (ED3).

En opinión de una profesora la familia es importante; este centro escolar ha de tener sus puertas abiertas para que vean y sientan que los niños están seguros, que se les atiende; no están descuidados, se busca trabajar de acuerdo con las necesidades de casa uno. Su propuesta para mejorar la relación de esta escuela con las familias de sus alumnos es trabajar talleres no solamente en la parte teórica sino en la práctica en donde los papás puedan expresar lo que sienten en torno a su situación, pero a la vez que puedan aportar porque hay papás que en cuanto les dan el diagnóstico investigan sobre él para ver qué pueden hacer: toman cursos, asisten a pláticas, tienen conocimiento de terapias y toda esa información la pueden compartir con otros padres (para que no se pierda) a través de los talleres (ED3).

Todos los papás pueden aprender y al mismo tiempo retribuir al hablar de sus experiencias, qué les ha funcionado, cómo le han hecho para salir adelante. También se había propuesto una especie de cine debate en el que se presentaran películas relacionadas con personas de estas características, para que los papás vean qué alternativas pueden ser funcionales e independientemente que el niño tenga la etiqueta de discapacidad, se pueden lograr cosas importante con ellos (ED4).

Para ella, “la intención de proponer un cine debate es para que los papás se vayan abriendo a las posibilidades de que sus hijos puedan lograr más... Hay chicos que pueden acceder a un taller en el que puedan trabajar, en el que puedan ser autosuficientes económicamente y esa sería básicamente la finalidad: que vean la importancia de la autonomía, de que se valgan por ellos mismos (ED4).

Para la psicóloga es importante trabajar con los papás el duelo que implica tener un hijo con discapacidad, de preferencia a través de un círculo de apoyo aquí mismo, no tanto en forma terapéutica, para que acepten la situación. Sería importante que aceptaran que, también ellos como padres, necesitan apoyo externo: un tipo de terapia donde puedan expresar todas sus emociones y trabajar esos aspectos, como en el caso de algunos padres que han manifestado rechazo hacia sus hijos con discapacidad (ED2).

Han programado, a lo largo del ciclo escolar, diferentes temas que van surgiendo de las necesidades de los padres “como por ejemplo los límites, cómo apoyar a sus hijos en casa, el ir al baño también, en cómo enseñarles a dejar el pañal”; además son talleres que les sirven a los padres de familia en casa y en la escuela también. Por lo anteriormente expuesto su consideración es incrementar los talleres con padres, hacerlos semanal o mensualmente de acuerdo con los tiempos de los papás; ver las necesidades para aplicarlos. A partir de estos talleres motivarlos para que se integren a las actividades de sus hijos, no sólo de orientación psicológica, también en aspectos de la biblioteca, de trabajo con los niños, involucrarlos en trabajos de grupo, que acudan a la escuela y hagan actividades de juego, de arte con los niños. Eso mejoraría la relación padre e hijo así como la de los maestros con los familiares (ED2).

La propuesta es trabajar de inicio con el aspecto del duelo porque a los padres de hijos con características como los de un CAM les cuesta mucho trabajo, a veces, aceptar que sus hijos tienen algo diferente. Habría que trabajar esa parte de manera dinámica: “que los padres participen de una manera activa en los talleres, donde ellos también expresen sus emociones y sentimientos y de esta manera lo empiecen a trabajar y terminen de aceptarlo”. Estos talleres serían como una guía para los padres con el fin de que ayuden a sus hijos en su desenvolvimiento escolar. Sería algo dinámico en donde surjan sus necesidades y sus dudas (ED2).

Las experiencias, expectativas y propuestas de las maestras han resultado muy enriquecedoras para construir un proyecto de trabajo entre ellas y los familiares de sus alumnos, para favorecer actitudes positivas frente a la discapacidad y promover la autodeterminación como una medida encaminada a potenciar el desarrollo de las capacidades de estos alumnos. En el siguiente capítulo presento la propuesta de intervención que he formulado al respecto.

## **5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN ENCAMINADA A PROMOVER LA AUTODETERMINACIÓN DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL, A TRAVÉS DE LA INTERACCIÓN FAMILIA-ESCUELA**

En este capítulo describo la propuesta de intervención para promover la autodeterminación de los alumnos con discapacidad a partir de la relación familia-escuela; asimismo proporciono algunas sugerencias para su aplicación.

Con base en el objetivo de este estudio, he diseñado una propuesta de intervención por medio de un diplomado en donde se abra este espacio de reflexión tanto a los docentes como a los alumnos, a sus familiares y desde luego, a los responsables de su impartición, para evitar cualquier pretensión de homogeneidad apoyada en la clasificación de estudiantes, la cual supone cierta jerarquización. Es urgente acabar con el estigma de los clasificados como “torpes”; el profesor ha de aprender a trabajar con la diversidad, pero también los alumnos y sus familias han de aprender a asumirla en un ambiente de reconocimiento, aceptación y respeto a las diferencias.

Esta propuesta surge ante la necesidad de diseñar un proyecto de trabajo con docentes, alumnos y familiares, que promueva una interacción familia-escuela basada tanto en sus intereses como en sus necesidades, la cual intente mejorar los entornos inmediatos a fin de fortalecer el paradigma de vida independiente. Dicha propuesta partió del conocimiento teórico práctico de los procesos de participación presentes en la relación familia-Centro de Atención Múltiple.

## Estructura general

<p style="text-align: center;"><b>DIPLOMADO LA INTERACCIÓN FAMILIA-ESCUELA FRENTE A LA AUTODETERMINACIÓN DEL ALUMNO CON DISCAPACIDAD</b></p>
--

**Duración: 120 horas**

**Coordinadora: Lic. Norma Alcántara Gómez**

### Objetivo

Promover el fortalecimiento de la relación familia-escuela en donde ambas instancias busquen la autodeterminación de los alumnos con discapacidad y con ello el desarrollo pleno de sus potencialidades tanto en el hogar como en el colegio.

### Perfil de ingreso

- Desempeñarse actualmente como director o docente, frente a grupo, en las diferentes escuelas de educación básica públicas o privadas.
- Interés por innovar la práctica docente, con base en una actitud abierta al cambio, que responda a las necesidades educativas especiales en el contexto de la diversidad.
- Cumplir con los requisitos que la Coordinación general del diplomado establezca.

### Perfil de egreso

Se espera que los egresados del diplomado, *La interacción familia-escuela frente a la autodeterminación del alumno con discapacidad*, construyan su propio conocimiento a partir de la reflexión sobre la importancia que tiene su práctica profesional para el fortalecimiento de la relación familia-escuela; elaboren propuestas de intervención pedagógica las cuales promuevan la autodeterminación en sus alumnos con discapacidad; desarrollen estrategias que consoliden el vínculo de la participación de las

familias de estos alumnos con la escuela y favorezcan tanto actitudes como acciones positivas ante la diversidad.

## **METODOLOGÍA**

### **Organización**

El diplomado tiene una duración de 120 horas que serán impartidas durante veinticuatro sábados, en un horario de 9:00 a 14:00 h. El cupo es limitado a veinte participantes y como mínimo el grupo deberá contar con doce personas inscritas.

### **Estrategia didáctica**

Para abordar los temas de este diplomado se propone poner el acento en la discusión y el análisis; establecer una serie de estrategias didácticas que permitan estudiar los contenidos de forma reflexiva. La dinámica de trabajo tomará como base la lectura de los textos que conforman la bibliografía de cada unidad temática, esta lectura se complementará con la elaboración de fichas de trabajo que muestren la revisión analítica de los documentos para las sesiones. En ellas se recuperarán dudas, diferencias de interpretación con los autores así como la conexión con otros temas, entre otros aspectos.

En cada clase los responsables de la misma introducirán a la unidad temática y discutirán con el grupo la vinculación de conceptos, teorías así como temas. Además, en algunas ocasiones, se podrán discutir los contenidos en pequeños grupos para una puesta en común la cual permita, posteriormente, trabajar en el conjunto del grupo las nociones centrales de cada asunto. Adicionalmente se podrán hacer exposiciones en equipo o individuales de los textos, de acuerdo con las necesidades de la clase.

## Unidades temáticas

### I. DISCAPACIDAD INTELECTUAL, AUTODETERMINACIÓN Y CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE

<b>Duración: 20 horas (cuatro sesiones de cinco horas cada una)</b>
---

## Temas

1. Discapacidad intelectual
  - 1.1. Niveles de afectación
  - 1.2. Necesidades educativas especiales
  - 1.3. Posibilidades de desenvolvimiento
2. Autodeterminación
  - 2.1. Creencias y principios
  - 2.2. Desarrollo
3. Centro de Atención Múltiple
  - 3.1. Características
  - 3.2. Organización
  - 3.3. Proyecto educativo

## Bibliografía

Alcántara Gómez Norma. "La educación especial y los Centros de Atención Múltiple: ¿el naufragio de una nueva propuesta", en: *El currículo y la integración educativa ante las necesidades educativas especiales. Una perspectiva de los docentes del Centro de Atención Múltiple*. (Tesis). México, Universidad Pedagógica Nacional, 2008. P. 19-37.

García Cedillo, Ismael y otros. “La reforma fallida de los Centros de Atención Múltiple en México”, [en línea], *Actualidades Investigativas en Educación*, [citado 30/08/09]. (Volumen 9, núm. 2). Revista electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica. Disponible en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr>

Saad Dayán, Elisa. *Programa de facultamiento a padres para promover la autodeterminación de sus hijos con discapacidad intelectual*. (Tesis) México, UNAM, 2000. P. 50-119.

Sánchez Palomino, Antonio y José Antonio Torres González. “Las necesidades educativas especiales como alternativa a la categorización”, en: *Educación especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad*. España, Ediciones Pirámide, 2002.

Verdugo Alonso, Miguel Ángel. “Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002”, p. 6, [en línea], disponible en: [http://www.usal.es/~inico/investigacion/invesinico/AAMR\\_2002](http://www.usal.es/~inico/investigacion/invesinico/AAMR_2002).

## II. ¿QUÉ SIGNIFICA SER PADRE DE UN HIJO CON DISCAPACIDAD?

<b>Duración: 30 horas (seis sesiones de cinco horas cada una)</b>
---

### Temas

1. Reacciones emocionales
  - 1.1. Fase de shock
  - 1.2. Negación
  - 1.3. Fase de reacción
    - 1.3.1. Enfado
    - 1.3.2. Culpa
    - 1.3.3. Depresión
    - 1.3.4. Fase de orientación y adaptación
2. Discapacidad y sobreprotección

3. Los padres no son el problema son la respuesta
4. El papel de los padres en la motivación

### **Bibliografía**

Benítez Ríos, Yuriko T. “La participación de los padres de familia en la escuela”, en: *Estudio de la participación de los padres de familia en la escuela: perspectivas de padres y profesores*. (Tesis de maestría). México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2003. P. 11-40.

Cunningham, Clif y Hilton Davis. “Comprender a los padres: sentimientos reacciones y discapacidad”, en: *Trabajar con los padres. Marcos de colaboración*. México, Siglo XXI, 1999. P. 51-76.

Saad Dayán, Elisa. “Promover la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual: propuesta de un taller dirigido a padres/madres”, en: *Programa de facultamiento a padres para promover la autodeterminación de sus hijos con discapacidad intelectual*. (Tesis) México, UNAM, 2000.

### **III. CONOCIENDO A LA FAMILIA**

<b>Duración: 30 horas (seis sesiones de cinco horas cada una)</b>
---

### **Temas**

1. Observar y reflexionar sobre la familia
2. La familia: funciones y estructura

3. Las familias de niños con necesidades educativas especiales
  - 3.1. Las relaciones entre los distintos miembros de la familia
  - 3.2. Estilo de vida familiar que favorece la integración de un hijo con discapacidad
  - 3.3. Las relaciones entre padres y profesionales

## **Bibliografía**

Paniagua, Gema. "Las familias de niños con necesidades educativas especiales", en: Marchesi y otros. *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid, Alianza Editorial, 2001. P. 469-493.

Parra Velasco, María Luisa y Martha Julia García-Sellers. "Conociendo a la familia", en: *Comunicación entre la escuela y la familia. Fortaleciendo las bases para el éxito escolar*. México, Paidós, 2005. P. 57-70.

## **IV. LA RELACIÓN FAMILIA-CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE**

<b>Duración: 40 horas (ocho sesiones de cinco horas cada una)</b>
---

## **Temas**

1. La conexión entre el hogar y la escuela
  - 1.2. Retos y beneficios de la comunicación entre el hogar y la escuela
2. ¿Por qué un niño se comporta de modo diferente en la escuela y en el hogar?
  - 2.1. Perspectivas de los familiares
  - 2.2. Perspectivas de los maestros

### 2.3. Metas en común

3. ¿Cuál es la manera idónea de que los padres participen en las actividades escolares de sus hijos?
4. El papel de las actitudes y los valores en la escuela
5. Cómo favorecer acciones positivas ante la diversidad

### **Bibliografía**

Lobato Quesada, Xilda. “La importancia de lo afectivo y lo social para acoger el cambio”, en: *Diversidad y educación. La escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio*. México, Paidós, 2001. P. 35-49.

Parra Velasco, María Luisa y Martha Julia García-Sellers. “Estableciendo la conexión entre el hogar y la escuela” ”, en: *Comunicación entre la escuela y la familia. Fortaleciendo las bases para el éxito escolar*. México, Paidós, 2005. P. 71-84.

### **EVALUACIÓN**

La concepción de evaluación que fundamenta este programa es la planteada por Miguel Ángel Santos Guerra (1993:35), como un proceso de diálogo, comprensión y mejora con el que se pretende lograr una apreciación cualitativa del aprendizaje alcanzado a través de este diplomado, en donde los participantes (alumnos, responsables de las sesiones y coordinadora del diplomado) aprendamos de nuestras diferencias y juntos busquemos estrategias que contribuyan a superarlas y a alcanzar los objetivos de formación que pretendemos.

Habrán tres momentos de evaluación:

- Diagnóstica, Se aplicará al inicio del curso. Se evaluará las bases que traen los alumnos, en cuanto a conocimientos relacionados con los temas.

Asimismo se sondeará la disponibilidad de los participantes para trabajar en grupo y se establecerán los acuerdos y compromisos para desarrollar las unidades temáticas.

- Intermedia, se desarrollará al terminar la segunda unidad temática. Se evaluarán los contenidos, la bibliografía, las actividades propuestas y se decidirá si se sigue trabajando de la misma manera, si se hacen algunos cambios o si se incorporan nuevos elementos.
- Final, se efectuará al término del diplomado. Se evaluará la participación del grupo, la coordinación por parte de los responsables, los contenidos, la bibliografía, las estrategias didácticas y los productos que se realicen.

Para llevar a cabo la evaluación se utilizarán diferentes técnicas grupales, las cuales se determinarán con base en la opinión y en la dinámica del grupo.

## **Acreditación**

La acreditación es parte de la evaluación, pero cumple con el requisito institucional de asignar una calificación al aprendizaje; con este fin se consideran los siguientes aspectos:

- Asistencia (80% mínimo)
- Participación individual y en equipo
- Elaboración de fichas de trabajo, por cada lectura, como base para la discusión grupal
- Exposición, individual o en equipo, de algunos de los temas del programa
- Trabajo final (propuesta de un taller para familiares de personas con discapacidad, encaminado a fortalecer la relación familia-escuela)

## **Obtención del diploma**

Serán acreedores al diploma quienes hayan:

- Realizado las actividades preestablecidas tanto individuales como grupales.
- Presentado la propuesta de taller para familiares de personas con discapacidad como trabajo final.
- Cubierto los requisitos de la acreditación.
- Obtenido una calificación aprobatoria.

A todos aquellos participantes que no cumplan con alguno de estos requisitos pero que cuenten con una asistencia mínima del 80%, les será expedida la constancia de asistencia al diplomado.

## REFLEXIONES FINALES

La respuesta a muchas de las necesidades educativas especiales supone una labor conjunta entre la escuela y la familia. A veces es difícil llevar a la práctica esta colaboración porque las relaciones son, en muchas ocasiones, de recelo y reproche. Frecuentemente la escuela se queja de que los familiares le delegan la educación de los hijos. Pero también los padres llegan a sentir una imposición del medio escolar respecto a lo que tienen que hacer con éstos.

En mi centro de estudio son los propios familiares quienes manifiestan cierta inquietud por mejorar su participación en la escuela señalando la importancia de mostrar interés por sus hijos, evitar nada más dejarlos en la institución educativa sin enterarse de lo que pasa con ellos; hablan de la necesidad de involucrarse y no dejar toda la responsabilidad a los profesores. Su propuesta para mejorar la relación entre ellos y el Centro de Atención Múltiple 40 es que la directora y las maestras hablen más con los padres para motivar su participación y orientarlos a fin de que puedan responder a las necesidades de sus hijos.

El personal docente de la escuela del estudio muestra interés acerca de la necesidad de información por parte de las familias para asumir el reto de educar a un hijo con discapacidad; sobre todo proporcionarles los elementos que les permitan fortalecer en él cierta independencia, cierta autonomía y con ello un desarrollo potencial de sus capacidades. El intercambio de información se hace más necesario mientras más pequeño es o más afectado se encuentra el alumno con necesidades educativas especiales, en estos casos son imprescindibles sistemas de comunicación permanentes entre los familiares y la escuela.

Los actores del proceso de enseñanza aprendizaje de mi centro de estudio coinciden en señalar la relevancia de mantener una comunicación estrecha entre ellos para favorecer el desenvolvimiento escolar del alumnado así como su bienestar en el hogar. Se refleja una inquietud en ellos por alcanzar ciertos niveles de autonomía y creen que con una orientación adecuada podrían lograrlo.

Independientemente de los factores que impiden una participación más amplia de la familia en la escuela, existe una barrera de entendimiento entre ambas instancias porque responden a diferentes formas de ver el mundo. En el caso de los maestros hay una gran incompreensión en torno a las costumbres del pueblo en donde está ubicado el centro escolar.

A este respecto sería determinante que los docentes conocieran la cultura de la familia de sus alumnos y trataran de comprender el significado de sus tradiciones. Los profesores han de estar preparados para reconocer y respetar las diferencias no sólo de los alumnos sino de las familias.

Y es que los familiares difieren entre sí en cuanto a ideología, recursos, implicación en la escuela de sus hijos o actitudes frente a la discapacidad. Precisamente sobre este último asunto, las definiciones oficiales de discapacidad y discapacidad intelectual influyen en las concepciones construidas, acerca de estos términos, por los actores de la escuela del estudio y esto provoca connotaciones negativas en su entorno en cuanto a las características de los alumnos así como actitudes que limitan su propio desarrollo.

Para muchos padres de familia es difícil aceptar que su hijo tiene discapacidad y que su desarrollo no va a ser igual al de los demás niños, porque tendrá ciertas necesidades específicas. De ahí la relevancia de hacerles ver a estos padres que las necesidades educativas especiales serán atendidas con base en una educación dirigida a proporcionar al alumno toda la independencia posible para aumentar el conocimiento del mundo que le rodea y participar activamente en la sociedad.

La mayoría de las familias no tiene un conocimiento profundo sobre las necesidades especiales, las posibilidades de desenvolvimiento y las expectativas de sus hijos con discapacidad, no obstante promueve la autodeterminación en su desarrollo tal vez por la preocupación de que estos alumnos se independicen y puedan defenderse cuando falten sus padres. No es muy claro para estas familias el concepto de autodeterminación, pero hablan de que sus hijos puedan valerse por sí mismos y tomen sus propias decisiones.

Aunque no tengan bien definido el término es muy importante su intención porque con una orientación adecuada podrían ayudar a sus hijos a conocerse mejor, a tomar decisiones que favorezcan su desarrollo en todos los ámbitos, asumir su discapacidad

como una condición con ciertas características específicas y no como algo negativo, perjudicial. Para ello los familiares tendrán que contar con los elementos necesarios a fin de promover este tipo de actitudes positivas en ellos mismos, en sus hijos y en las personas que los rodean.

Para los alumnos es muy importante estudiar en el Centro de Atención Múltiple 40 porque aprenden cosas que les permiten desarrollarse en distintos ámbitos; están convencidos que la participación de la familia con el personal de su escuela los ayudará a alcanzar sus metas. Contrario a lo que piensan sus familiares y sus maestros, estos niños tienen bien definidas sus expectativas y hablan de planes concretos, desde luego asumen su dependencia para tomar decisiones en torno a su propia vida.

Para los actores de mi centro de estudio es muy importante la interacción familia-escuela para favorecer el desenvolvimiento escolar de los alumnos. Es decir, su inquietud es procurar el aprendizaje para potenciar el desarrollo de las capacidades de los alumnos con discapacidad, de ahí la importancia de tomar medidas encaminadas a consolidar los lazos de unión que respondan a los intereses y a las necesidades de estas instancias.

Precisamente la propuesta que planteo tiene la intención de brindar a los docentes ciertos elementos que les permitan resignificar la discapacidad, reconocer y respetar las diferencias para atender la diversidad en un marco de equidad. Asimismo intenta involucrar posteriormente al alumnado y a los familiares para fortalecer la interacción familia-escuela, encaminada a promover la autodeterminación de los alumnos con discapacidad.

A este respecto la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, realizada en Salamanca, España, en junio de 1994, decreta que:

“Los responsables de la adopción de decisiones a todos los niveles, incluido el de la educación, deberán reafirmar periódicamente su compromiso de fomentar la integración e inculcar una actitud positiva en los niños, los profesores y el público en general hacia las personas con necesidades educativas especiales” (Lobato, 2001: 30).

Se reivindica el papel de la escuela como espacio ideal para la transformación, pero una escuela que incluya a todos va más allá de la convivencia en las aulas de los alumnos con distintas necesidades, pretende construir una sociedad respetuosa que reconozca y valore la riqueza de la diversidad en todas sus dimensiones.

Durante el desarrollo de esta investigación fue muy importante tomar en cuenta algunos aspectos sociales como las actitudes y las acciones positivas hacia la diversidad por parte de los miembros de la comunidad escolar. Y es que la enseñanza no se queda sólo en la transmisión de saberes y contenidos predeterminados; en el aula ha de considerar la formación de las personas en todas sus capacidades, incluyendo las sociales, a fin de ofrecer una educación global indispensable frente al reto de la diversidad (Lobato, 2001: 37).

En este ámbito se requiere una mayor conciencia en torno a la discapacidad, que rebase la organización del aula y la introducción de programas complementarios. Los niños han de ser animados a reflexionar sobre cuestiones relacionadas con discapacidad y a replantear las nociones limitadas de la normalidad (Lobato, 2001: 40). Asimismo estos niños podrían identificar los beneficios de la autodeterminación para incluir este principio como parte de su vida cotidiana.

Por lo anteriormente expuesto, el reto es ofrecer espacios de reflexión a fin de generar actitudes favorables respecto de la diversidad las cuales trasciendan el plano cognitivo y afectivo hacia el conductual. Como dice Lobato (2001: 41) en la escuela y en la sociedad de todos no es suficiente “saber” que todos tenemos diferencias, que hay equidad en cuanto a derechos, y tampoco basta con “querer” que eso sea una realidad. Es necesario “actuar” de manera que nosotros mismos hagamos posible la equidad (Lobato, 2001: 41).

## FUENTES DE CONSULTA

### Bibliografía

Adorno, Theodor y Max Horkheimer. *La sociedad*. Moscú, Proteo, 1971.

Alcántara Gómez, Norma. *El currículo y la integración educativa ante las necesidades especiales. Una perspectiva de los docentes del Centro de Atención Múltiple*. (Tesis). México, Universidad Pedagógica Nacional, 2008.

Alcudia, Rosa y otros. *Atención a la diversidad*. Barcelona, Graó, 2000.

Aranda Rendruello, Rosalía y otros. *Educación especial. Áreas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid, Prentice Hall, 2002.

Arendt, Hannah. *¿Qué es la política?* Barcelona, Paidós, 2001.

Bautista, R. y otros. *Necesidades educativas especiales*. Granada, Aljibe, 1993.

Benítez Ríos, Yuriko Teresa. *Estudio de la participación de los padres de familia en la escuela: perspectivas de padres y profesores*. (Tesis). México, Universidad Autónoma de Aguascalientes-Departamento de Educación, 2003.

Berteley y Busquets, María. *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, Paidós, 2000.

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.

Brennan, Wilfred. *El currículo para niños con necesidades especiales*. México, Siglo XXI, 1998.

Carli, Sandra (comp.). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires, 1999.

Castillo Vázquez, Rosalba Araceli. *La participación de la familia en la conducta del niño preescolar*. (Tesis). México, Escuela Normal de Especialización-División de Estudios de Posgrado, 2001.

Centro de Atención Múltiple No. 40. *Plan Estratégico de Transformación Escolar. Ciclo escolar 2008-2012*. México, SEP, 2008.

Díaz Flores, Olga Cecilia y otros. *La educación especial en Iberoamérica*. Madrid, Organización de Estados de Iberoamericanos, 1999.

Duverger, Maurice. *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona, Ariel, 1996.

Festinger, León y Daniel Katz. *Los métodos de investigación en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Paidós, 1972.

Fromm, Erich y otros. *La familia*. Barcelona, Ediciones Península, 1986.

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.

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

Horkheimer, Max. *Teoría crítica*. Buenos Aires, Amorrortu, editores, 1998.

Ingalls, Roberto. *Retraso mental. La nueva perspectiva*. México, El Manual Moderno, 1982.

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

Lobato, Gilda. *Diversidad y educación: la escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia*

*de cambio*. México, Paidós, 20001.

León-Portilla, Miguel. *Pueblos originarios y globalización*. México, El Colegio Nacional, 1997.

López Austin, Alfredo. *Cuerpo humano e ideología. Las concepciones de los antiguos nahuas*. México, UNAM-Instituto de Investigaciones Antropológicas, 2004.

Mancilla González, Mario (Coordinador). *Memoria viva de ocho pueblos de Tlalpan*. México, Praxis-GDF-INAH, 2002.

Martínez, Miguel. *La investigación cualitativa, etnográfica en educación*. México, Trillas, 1998.

Medina Hernández, Andrés. *La memoria negada de la Ciudad de México: sus pueblos originarios*. México, UNAM-Instituto de Investigaciones Antropológicas-Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2007.

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

Navarro López, María Guadalupe. *Importancia de la relación familia-escuela para el logro del aprendizaje en el niño escolar*. (Tesina). México, SEP Escuela Normal de Especialización, 2003.

Ornelas Tavarez, Gloria Evangelina. *Narraciones míticas y procesos rituales en la escuela y su entorno*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

- \_\_\_\_\_. *Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria*. México, H. Cámara de Diputados, LIX Legislatura (serie Conocer para decir)-UPN-Miguel Ángel Porrúa, 2005.
- Ortiz Gómez, Carolina y Georgina Vázquez Ojeda. *Propuesta de taller para padres de chicos con discapacidad intelectual de 6 a 12 años que asisten al Centro de Atención Múltiple No. 2 en el Estado de México y No. 54 en el Distrito Federal*. (Tesina). México, SEP Escuela Normal de Especialización, 2006.
- Parra Velasco, Ma. Luisa y Martha Julia García-Sellers. *Comunicación entre la escuela y la familia. Fortaleciendo las bases para el éxito escolar*. México, Paidós, 2005.
- Patton, James. *Casos de educación especial*. México, Limusa, 1995.
- Percheron, Nicole. *Problemas agrarios del Ajusco. Siete comunidades agrarias de la periferia de México (Siglos XVI-XX)*. México, GDF-Programa de Apoyo a los Pueblos Originarios 2008 Santo Tomás Ajusco-Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos-Embajada de Francia en México, 2008.
- Puigdemívol, Ignasi. *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona, GRAÓ, 1999.
- Reyes, Alfonso. *Ajusco mirador de México*. México, Comisión Coordinadora para el Desarrollo Agropecuario del Distrito Federal, 1974.
- Rockwell, Elsie. *La escuela cotidiana*. México, FCE, 1995.
- Rodríguez, Fernando y Catalina Rodríguez. *Sobre la tierra. Tlalpan a través del tiempo*. México, Delegación de Tlalpan, 1982.

Saad Dayán, Elisa. *Programa de facultamiento a padres para promover la autodeterminación de sus hijos con discapacidad intelectual*. (Tesis). México, UNAM Facultad de Psicología, 2000.

San Miguel Aguirre, Eduardo y otros. *La incorporación al desarrollo de las personas con discapacidad*. México, Comisión Nacional de Derechos Humanos, 1999.

Ramírez, Santiago. *Infancia es destino*. México, Siglo XXI, 2006.

SEP. *Atención educativa de niños de 0 a 6 años con discapacidad mental*. México, OEA-CIDI-SEP, 2003.

\_\_\_\_\_. *Evaluación del factor preparación. Antología de la educación especial*. México, Dirección General de Educación Especial, 2000.

\_\_\_\_\_. *Educación especial. Perspectivas siglo XXI*. México, SEP, 1998.

\_\_\_\_\_. *La educación especial en México*. México, SEP-DGEE, 1985.

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

\_\_\_\_\_. *Manual de organización del Centro de Atención Múltiple*. Cd. de México, SEP, 1999.

\_\_\_\_\_. *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*.

México, SEP, Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad, 2002.

Solorio Silva, Jeni. *La participación de los padres de familia con el niño deficiente mental (leve y moderado) en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela*

*especial "Margarita Gómez Palacio" en Uruapan Michoacán.* (Tesis). México, Universidad Don Vasco, A.C., 2001.

Tarrés, María Luisa. *Observar, escuchar y comprender.* México, FLACSO, COLMEX, Porrúa, 2008.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.* Buenos Aires, Paidós, 1996.

Vasalichis de Galindo, Irene. *Métodos cualitativos I. Los problemas teóricos epistemológicos.* Buenos Aires, Centro Editores América Latina, 1993.

Velasco, María Luisa y Julián Sinibaldi. *Manejo del enfermo crónico y su familia (sistemas historias y creencias).* México, El Manual Moderno, 2001.

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

\_\_\_\_\_ *La investigación de la enseñanza II.* Barcelona, Paidós, 1997.

Woods, Peter. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Barcelona, Paidós, 1985.

## **Hemerografía**

Bonfil Batalla, Guillermo. "Los diversos rostros", en: *Tierra Adentro.* México, 1988.

Escalante Herrera, Iván. "Los caminos de la integración educativa en México", en: *Entre maestr@s.* Núm. 24, 2004, vol. 8. Universidad Pedagógica Nacional, México, (primavera 2008). Págs. 50-61.

Ramírez Raymundo, Rodolfo. "Por una nueva escuela pública", en: *Entre maestr@s*. Núms. 5/6, 2001, vol. 2. Universidad Pedagógica Nacional, México, (otoño-invierno 2001). Págs. 50-57.

## **Cibergrafía**

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>

García Cedillo, Ismael y otros. "La reforma fallida de los Centros de Atención Múltiple en México", [en línea], *Actualidades Investigativas en Educación*, [citado 30/08/09]. (Volumen 9, núm. 2). Revista electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica. Disponible en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr>

Verdugo Alonso, Miguel Ángel. "Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002", p. 6, [en línea], disponible en: [http://www.usal.es/~inico/investigacion/invesinico/AAMR\\_2002](http://www.usal.es/~inico/investigacion/invesinico/AAMR_2002).

## APÉNDICE

## GUÍA DE ENTREVISTA PARA DOCENTES

1. ¿Cuáles son las características de este Centro de Atención Múltiple en cuanto a su población, su organización y los servicios que ofrece?, ¿cómo se determina qué personas deben estudiar aquí? ¿Cuáles son los propósitos educativos de este CAM para sus alumnos y con qué proyecto educativo atiende sus necesidades especiales?
2. Para usted ¿qué es discapacidad y, particularmente, discapacidad intelectual? ¿Qué necesidades educativas especiales presentan los alumnos de este centro educativo, cuáles son sus posibilidades de desenvolvimiento y qué expectativas tiene sobre su desarrollo académico, social así como laboral?, ¿cuáles piensa que sean las expectativas de ellos al respecto y, con qué propósito asisten a este CAM?
3. ¿De dónde provienen los alumnos que estudian aquí, son de Santo Tomás Ajusco o vienen de otros lugares? ¿Conoce a los padres de familia de sus alumnos, cómo los conoció, se acercaron ellos o usted lo hizo, cuál fue la razón?, ¿cómo piensa que pueden apoyar estos padres a sus hijos en su desenvolvimiento escolar?
4. ¿Cómo apoya el CAM la participación de los padres de familia en el desenvolvimiento escolar de sus hijos y cuáles piensa que son los principales asuntos que los profesores han de tratar con los familiares de sus alumnos? Cuando la familia no participan en la escuela, ¿cuál es la razón?, ¿qué problemas enfrenta con los padres de familia de sus alumnos? ¿Cuáles son sus expectativas en cuanto al carácter de la participación familiar de sus alumnos y qué propuesta haría para mejorar la relación familia-CAM 40?

## GUÍA DE ENTREVISTA PARA LA FAMILIA

1. ¿Cuál es su opinión acerca del CAM No. 40?, ¿qué es lo que más le gusta de esta escuela y qué no le gusta? ¿Por qué motivo su hijo(a) estudia aquí, qué desea que aprenda?, ¿para qué le sirve a su hijo(a) lo que le han enseñado en la escuela?
2. Para usted, ¿qué es discapacidad y, particularmente, discapacidad intelectual? ¿Cuáles son las necesidades especiales de su hijo(a) con discapacidad?, ¿cuáles son sus posibilidades de desenvolvimiento y qué expectativas tiene usted en cuanto a su desarrollo académico, social así como laboral?, ¿cuál piensa que sea la expectativa de su hijo(a) al respecto?
3. ¿En qué otras escuelas ha estado su hijo(a)?, ¿por qué es importante que ahora esté en el CAM de Santo Tomás Ajusco y qué puede decir acerca de este pueblo? ¿Qué valores siguen en su familia y qué tradiciones aún conserva? (Se puede pensar en consejos, dichos, mitos que han pasado de generación en generación). ¿Cómo puede apoyar a su hijo(a) en su desenvolvimiento escolar y cuáles son los principales apoyos que se le brindan en casa?
4. Desde su punto de vista ¿cuáles son las razones para que usted participe en la escuela de su hijo(a)?, ¿de qué manera participa en el CAM 40, está de acuerdo con participar, por qué? ¿Cómo ha sido su relación con el personal del CAM y a qué problemas se ha enfrentado?, ¿existe alguna razón para que usted no participe en la escuela? ¿Estaría usted dispuesto a involucrarse en la elaboración de estrategias que mejoren la comunicación así como la participación de la familia en la escuela?
5. ¿Cómo apoya esta escuela la participación de las familias en el desenvolvimiento escolar de sus hijos? ¿Cuáles piensa que son los principales asuntos que ha de tratar con los profesores de su hijo(a) y con las demás personas del CAM, cuál sería la mejor manera de comunicarse con ellos? ¿Qué

propuesta haría para mejorar la relación de este CAM con las familias de sus alumnos?

### **GUÍA DE ENTREVISTA PARA ALUMNOS**

1. ¿Te gusta asistir al CAM 40 y lo que haces en este espacio? ¿Por qué vienes a este CAM, qué vas a lograr al asistir y qué quieres hacer cuando termines tus estudios aquí?, ¿qué no te gusta de esta escuela, cuál es la razón?
2. ¿Crees que vas bien en la escuela (CAM 40), qué necesitas para asistir y para aprender?
3. ¿Qué opinas acerca de tu familia? ¿Estás contento con lo que haces en tu casa?, ¿qué más te gustaría hacer en tu casa para ir bien en la escuela? ¿En qué te ayuda tu familia para que asistas a la escuela?, ¿quién te ayuda a hacer la tarea?
4. ¿Tus profesores te apoyan para que estés en la escuela, por qué? ¿Piensas que es bueno que tu familia hable con tus profesores para saber cómo vas en la escuela? ¿Crees que tu familia te puede ayudar más para que asistas a la escuela?, ¿qué más te gustaría que hiciera tu familia para ayudarte en la escuela?
5. ¿Conoces el pueblo Santo Tomás Ajusco, qué sabes acerca de él? ¿Te gusta que tu escuela se encuentre en este pueblo, por qué motivo?