



**GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – HIDALGO**

**“EXPERIENCIA DE TRABAJO DE LA MATERIA *APRECIACIÓN ESTÉTICA:*
MÚSICA CON LOS ALUMNOS DEL CENTRO DE ATENCIÓN A ESTUDIANTES
CON DISCAPACIDAD EN LA CIUDAD DE PACHUCA, HIDALGO”.**

SAÚL FILIBERTO MARTÍNEZ MORALES

PACHUCA DE SOTO., HGO.

ABRIL DE 2015



**GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – HIDALGO**



**“EXPERIENCIA DE TRABAJO DE LA MATERIA *APRECIACIÓN ESTÉTICA:*
MÚSICA CON LOS ALUMNOS DEL CENTRO DE ATENCIÓN A ESTUDIANTES
CON DISCAPACIDAD EN LA CIUDAD DE PACHUCA, HIDALGO”.**

TESINA MODALIDAD INFORME ACADÉMICO
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO
EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA

PRESENTA:

SAÚL FILIBERTO MARTÍNEZ MORALES

PACHUCA DE SOTO., HGO.

ABRIL DE 2015



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN DOCENTE
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO

UPN/CT/OF. No. 308/2015-I
DICTAMEN DE TRABAJO

Pachuca de Soto, Hgo., 17 de marzo de 2015.

C. SAUL FILIBERTO MARTINEZ MORALES
PRESENTE.

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad, me permito informarle que, como resultado del análisis realizado a la Tesina Modalidad Informe Académico intitulada *"EXPERIENCIA DE TRABAJO DE LA MATERIA APRECIACIÓN ESTÉTICA: MÚSICA CON LOS ALUMNOS DEL CENTRO DE ATENCIÓN A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA CIUDAD DE PACHUCA, HIDALGO"*, presentado por su tutor *MTRO. JOSÉ LUIS FLORES FLORES*, ha sido **DICTAMINADO** para obtener el título de Licenciado en Intervención Educativa, al haber reunido los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Con base en lo anterior, tengo a bien informarle que puede ser presentado ante el H. Jurado que se le designará al solicitar su examen profesional.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"


DR. ALFONSO TORRES HERNÁNDEZ
PRESIDENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
HIDALGO

C.c.p. - Depto. de Titulación.- Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo.
Documento válido por 60 días a partir de la fecha de expedición.

ATH/NRR/ahm

Agradecimientos

Aprovecho este espacio para envolverme en palabras, palabras que, más que agradecer, devuelven, abrazan y son leídas, escuchadas, platicadas por las y los que, explícita o implícitamente mencionaré, sin un orden de importancia, sino de aparición en mi vida, nuestras vidas.

A mí madre, que con su fortaleza y valor, ha sembrado en mí la esperanza, la confianza y la fe en la humanidad. A mi padre, que me enseñó el respeto, la disciplina, el compromiso (conmigo y con los Otros) y que lo importante en la vida es cambiar y saber hacerlo. A mis hermanos, que siempre me han apoyado, motivado y regañado, para ser mejor. A mis amigos que siempre me han apoyado en todo momento y en todo lugar.

A la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo, sus docentes, administrativos, y personal de servicio, que me abrieron sus puertas y su humanidad, y procuraron siempre, con calidad y calidez, mi formación.

A mi amigo Miguel Mario Juárez Zabaleta, del cual he aprendido, aprendo y aprenderé, el valor de la educación como filosofía.

A mi profesora y amiga Minerva Nava Escamilla, con la que inicié el debate teórico de la diversidad y la práctica de la amistad. A mi maestro y amigo José Luis Flores Flores, que inspira a conocer y compartir hospitalariamente con los otros, y que ha sido pieza fundamental en el desarrollo de la presente tesina.

Al maestro Omar Hebertt Ramírez Ávila, con quien empecé este documento y que me oriento a darle forma y originalidad.

Al Centro de Atención a Estudiantes con Discapacidad, como programa y como comunidad, Orientadores y Alumnos; Y a mi amiga, confidente y maestra, Hirmene Saucedo Melo, que confió y me dio la oportunidad para desarrollarme humana y profesionalmente en este espacio. A todos ellos, y a los que por la brevedad del escrito no puedo mencionar pero han sido piezas importantes en mi formación y en mi vida, ¡Gracias!

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPITULO I EL SER SIENDO DE LA INTERVENCIÓN	10
1.1 Sobre la licenciatura y las posibilidades del Servicio Social	10
1.2 Competencias de la LIE que justifican la intervención en el servicio social en el Centro de Atención a Estudiantes con Discapacidad.....	18
1.3 Apreciación estética: Música.....	20
1.4 Justificación del objeto de análisis.	21
CAPÍTULO II CAED- PACHUCA.....	24
2.1 Historia de los Centros de Atención a Estudiantes con Discapacidad.....	24
2.2 Centro de Atención a Estudiantes con Discapacidad Pachuca, Hidalgo.....	27
CAPÍTULO III INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN CAED	31
3.1 Objetivo de la intervención	31
3.2 Intervención psicopedagógica.....	32
3.3 Fundamentación teórica de la intervención	33
3.4 Condiciones de la intervención	41
3.5 Recursos didácticos.....	43
CAPÍTULO IV REPORTE DE LO ACONTECIDO	50
4.1 Currículum “Apreciación estética: Música”	50
4.2 Clase con Sordos	57
4.3 Clase con personas ciegas y con baja visión.....	64
4.4 Clase de alumnos con discapacidad intelectual	69
4.5 Resultados de la intervención	73
CAPÍTULO 5 ESTUDIOS DE CASOS	75
5.1 El pulidor del duelo	76

5.2 Mi cultura, tu cultura, nuestra cultura.....	78
5.3 Posibilidades a distancia.....	81
CONCLUSIONES Y REFLEXIONES	84
REFERENCIAS.....	88
Anexos.....	91

INTRODUCCIÓN

... Quizá todo lo que tengo que decir no sea otra cosa que un camino hacia el quizá, es decir, hacia un final abierto, hacia un final que sea como un comienzo o que al menos, quizá, anuncie un comienzo.
Jorge Larrosa

El presente documento da muestra del trabajo realizado en el periodo de servicio social en el Centro de Atención a Estudiantes con Discapacidad (CAED) ubicado en las instalaciones del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTis) No. 8. Cabe señalar que el interés primario de trabajar en ese espacio, era realizar un proyecto de desarrollo educativo estableciendo un programa de orientación educativa para las personas con discapacidad que estudian en este centro de, apenas, 5 años de su apertura en Hidalgo, específicamente en Pachuca.

A este interés se le sumaba el trabajo con personas de diferentes discapacidades para potenciar las competencias adquiridas en la línea de formación de mi carrera, la educación inclusiva. En específico pretendía el trabajo con Sordos¹, debido a que concibo que no sólo la formación dentro de la universidad me ayudara a aprender la Lengua de Señas Mexicana, sino que el trabajo conjunto con personas Sordas serviría de mucho.

El CAED Pachuca brinda asesoría, en forma de clases, sobre el currículum de preparatoria abierta, convirtiéndose en una modalidad semi-escolarizada, a pesar de que en esencia es no escolarizada. Lo anterior fundamenta mi interés primario de dar orientación educativa de manera integral, pero este interés, a partir de las pláticas con la coordinadora, se convirtió en solo una propuesta, pues ella vio en las personas que haríamos servicio, una posibilidad de ofertar un mayor número de materias para dar asesoría.

¹ Se emplea Sordo con mayúscula, debido a que se habla de una entidad lingüística y cultural que se reconoce como tal, si fuese con 's' minúscula se hablaría de la condición audiológica.

Estos diálogos con la coordinadora desembocaron en mi actual interés de análisis, la enseñanza de la materia “Apreciación estética: Música” a personas con discapacidad, debido a que la coordinadora me brindó la posibilidad de trabajar una materia. La materia se impartió a todos los alumnos del CAED, divididos en tres grandes grupos, el de Sordos, el de personas con discapacidad intelectual y el tercero más heterogéneo donde tenemos a una persona con ceguera, a cuatro con baja visión, dos madres acompañantes, dos personas con discapacidad intelectual y una con discapacidad motora.

Posterior a la encomienda del trabajo con dicha materia, empezó la fase de observación a las demás orientadoras (figura que tienen en el proyecto las maestras) en su didáctica, con la intención de tomar algunas propuestas que me pudiesen ayudar a la elaboración de estrategias didácticas para mi materia.

Adyacente a esta fase de observación siguió una en la cual me dediqué a la búsqueda de los libros y guías de trabajo para la materia, así como bibliografía que me permitiese entender mejor los procesos de aprendizaje musical.

La presente tesina modalidad informe, muestra de manera más detallada, reflexiva y teórica las actividades, aprendizajes y limitaciones que encontré en mi intervención, así como aspectos que se desarrollaron sin estar planeados. Se espera que el trabajo dé muestra de un ejercicio de análisis de la intervención realizada en el periodo de servicio social y muestre la importancia del mismo, así como de sus limitaciones. El trabajo va dirigido a las personas que quieran conocer un ejercicio de intervención psicopedagógica que muestra las posibilidades de trascender aún más a lo establecido en el currículum.

Se comienza en el Capítulo I delimitando el papel de la intervención que se desde los objetivos de la Universidad y desde la carrera en sí, así como de las competencias que se consideran son las indispensables para realizar intervenciones en CAED. Posteriormente en el Capítulo II se presentan los antecedentes del CAED, su historia y su contexto, que permitan establecer las

condiciones en las que surge el programa y en cómo es ejecutado. En el Capítulo III Se mencionan las condiciones de la intervención psicopedagógica, el objetivo, su fundamentación teórica, los recursos didácticos y las condiciones de la intervención, así como los resultados de tipo curricular.

En la elaboración del Capítulo IV titulado “Reporte de lo acontecido” se muestran los sucesos más importantes en relación al currículum, y las clases con cada grupo con los que se intervino. Se presenta repartido en cuatro partes: Sobre el currículum “apreciación estética: Música”, Clase con sordos, Clase con ciegos y débiles visuales y por último, Clase con discapacidad intelectual. Cada uno denotando los significados que se desarrollaron con las intervenciones en cada uno.

En el Capítulo V se describen los casos individuales que resultaron relevantes, a través de breves relatos que permiten “situar de nuevo en el centro al sujeto (el ser humano que se aflige y que lucha y padece)... sólo así tendremos un «quién» además de un «qué», un individuo real, un paciente (en este caso alumno), en relación con la enfermedad (intervención)... en relación con el reconocimiento médico físico”. (Sacks, 1958, 3). Se adopta esta forma para guardar la identidad de los sujetos para establecer la relevancia de los mismos, con los que se convivió, se *experenció*, se intervino. Se privilegian las cualidades, motivaciones, cambios, expectativas, acontecimientos de los sujetos, a su interior, a su comprensión, su subjetividad. El criterio de selección de los mismos es por el nivel de profundidad que tuvieron las intervenciones y cómo ello influyó en la intervención con el grupo en general.

CAPITULO I EL SER SIENDO DE LA INTERVENCIÓN

1.1 Sobre la licenciatura y las posibilidades del Servicio Social

La Universidad Pedagógica Nacional surge en 1978, en atención a las demandas magistrales del gobierno federal para atender la profesionalización docente, es por ello que ofrece licenciaturas y maestrías para docentes en servicio que por distintas circunstancias no tienen el perfil adecuado para ejercer la docencia en ningún grado de la educación formal básica.

Por lo que el 29 de agosto de ese año, es publicado en el Diario Oficial de la Federación el decreto de creación de la universidad, en el que se define como Institución Pública de Educación Superior, con carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, y con la finalidad de prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación; para tal efecto, se le encomendó realizar las funciones de: docencia de tipo superior, investigación científica en materia educativa y materias afines, así como la difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general (UPN,2013).

La función de la UPN no se queda como en mera formadora, sino que también busca nuevos caminos en el actuar educativo, al coadyuvar con áreas de investigación, difusión e intervención. Un solo campus a nivel nacional no bastaría para alcanzar los objetivos de materia educativa planteados por la universidad a nivel nacional, pues la cobertura nacional no era alcanzada a través de la unidad de Ajusco.

Es por ello que “En 1979 se estableció el Sistema de Educación a Distancia (SEAD), conforme al cual se fundaron Unidades UPN en todas las entidades federativas del país; por lo que posteriormente se instaló la Unidad UPN 131 en el Estado de Hidalgo, específicamente en la ciudad de Pachuca, operando sus funciones y actividades con recursos federales y según las directrices financieras, administrativas y académicas dictadas desde la Sede Central de la UPN, ubicada en Ajusco en la Ciudad de México” (Op. cit. 2013)

Al crearse diversas sedes de la universidad, fue necesario que la SEP (Secretaría de Educación Pública) delegara a sus representaciones estatales y se convirtieran éstas en las encargadas de dotar de recursos materiales, humanos, técnicos y financieros a cada unidad. Ante esta situación nace el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992 donde se dio la transferencia de estos recursos, es decir que las unidades dependen económica y administrativamente de la SEP de cada estado, pero normativamente de la unidad central Ajusco.

Como toda institución, la Universidad Pedagógica Nacional- Hidalgo tiene objetivos muy claros acerca de su quehacer como institución educativa basados en distintas líneas de acción, así como, la finalidad de sus acciones orientadas a dónde quiere llegar, y a través de que lo va a lograr. A continuación se muestra la visión y la misión de la Universidad en Hidalgo, UPN-Hidalgo (2014).

La misión incluye líneas de acción específica de la universidad las cuales se encuentran focalizadas a las tres grandes funciones de la universidad, que son la investigación, la formación y la difusión.

La Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo tiene como misión la formación de profesionales de la educación que contribuyan con sus capacidades a la atención de los problemas educativos de la entidad en todos sus niveles y modalidades educativas, en el contexto de la sociedad del conocimiento, a partir del desarrollo de sus tres funciones sustantivas: docencia, investigación y difusión y extensión universitaria. UPN-Hidalgo (2014).

Esta misión contiene varios aspectos que son necesarios para comprender un poco la razón de ser de la Universidad Pedagógica Nacional, como por ejemplo y primordialmente la función formadora de profesionales en el campo educativo, entendiendo la educación en su concepción amplia, que trasciende los espacios áulicos y las problemáticas meramente escolares. Todo ello dividido en tres líneas de acción que se dividen en:

En la función de docencia se propone impulsar la educación, superar la calidad de los profesionales de la educación, mejorar los contenidos y métodos educativos, implantar las acciones necesarias para elevar la eficiencia y eficacia de la acción educativa, y formar a los profesionales que el país y la entidad requiere en las diferentes disciplinas de la educación (op.cit, 2014).

Es decir, mejorar la calidad de su servicio primordial que es el de formación de profesionales en la educación, con el fin de incrementar la calidad educativa, y a mi parecer no solo en lo formal.

“En la función de investigación se pretende avanzar sistemáticamente en la comprensión del fenómeno educativo, orientándola a la generación y aplicación del conocimiento para atender las problemáticas educativas (op.cit, 2014)”. Como una estrategia o línea de acción de la universidad, propone la investigación como aquella fuente que permite brindar el conocimiento necesario para mejorar las prácticas educativas, por medio de propuestas que se adecuen de manera eficiente a los contextos específicos en los que se trabaje. Por último “Se propone difundir entre los miembros de la comunidad universitaria, del sector educativo y de la sociedad en general, los conocimientos y resultados generados en el seno de la Universidad y en el campo de la educación y la cultura” (Op.Cit. 2014).

En este sentido, trata de que los conocimientos obtenidos y generados al interior de la universidad por medio de la acción investigativa, trasciendan a los sectores públicos, es decir que salgan de la universidad y sean reconocidos y puestos en práctica en la sociedad, con los sujetos, desde ellos.

La educación está inmersa en diversas dificultades, que actualmente requieren de formación de diversos profesionales, que puedan atender de manera oportuna las necesidades educativas de la población, ante esto la universidad expande las posibilidades de intervención a más ámbitos educativos. Por ello dentro de la institución se abren servicios como asesorías, convenios, cursos, y diplomados como: “Lengua de Señas Mexicana”, “Atención a personas con ceguera y baja visión”, “Educación Ambiental”, “Lenguajes e imágenes en torno a las artes”; los

cuales, además de estar dirigidos a la comunidad universitaria, también son ofertados a personas externas a la misma. Todo ello como parte de las características que en la misión se plasman.

En cuanto al posicionamiento que desea tener la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo a futuro, sigue la siguiente directriz plasmada en su visión:

La Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo, consolidada como institución pública de educación superior, cumple con su compromiso de preparar profesionales de la educación que hacen frente con responsabilidad, eficacia y profesionalismo a las demandas educativas del país y de la entidad. Para ello, las funciones que desarrolla son docencia de nivel superior, investigación científica y difusión de conocimientos relacionados con la educación y cultura en lo general; formando profesionales para un trabajo interdisciplinario, colectivo y reflexivo con capacidades para analizar los procesos educativos nacionales, estatales y locales.

Esta visión establece una consolidación (que en teoría y práctica ya tiene) pero pareciera que necesita contemplar algunas otras cuestiones que se reflejen en una mejor posición y reconocimiento, como universidad, ante las demás instituciones de educación superior en el sector de educación.

La Licenciatura en Intervención Educativa nace como una estrategia de rescate de las diferentes sedes de la UPN a nivel nacional, esto debido a que la licenciatura en educación plan 94' (programa con el que las unidades UPN crecieron y aumentaron en número) ya respondía a las necesidades de formación de los docentes, y existen otras opciones de formación de docentes, como las normales. Ofertar una nueva licenciatura, le permite a la universidad tener y aumentar una matrícula que no dependa de la Licenciatura en Educación.

En el 2002 con el Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN, nace la idea de desarrollar otro plan de estudios de licenciatura, así se crea la Licenciatura en Intervención Educativa que tiene el siguiente objetivo:

Formar un profesional de la educación capaz de desempeñarse en diversos campos del ámbito educativo, a través de la adquisición de las competencias generales (el perfil de egreso), específicas (las adquiridas a través de las líneas profesionalizantes), que le permitan transformar la realidad educativa por medio de procesos de intervención (UPN, 2002, pág.29).

La educación en su término más amplio, abarca el aspecto informal, no formal y el formal, este último al que se enfocaba atender la universidad en sus inicios con la LE 94, sin embargo, la Licenciatura en Intervención Educativa responde a la intención de formar profesionales que abarquen los tres ámbitos educativos, generando así propuestas y proyectos contextualizados, de calidad e innovación, que si bien no solucionen las carencias que el sistema educativo (amplio) tiene, coadyuven a su transformación y mejora.

“Se define intervención como la acción intencionada sobre un campo, problema o situación específica, para su transformación” (Op.cit pág. 29). En este sentido la intervención es ser partícipes de lo real, de la situaciones con las que el aspecto educativo se topa en su actuar diario. La intervención deberá estar entre esas situaciones para posibilitar el cambio, sea positivo o negativo en el caso que sea necesario, ya que no todos los procesos de intervención son vistos por todas las personas como positivos, en ocasiones se observan como contrarios a la mejora.

En esta licenciatura se consideran dos perspectivas de intervención: la socioeducativa con el trabajo con instituciones, comunidades y grupos; y la intervención psicopedagógica, coadyuvando a las necesidades educativas de los sujetos. Todo desde una mirada crítica y social.

En este sentido la Licenciatura en Intervención Educativa debía de cumplir con las necesidades educativas de los estados donde hay Unidades UPN. En Hidalgo esta propuesta educativa se adoptó y se llevó a la práctica.

El mapa curricular de la licenciatura consta de 18 cursos de línea de formación en Ciencias Sociales y en Educación, 5 optativas, 12 materias de la línea específica

de intervención y dos seminarios de titulación, conformando un total de 358 créditos, como valor curricular (Op.Cit, pág. 29) además de que se incluyen 180 horas de Prácticas Profesionales y 480 de Servicio Social.

Las líneas específicas nacen con el propósito de “facilitar a los estudiantes una profundización en campos delimitados, que les permita desempeñarse e intervenir con mayores elementos conceptuales, metodológicos y técnico-instrumentales, en un campo problemático específico de la educación” (Op.Cit. pág. 33). Esta área específica especializa a los estudiantes de la licenciatura en algún campo que sea de su interés, en el caso de las Unidades que den la posibilidad de elección de ésta, o si es decisión de la Unidad, que sea socialmente factible de ofertar; en este sentido la especialización a cargo de la línea deberá responder a las necesidades del contexto, siendo parte de la pertinencia social de un programa y no específicamente de la demanda de los alumnos.

Algunas de las aéreas de especialización son: la Educación Inicial, la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas, Gestión Educativa, Educación Interculturalidad y la de Inclusión Social². Esta última del interés de esta tesina, pues es la que estudié y la que me brindó las posibilidades de intervención en el CAED.

La Línea de Educación Inclusiva tiene como propósito:

Intervenir en la atención a las necesidades educativas específicas en los ámbitos familiar, escolar, laboral y comunitario, mediante la adaptación, diseño e implementación de programas y proyectos fundamentados en el conocimiento de la realidad social, así como de enfoques y presupuestos teórico-metodológicos, con una actitud comprometida, innovadora y de reconocimiento y aceptación de la diversidad, para la transformación social y el desarrollo de una educación inclusiva (Op. Cit. pág.34).

² Posteriormente denominada Educación Inclusiva

En este sentido no limita la intervención a los contextos escolares formales, sino que la inclusión contempla la intervención en todos los ámbitos de la vida educativa. Ante este cambio de paradigma, no limitado a lo escolar, la línea específica amplía el concepto de necesidades educativas especiales (concepto de educación especial) e introduce el de necesidades educativas específicas, que son aquellas que trascienden a los contextos fuera del ámbito formal, es decir en lo familiar, lo laboral y lo comunitario. Ello implica que no sólo se tienen necesidades de tipo educativo en la escuela, pues lo educativo es un campo aún amplio que trasciende los espacios áulicos, y está presente en todas las relaciones sociales en donde las personas tienen interacción y en donde es necesaria la autonomía de los sujetos.

Además de las materias presenciales, se encuentran los espacios de formación de Prácticas Profesionales y de Servicio Social, que son espacios fuera del aula que permiten a los alumnos de la licenciatura entrar en contacto con distintos ámbitos de lo real. Normativamente, el Servicio Social

constituye un espacio de formación práctica donde el estudiante se integra a las problemáticas sociales, a la vez que completa su aprendizaje, aporta nuevos enfoques a las prácticas usuales, contribuye con su trabajo al mejoramiento social o comunitario y se podrán realizar cuando el estudiante haya cursado un 70% del mapa curricular o de los créditos establecidos” (Op.Cit. pág.36).

En lo particular, esta condición de haber cursado el 70% del mapa curricular, tiene que ver con una exigencia no solo administrativa, sino académica, debido a que con este porcentaje de créditos, los alumnos tienen competencias desarrolladas que les permiten el acercamiento a los espacios y que les dé posibilidades de desarrollar un proyecto de intervención, desde el diagnóstico, el desarrollo y la evaluación del mismo.

En este caso se acudió a poner en práctica dichas competencias en el CAED con la intención de desarrollar un programa de orientación educativa. El CAED es un

espacio semi- escolarizado, donde se brindan asesorías a personas con diferentes discapacidades, para que realicen sus exámenes de cada una de las materias establecidas en el currículum de preparatoria abierta, específicamente el área de humanidades.

Al acudir a este espacio se intentaba desarrollar el diagnóstico socioeducativo respectivo y un plan de intervención, aunque esta intención cambió debido a que la coordinadora brindó las facilidades de intervenir directamente con el alumnado, apoyando en las asesorías de la materia de Música a todos los grupos que van a clases de manera presencial, lo cual se convirtió en intervención psicopedagógica.

Dentro de los objetivos de la universidad de formar profesionales de la educación en todos sus ámbitos, el CAED Pachuca, es un espacio insertado en lo formal, con un currículum rígido pero que de igual forma requiere de profesionales especializados para efectuar trabajo de corte psicopedagógico y trabajo socioeducativo, de una manera integral.

Ahora bien el servicio social, como espacio de formación, me ha servido para formarme en un plano real, desde el contacto con los sujetos, trabajando con ellos y así mismo poder tomar decisiones profesionales y laborales. El servicio me dio, además de experiencia en el trabajo en diversidad, la posibilidad de buscar un plano de mi interés, el psicopedagógico, y enfocarme en él.

Las competencias relacionadas con en la intervención psicopedagógica, se han vuelto de mi especial interés, relacionarme con las personas, conocer sus intereses, sus formas de aprendizaje, sus rutas, y planes de aprendizaje, este interés se desarrolló en este contexto, con la posibilidad que brinda el servicio social.

El servicio social, considero, brinda al LIE la oportunidad de estar en situación, es decir de tener un aprendizaje en el trabajo, con el contexto y para el contexto, que fortalece y potencia las competencias y habilidades que adquirió dentro y fuera de su formación profesional.

1.2 Competencias de la LIE que justifican la intervención en el servicio social en el Centro de Atención a Estudiantes con Discapacidad

Las competencias generales de la LIE, como parte del perfil de egreso son 8, las cuales se desarrollan en los distintos espacios curriculares, pero en el caso de mi intervención las que necesité mayoritariamente (pues en algún grado se usaron las demás) fueron y se explican a continuación(Op.Cit. pág. 29):

Crear ambientes de aprendizaje para incidir en el proceso de construcción de conocimiento de los sujetos, mediante la aplicación de modelos didáctico-pedagógicos y el uso de los recursos de la tecnología educativa. Los ambientes de aprendizaje responderán a las características de los sujetos y de los ámbitos donde se espera influir profesionalmente, con una actitud crítica y de respeto a la diversidad.

En este caso se desarrollaron ambientes de aprendizaje propios de cada grupo y en su caso de cada persona con la cual se intervino, claramente esto bajo un diagnóstico o primer acercamiento a ese grupo. Los recursos tecnológicos que se tenían al alcance brindaron otras posibilidades, pues la imagen, los videos y los audios, son herramientas útiles para que los alumnos puedan desarrollar aprendizajes. Un ejemplo de ello es la manera en la que se presentó el currículum, con técnicas distintas, técnicas adaptadas a las necesidades de los sujetos, surgidas desde su propia dinámica y con una fuerte carga simbólica, como los juegos.

Realizar diagnósticos educativos, a través del conocimiento de los paradigmas, métodos y técnicas de la investigación social con una actitud de búsqueda, objetividad y honestidad para conocer la realidad educativa y apoyar la toma de decisiones (Op.cit. pág. 29).

En lo que respecta a esta competencia no se realizó un diagnóstico, sólo una aproximación a las condiciones, tanto generales como particulares, de los alumnos del CAED, diagnóstico que como tal, no está escrito, pero que ayudó a la toma de decisiones en cuanto a estrategias, recursos y técnicas para el desarrollo de las

asesorías.

Diseñar programas y proyectos pertinentes para ámbitos educativos formales y no formales, mediante el conocimiento y utilización de procedimientos y técnicas de diseño, así como de las características de los diferentes espacios de concreción institucional y áulico, partiendo del trabajo colegiado e interdisciplinario con una visión integradora y una actitud de apertura y crítica, de tal forma que le permita atender a las necesidades educativas detectadas. (Op.Cit. pág. 29).

En esta línea, el trabajo conjunto con el grupo de trabajo, tanto de las orientadoras del CAED como de los demás prestadores de servicio social, brindó posibilidades de mirar de una manera diferente las intervenciones, así como ajustar las condiciones en las que no había mucha claridad, y así construir una posibilidad mejor de intervención. Cabe señalar que el CAED no cuenta con una metodología, propone y privilegia la asesoría, pero ello no garantiza el aprendizaje y la preparación del sujeto. Es por ello que en este sentido la intervención realizada propone y adecua la metodología que las demás orientadoras realizaban, adecuada a la materia.

Identificar, desarrollar y adecuar proyectos educativos que respondan a la resolución de problemáticas específicas con base en el conocimiento de diferentes enfoques pedagógicos, administrativos y de la gestión, organizando y coordinando los recursos para favorecer procesos y el desarrollo de las instituciones, con responsabilidad y visión prospectiva. (Op.Cit. pág. 30).

Por último, gracias a esta competencia que tenía en algún grado desarrollada, pero que potencié aún más, en el sentido de adecuar el currículum, como proyecto establecido, adecuado en el sentido de facilitar el acceso del mismo a los alumnos. Si bien el currículum es lo que se aprende, el plan de preparatoria abierta que se maneja (Plan 33) privilegia el aprendizaje memorístico que le permita presentar la evaluación final (examen de carácter sumativa) pero no establece una metodología como tal, por ello esta competencia tuvo que

desarrollarse más para poder brindarle a los sujetos una posibilidad distinta de acceso al currículum.

Intervenir en un periodo de servicio social en este contexto potencia , éstas y otras competencias adquiridas en la formación profesional (como las adquiridas en el curso de Lengua de Señas Mexicana) y por supuesto de la línea específica, en Educación Inclusiva, principalmente porque el espacio brinda posibilidades de aprendizaje mutuo (tanto alumnos como orientadores) .

1.3 Apreciación estética: Música

El CAED, al ser un programa semi-escolarizado, sigue el programa de preparatoria abierta, el cual incluye la materia (de sexto semestre) llamada “Apreciación estética: Música” y por ser una materia no seriada, es decir que no tiene continuidad, permite que se abarque en cualquier momento de la formación de la preparatoria. Este motivo fue el causante de que la coordinadora del CAED me otorgara la oportunidad de brindar las asesorías a todos los alumnos. Es durante las asesorías de esta materia a los diferentes grupos de alumnos que asisten a CAED Pachuca a recibir asesoría.

El análisis (con sus implicaciones cualitativas) del presente informe se centra en:

“Experiencia de trabajo de la materia “Apreciación estética: Música” con los alumnos del Centro de Atención a Estudiantes con Discapacidad, en la ciudad de Pachuca de Soto, Hidalgo”

Éste tiene diferentes objetivos los cuales se enuncian a continuación:

- Dar a conocer la importancia experiencias de servicio social.
- Brindar propuestas de intervención basadas en un currículum.
- Exponer algunas limitaciones del CAED como programa educativo federal.

- Presentar resultados esperados y no esperados de la intervención de un LIE en el CAED.

1.4 Justificación del objeto de análisis.

La educación en México se encuentra estructurada o conformada, en general, por educación inicial, educación básica, educación media superior y educación superior. La educación media superior es el puente entre la educación básica y la formación profesional superior, es por ello que tienen relevancia los programas de este nivel educativo.

En México la sobrepoblación repercute en el sistema educativo, debido a que las escuelas ya no cubren la demanda de estudiantes que ingresan a este nivel educativo, por lo cual se ha incrementado la cantidad de escuelas particulares y otros programas federales que brindan la oportunidad de cursar la educación media superior.

Uno de los programas es el sistema abierto de educación media superior, que en principio nace como una alternativa para personas cuya edad sobrepasa lo establecido y son trabajadores o amas de casa. La modalidad abierta del bachillerato, es de carácter general, pues en un principio no prepara en una formación específica (un ejemplo son los bachilleratos tecnológicos). El sistema de bachillerato abierto plantea el autoestudio por parte de los alumnos para la preparación para un examen general de conocimientos por materia.

En los últimos años, el aumento del número de personas con discapacidad obliga a las autoridades a elaborar políticas públicas que ayuden al desarrollo integral de las mismas. Como parte de una de esas políticas nace el programa de CAED's, que son Centros de Atención a Estudiantes con Discapacidad, que ofrecen la modalidad de bachillerato abierto a personas con alguna discapacidad.

El diseño curricular del sistema de preparatoria abierta incluye 33 materias como parte de un currículum de formación de bachillerato general y como parte de las

materias de sexto semestre se encuentra la clase de “Apreciación estética: Música”. En CAED, debido a las condiciones del alumnado, en el que la mayoría no presenta herramientas de autoestudio, se opta por darles asesoría de cada materia, dicha asesoría en forma de clases grupales, cuyo objetivo es hacer que el contenido del libro se adapte al lenguaje y al ritmo de los estudiantes, para hacerlo más comprensible.

Cabe señalar que se trabaja con las diferentes discapacidades (intelectual, auditiva, ceguera y baja visión, así como algunos alumnos con síndrome del espectro autista) Los grupos se encuentran divididos por discapacidad principalmente, pero encontramos heterogeneidad en uno de ellos, donde se encuentran personas con ceguera, baja visión, madres acompañantes y con discapacidad intelectual.

Con cada uno de ellos se trabaja con una metodología diferente, adecuada a las características del grupo y de las individualidades. La Lengua de Señas Mexicana, en el caso de personas Sordas, es la principal herramienta con la que se trabaja la asesoría al grupo de Sordos, pero en ella misma se presentan dificultades, pues algunos integrantes no dominan muy bien la lengua de señas, pues por motivos distintos no recibieron conocimiento a profundidad de la misma. En el caso de las personas con discapacidad intelectual se trabaja a ritmo más lento adecuado a las posibilidades de aprendizaje que cada uno tenga. En el tercer grupo, el heterogéneo, se trabaja adecuando a las necesidades de las personas con discapacidad visual.

La intervención se realiza en forma de clases, aunque en teoría desde los lineamientos se debería hacer por medio de asesoría individualizada, pero debido a las condiciones de aprendizaje de los alumnos (Lingüísticas, sensoriales y de procesamiento de información) exigen una intervención de este tipo que permita atender a más sujetos con las mismas necesidades al mismo tiempo, no dudando de sus habilidades de autoestudio pues también son consideradas.

La necesidad de intervenir con ellos, además de lograr que acrediten la materia, es la de desarrollar habilidades que les permitan facilitarles su aprendizaje para otras materias, visualizar qué estrategias les ayudan y que puedan utilizar por ellos mismos.

La clase de Música es una materia que despierta interés y curiosidad en los alumnos en general, principalmente, porque esperan aprender a tocar un instrumento musical, cuestión que no está planteada en el diseño curricular de la materia y que no es el objetivo de la misma.

Este factor desencadena mi interés en cuestiones por elaborar propuestas de intervención docente en el plano de la música, que permitan facilitar la construcción de conocimientos sobre música a las personas con diferentes discapacidades en el CAED Pachuca y otros CAED's o en otras instituciones.

La experiencia es definida por Jorge Larrosa (2003) "eso que nos pasa", *Eso*, debido a que está fuera de nosotros, fuera de *yo*, sin embargo al hablar de *que nos pasa*, nos estamos refiriendo al hecho fundamental de que vive en nosotros, pasa dentro de nuestro ser, somos el lugar de la experiencia, eso pasa a estar dentro del *yo*. Ahora bien pudo estar fuera, interiorizarse, pero el sujeto no vuelve a soltarlo (a menos claro que no nos haya pasado en realidad) en este sentido nos acompaña, sigue con nosotros en el pasar de la vida. La intervención realizada es experiencia que sigue en mí y en algunos de los alumnos; sigue estando presente en los actores de la misma, en este sentido, la intervención no fue, está siendo.

CAPÍTULO II CAED- PACHUCA

Historia en sentido eminente el acontecer 'ya pasado' y a la vez 'transmitido' y siempre actuante en el convivir.

Heidegger

2.1 Historia de los Centros de Atención a Estudiantes con Discapacidad

Antes de abordar directamente el CAED, como programa educativo revisemos un poco lo que es la educación formal en México, pues nos brindará un panorama de su transitar y de cómo la historia sigue presente y delimita la forma de hacer educación hoy en día. El sistema educativo en México base de lo que hoy tenemos, nace con la creación de la Secretaría de Educación Pública, el 3 de octubre de 1921, esto en una etapa lastimada aún por los embates de la revolución, y siendo presidente de la república Álvaro Obregón, quien había llegado ahí por medio de usurpaciones, golpes de estado, y alianzas con el extranjero. Ante este panorama tan aparatoso y doloroso, surge la luz de algunos hombres como José Vasconcelos, quien, como antes ya Juárez, Barrera y el mismo Villa, veían en la educación la esperanza de la construcción de un país con mejores condiciones (esperanza que perseguiría Cárdenas). Es precisamente Vasconcelos quien toma el timón de Secretaría recientemente creada, el 11 de octubre de 1921 y con ayuda de programas como el de los libros de texto gratuitos da las bases del trabajo que se desarrollaría en materia educativa (Martínez, Arreola, 2009)

Los avances en educación media superior fueron más lentos que el caso de la instrucción básica o de la educación superior. Uno de los servicios que nace para solventar el déficit educativo en este nivel, es al preparatoria abierta. “La Preparatoria Abierta, se conforma en el periodo 1973-1976” (SEP, S/F) de manera piloto, es decir, de prueba y en 1979 se empieza a buscar la cobertura nacional, al cual se logra a partir de 1984, debido a que en un principio solo se efectúa en tres

entidades federativas. El sistema de bachillerato abierto plantea el autoestudio por parte de los alumnos para la preparación para un examen general de conocimientos por materia.

Ahora bien en el caso de las personas con discapacidad, su atención tiene distintos matices y perspectivas de intervención, desde la escuela nacional de sordos, las escuelas para ciegos, los enfoques rehabilitatorios, que han ido evolucionando y especializándose en la atención a este sector de la población. Esto llevaba consigo la multiplicidad de instituciones u organismos que atendían personas con discapacidad, por ello y por decreto, Luis Echeverría, crea la Dirección General de Educación Especial (DGEE) el 11 de diciembre de 1970 (SEP, 2012, p 83). Cabe señalar que tenía un enfoque rehabilitatorio,

“En México la Normal de Especialización se fundó en 1943 y el Sistema de Educación Especial se instituyó hasta 1970” (García, Ismael, 2000, pág. 45) lo cual habla del reciente nacimiento de la educación especial en México así como de su rápida evolución o tránsito por el camino del trabajo con personas con discapacidad en el ámbito formal.

La educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género (SEP, 2010).

Posterior a ello, uno de los acontecimientos que vino a cambiar el paradigma de educación especial es la Declaración Mundial sobre Educación para Todos “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” de Jomtien, Tailandia, de 1990 dicta tres ejes principales que a continuación se citan:

1.- La educación es un derecho fundamental para todos, hombres y mujeres, de todas las edades y en el mundo entero. 2.- La educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, o más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional. 3.- La educación es una consumación indispensable, aunque no suficiente, para el progreso personal y Social (pág. 6).

Dichos ejes o bases de la educación deberán ser tomadas en cuenta con los principios de equidad y calidad, es decir que todos tengan acceso a la educación en cualquier nivel y que dicha educación garantice el aprendizaje de todas las personas.

En este sentido es congruente al modelo que establece la convención de Jomtien y se pretende atender a los alumnos con necesidades educativas especiales considerando éstas cuando

En relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y / o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos” (SEP/ DEE, 1994, núm. 4).

Pero el caso de educación especial, solo se limita a la educación básica o con capacitación para el trabajo. Como parte de una política federal, en atención a personas con discapacidad surge el programa de CAED, para poder darle continuidad a la educación de las personas con discapacidad en un nivel bachillerato.

En CAED, debido a las condiciones del alumnado, que en su mayoría no presentan herramientas de autoestudio, se opta por darles asesoría por materias, dicha asesoría en forma de clases grupales, cuyo objetivo es hacer que el contenido del libro se adapte al lenguaje, y al ritmo de los estudiantes, para hacerlo más comprensible. En el caso de las personas Sordas, la lengua de señas es la principal herramienta con la que se trabaja la asesoría al grupo de sordos, pero en ella misma se presentan dificultades, pues algunos integrantes no dominan muy bien la lengua de señas, pues por motivos distintos no recibieron conocimiento a profundidad de la misma.

2.2 Centro de Atención a Estudiantes con Discapacidad Pachuca, Hidalgo

El presente informe se realiza con base al servicio social prestado en el Centro de Atención a Estudiantes con Discapacidad (CAED) que tiene sus instalaciones en el CBTis número 8, en el Boulevard Luis Donaldo Colosio S/N Km. 5, Zona Industrial La Paz, en Pachuca de Soto, Hidalgo.

El CAED, o mejor dicho, los CAED's, surgen como un programa federal, que tienen por objetivo "Ofrecer un alternativa educativa incluyente de bachillerato a personas con discapacidad, brindando las condiciones adecuadas que faciliten el proceso de aprendizaje" (Tríptico CAED Pachuca), pero no tienen infraestructura propia, por lo cual el sistema de la Dirección General Tecnológica Industrial (DGETI) que designara una institución que se hiciera responsable del programa.

La anterior administración del CBTis 8, aceptó el programa, por lo cual se hicieron algunas modificaciones de infraestructura, cómo rampas y rieles para bastón que facilitaran el acceso a las personas que se inscribirían a dicho programa. Al tomar el proyecto se lanzó una convocatoria para emplear a orientadores (figura que en el proyecto tienen las personas a cargo de las asesorías), pues en él no se contaba con personal que pudiera atender a personas con discapacidad.

Después de un proceso de capacitación a las orientadoras, se abrió en mayo del 2009 permitiendo la inscripción de personas con discapacidad que desearan cursar sus estudios de preparatoria. El plan curricular que siguen los CAED's a nivel federal es el de preparatoria abierta, en el cual se les brinda libros a las personas y ellas sólo presentan examen, solo reciben algunas asesorías, por lo cual no es un sistema escolarizado como tal.

En el caso del CAED Pachuca, se ha convertido en un sistema semi-escolarizado, en el cual se imparten asesorías grupales, por parte de las orientadoras, que en principio solo darían asesoría, pero en este caso fungen como docentes.

El número de orientadoras, en CAED Pachuca, es de 5 y una más encargada de la coordinación, que también tiene a su cargo la función de impartir asesorías. En

el periodo de la indagación se encontraban (además de mí) otras dos alumnas de la Licenciatura en Intervención Educativa haciendo su servicio social, y como parte de éste mismo, impartían dos materias cada una. Además de ello, se encuentran dos alumnos de CBTis 8 haciendo su servicio social, los cuales se encargaban de pasar a audio los libros, para los ciegos, hacer oficios, instalar software, entre otras cosas.

De las seis personas que integran el personal, 2 son alumnas egresadas de la LIE, que cursaron el diplomado en Lengua de Señas Mexicana (LSM), 3 son psicólogas educativas y una es licenciada en contabilidad, que es una persona sorda y tiene amplia competencia en el uso de la LSM.

El horario de atención es vespertino y abarca de las 15:00 horas, a las 21:00 horas, de lunes a viernes. Los horarios para dar sesión son de 15:00 a 17:45 y de 18:00 a 20:45, atendiendo alumnos Sordos, con compromisos intelectuales, motores, ceguera y baja visión.

Muchos padres de familia que llevan a sus hijos a CAED piensan que es como parte del CBTis 8, es decir, que estudiarán alguna carrera técnica como si asistieran a CBTis, es por ello que se les hace la aclaración de todo lo anterior, que es un sistema no escolarizado, en el cual el alumno puede o no ir a asesorías, y que es como parte del sistema abierto de preparatoria. Después de ello la mayoría de los padres de familia, con diferentes condiciones socioeconómicas, optan por enviarlos a las asesorías grupales, pues ven mayores oportunidades de desarrollo, no solo cognitivo, sino social, que es un factor que les preocupa y ocupa.

En 2010 en México existían 46 centros de atención a estudiantes con discapacidad (más los que están por inaugurarse), cada uno con diferentes formas de intervención pero en ocasiones se tienen algunas similitudes con la forma de intervención del CAED Pachuca algunas características, sin embargo no se cuenta con una metodología establecida de trabajo, como lo sería para el caso de una primaria, secundaria o escuelas de educación especial

En el caso de la atención a las personas Sordas, el principal fundamento de este CAED es tomar en cuenta que la lengua de señas es la lengua materna, esto publicado en la Ley General de las Personas con Discapacidad, publicada en el Diario Oficial de la Federación, el 10 de junio de 2005, donde se reconoce, entre otras cosas, que la LSM, es una lengua nacional, al igual que las lenguas indígenas y el español. Y es por ello que las clases se dan en LSM y español escrito, formando parte y siendo congruentes al modelo de educación bilingüe, que toma en cuenta la LSM como base de sus aprendizajes.

Siendo este el fundamento principal para el trabajo con personas Sordas, es ineludible que en otros CAED trabajen bajo este fundamento, además que de esta forma se reconocen a las personas con discapacidad intelectual como parte de una cultura con condiciones que necesitan una enseñanza acorde a sus necesidades.

En el caso de alumnos con ceguera y baja visión, ha sido una tradición el uso del sistema Braille, desde que fue creado como una forma que sustituyera la escritura de letras en relieve, siendo así algo más eficaz. El Braille en CAED es tomado en cuenta en algunas materias, ya que debido al desarrollo tecnológico, los lectores de pantalla³ en computadoras portátiles, hacen que esta opción sea sustituida por los alumnos, siendo una manera más cómoda y eficiente que las hojas especiales para escribir en Braille.

El canal auditivo de percepción de los ciegos es un canal fundamental para la enseñanza de las materias, así como las grabaciones de las cosas consideradas importantes.

En el caso de las personas con la denominada discapacidad intelectual no requiere de mayor especificación más que hacer las cosas más entendibles de acuerdo a su lenguaje y a su ritmo. En este sentido se requiere echar mano de adecuaciones al currículum, no del tipo de cercenar el mismo, puesto que al

³ Un lector de pantalla es un software que emite voz a partir de lo que se proyecta en la pantalla del ordenador.

hacerlo les estaríamos dando menos herramientas para que presenten su examen general de conocimientos de cada materia. En el caso de personas con discapacidad motriz, no se requieren más que adecuaciones de infraestructura que permitan su acceso y desplazamiento en las aulas y en dentro de las mismas.

En el análisis y el contacto que se ha tenido con otros CAED, resalta la necesidad de buscar otros medios de evaluación, un ejemplo es el caso de la tesis de Gonzales Anaya cuando resalta lo siguiente:

Es necesario resaltar la necesidad de buscar métodos de evaluación adecuados, ya que mediante la aplicación de exámenes estandarizados resulta difícil distinguir entre las fallas causadas por la falta de conocimiento de la asignatura y los problemas originados por la falta de comprensión del español escrito.(González Anaya, 2012, 100).

En este sentido las mayores dificultades son a la hora de evaluar los aprendizajes de los alumnos, si bien el programa se encuentra en una transición hacia un modelo basado en competencias (como lo está siendo la mayor parte del bachillerato) aún el sistema de bachillerato abierto esta con el modelo anterior, donde se evalúa por medio de un examen general de cada materia, evaluando así el contenido del curso y no directamente los aprendizajes reales, sino solo los memorizados.

Se habla de memorización porque las preguntas y las respuestas son parte del libro, es decir que aparecen de forma textual. Por eso se rescata la experiencia de Anaya, debido a que es una situación a la que se enfrentan los CAED a nivel nacional.

Este repaso de las condiciones históricas ya actuales que tiene el CAED, nos permite introducirnos a las condiciones en las que se desarrollo la intervención aquí expuesta, es por ello que lo que sigue es el desarrollo de la misma.

CAPÍTULO III INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN CAED

Intervenir es una forma de presencia para asumir y tratar los procesos sociales buscando su evolución.

Jaques Ardoino

Remito a las palabras de Ardoino para definir lo que considero fue la intervención realizada, ya que para hacer intervención hay que estar presente, ser parte del proceso social, en este caso un fenómeno educativo como el que a continuación se describe. “Intervenir viene del latín *Interventio*, es venir entre, interponerse” (Ardoino, Jaques, 1981) en este sentido, un tanto ambiguo por las múltiples posibilidades de intervención, se aplica al plano educativo, específicamente en un contexto formal debido a que el CAED es parte de sistema educativo institucionalizado por medio de un programa.

La intervención en este sentido es de corte psicopedagógico, debido a que se trabajó con el aprendizaje del grupo en lo general y con cada uno en lo particular, siendo así una experiencia como lo propone Skliar (2013) al decir: “Educar a todos significa educar a cualquiera y a cada uno” Esto quiere decir que se educa al grupo con una planificación general, pero con efectos particulares orientados deliberadamente a la singularidad de cada uno de los alumnos.

3.1 Objetivo de la intervención

La intervención realizada en el CAED se centró en impartir la materia y tenía el siguiente objetivo:

El alumno desarrollará aprendizajes relacionados con la materia “Apreciación estética: Música” que le permita la acreditación del examen general de conocimiento de la misma.

3.2 Intervención psicopedagógica

En un principio la intervención estuvo diseñada de la misma manera a la que se observó de las orientadoras, en este sentido se tomó como base su modelo, adaptado a la materia de “Apreciación estética: Música”, es decir, la elaboración de material audiovisual y háptico⁴ y la exposición de éstas, además del diseño de algunas actividades específicas de la materia (por ejemplo los ejercicios en matemáticas).

En general la intervención vista como un proceso amplio de todo lo que se realizó tuvo las siguientes fases:

- Presentación de la forma en la que se trabajará. En este sentido se explicaban los objetivos que tendrían cada una de las sesiones, los temas que se abordarían, así como de las posibles tareas que se tendrían que hacer.
- Explicación del contenido de la materia. La exposición se realizaba de manera participativa, es decir, buscando la interacción de los alumnos con el contenido.
- Evaluaciones procesuales. Las evaluaciones se realizaban al término de cuatro módulos, por medios de actividades de preguntas con opción múltiple, elaboración de esquemas y relación de conceptos.
- Preparación para el examen final
- Aplicación del examen

Las distintas intervenciones correspondientes a los 16 módulos se dividían en varios momentos:

- A) Elaboración del material
 - Lectura del contenido del módulo

⁴ Plantilla de dibujo positivo, como recurso de percepción Háptica para personas con ceguera y baja visión.

- Selección del contenido con base en los objetivos de las temáticas y contrastado con algunas guías de estudio
- Elaboración del material en *Power Point*
- Selección de los recursos que ayudaran a entender mejor el concepto.

B) Presentación de la clase

- Apertura, presentación del tema, indagación de los conocimientos previos o de conceptos de clases anteriores.
- Desarrollo de la presentación por medio de explicaciones y en caso de que se requiriera, ejercicios de aplicación de lo aprendido.

C) Evaluación y valoración. Cada módulo se evaluaba en un principio por medio de cuestionarios, posteriormente por medio de preguntas directas de los más importantes, así como ejercicios de resumen y de cuadros, que permitían ver de alguna manera el grado de comprensión.

3.3 Fundamentación teórica de la intervención

La situación educativa actual exige un mayor esfuerzo de parte de los actores educativos; maestros, directivos, padres de familia y los mismos alumnos, debido a que el contexto social, político y económico va cambiando día a día y repercute en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas. Dicho fenómeno puede ser atendido desde el aula, cambiando la forma de concebir el aprendizaje del alumno y las prácticas de enseñanza, lo que permite contribuir en la mejora de la calidad en la educación.

En el caso de mi intervención en el CAED Pachuca, se toma en cuenta esta perspectiva para poder diseñar estrategias que permitan el aprendizaje de los alumnos que asisten al CAED.

La selección de una teoría sirve de ayuda en la fundamentación de propuestas de intervención en cuestiones relacionadas al aprendizaje en ámbitos de educación, formales y no formales, que se ajusten a las condiciones de los alumnos y se contribuya a la mejora del proceso formativo.

En la historia del estudio del proceso por el cual el ser humano aprende conocimientos, habilidades y destrezas nuevas (aprendizaje) ha ido cambiando, lo cual ha originado que existan diversas visiones sobre el aprendizaje, que abordan una concepción de sujeto, de alumno y de docente, así como una manera específica de planificar las actividades y de evaluar los aprendizajes.

Para el diseño de intervenciones para la materia de Música, se retomó la visión constructivista y de las inteligencias múltiples, enfoques que consideramos son más ecológicos sobre el aprendizaje, es decir, que toman en cuenta factores propios del alumno, de su contexto ambiental y social.

La idea principal de la corriente constructivista es, como dice Carretero (1993) citado por Frida (2007):

Los aspectos cognitivos y sociales de comportamiento como los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de esos dos factores (pág. 27).

En este planteamiento se vuelven importantes los aspectos del ambiente y los aspectos individuales, así como al actividad de este último. Dicho de otra forma se puede decir que el alumno mediante su actividad mental, construye el conocimiento a través de la interacción de sus esquemas (conocimientos previos) y su relación con el ambiente físico y social.

Frida Barriga (2007) cita a César Coll (1990; 1996) para afirmar que el enfoque constructivista está compuesto por diversas aportaciones, como el aprendizaje significativo y la asimilación de Ausbel (asimilamos el nuevo aprendizaje con el anterior) la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría del desarrollo psicogenético de Piaget, la psicología sociocultural de Vigotsky, entre otras teorías de instrucción que sirven de complemento para esta corriente. Aunque la idea que le da fuerza a la teoría constructivista en la educación es, según Coll, que “el aprendizaje escolar es un proceso de construcción del conocimiento a partir de los conocimientos y de las experiencias previas” (Barriga 2007, pág.29).

Entre todas ellas la teoría piagetiana y la teoría sociocultural de Vigotsky son las que más elementos nos aportan sobre el aprendizaje del sujeto, pues ven de manera más abarcativa el proceso de aprendizaje, no solo como una acción refleja, o un proceso que depende de la motivación del alumno, o del mero descubrimiento de los mismos, sino que son distintos factores que convergen en la construcción interna de los sujetos.

El enfoque psicogenético, a grandes rasgos, nos dice que el individuo posee esquemas de conocimiento, formados en la interacción con el medio que lo rodea. Dichos esquemas se encuentran estables, hasta que debido a la interacción con el medio sufre un desequilibrio en sus estructuras, pues el objeto que lo provocó no es parte de los esquemas, por lo tanto el sujeto actúa sobre dicho objeto en el llamado proceso de asimilación hasta que este objeto se acomode y modifique a las estructuras del sujeto. Una vez incorporado el objeto, se dice que el sujeto volvió a su estado de equilibración, pero con estructuras más amplias y complejas.

El proceso de asimilación y acomodación, conforman el proceso de equilibración de esquemas y estructuras que conforme el individuo crece y se desarrolla va madurando dicho proceso.

Podría decirse que en cada momento la acción se encuentra desequilibrada por las transformaciones que surgen en el mundo, exterior o interior, y cada conducta nueva no sólo consiste en restablecer el equilibrio, sino que tiende también hacia un equilibrio más estable que el que existía antes de la perturbación (Piaget, pág. 5).

En este sentido se da origen a una maduración en el sujeto, pues ya no es el mismo después del desequilibrio. En educación este factor es tomado en cuenta, debido a que dependiendo del nivel de desarrollo del sujeto y a la maduración de sus procesos va a depender el tipo de contenido o competencia que se desea que aprenda. Esto se reafirma cuando Piaget menciona que “no hay estructuras innatas: toda estructura supone una construcción” (Op.cit. pág.49) lo que interpreto como el hecho de que la maduración y el tránsito por los estadios de desarrollo que explica Piaget, son el resultado de una construcción que parte de

un estadio anterior, por lo cual nos brinda la posibilidad de orientar (no de imponer) el tránsito por los diferentes estadios. De aquí que según el grado de maduración nos lo dan las estructuras del alumno y como consecuencia es el nivel de dificultad con el cual se acerca al contenido.

Pareciera entonces que el aprendizaje depende únicamente del alumno, o de la construcción de este mismo, pero no es así, ya que la teoría sociocultural de Vigotsky complementa al proponer que dicha construcción se da en un contexto cultural específico, con un lenguaje, significados, prácticas específicas y en relación con otros.

Una característica del aprendizaje que concibe Vigotsky son las zonas de desarrollo próximo, las cuales define como:

La distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vigotsky, 1988, pág.133).

Si bien el aprendizaje es autónomo e individual, Vigotsky ve necesaria la participación de un tercero, además del sujeto de aprendizaje, el objeto de aprendizaje y el tercero que lo lleve a la ZDP. En esta interacción con otros sujetos le permiten al alumno llegar a áreas de desarrollo mayores a las que pudiese por él mismo.

Si bien estas dos teorías parecieran contrarias, pues estamos hablando de una que indica los procesos individuales y otra que promueve el desarrollo social, no son contradictorias, pues bien pueden complementarse para hablar de lo que sucede con el aprendizaje de manera más amplia, pues si bien el aprendizaje es una actividad que tiene lugar en los sujetos, de igual importancia es considerar que dicho sujeto se encuentra inmerso en un sistema social y cultural y que de la interacción con dichos sistemas va a construir su conocimiento, así ambas teorías son interaccionistas y constructivistas.

Ahora, en el plano educativo formal, el papel de cada actor educativo es importante, por lo cual a continuación se definen las características de los sujetos y de otros aspectos que intervienen el proceso de enseñanza-aprendizaje, bajo el enfoque constructivista.

El alumno: como ya se ha mencionado con anterioridad, éste construye su propio conocimiento en base a disequilibrios y equilibrios en sus esquemas cognitivos, resultados de la interacción con el ambiente, su contexto social y sus estructuras de conocimiento, por lo cual es activo en su propio proceso de construcción. Este proceso de construcción puede tener un apoyo, que se hace presente por medio de la acción de un tutor (docente o par) que le brinda oportunidad al alumno a llegar a grados más altos de los que pudiese él solo, dicho proceso es conocido por la metáfora del andamiaje propuesta por Jerome Bruner (Guilar Esteban,2009). Es importante que el alumno logre ser responsable de su propio proceso de aprendizaje, que le permita llegar más lejos en su nivel de desarrollo, pero manteniendo la importancia que tiene el apoyo de sus pares.

El docente: es un facilitador del aprendizaje, encargado de propiciar los disequilibrios en el sujeto. Su objetivo es que el alumno construya su conocimiento y lo aplique en su vida, a través de la formación de sujetos autónomos en el aprendizaje, pero que no dejen de lado lo que puedan llegar a aprender o construir en convivencia con el otro.

La ayuda que facilite el docente será ajustada a la individualidad de cada alumno, respetando su proceso de construcción y procurando que todos y cada uno de ellos adquieran aprendizajes significativos y hacer que sea autónomo en su aprendizaje siendo así entonces que “la función central del docente consiste en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia” (Barriga, 2002, pág. 6). Cabe señalar que mientras el docente sirve como facilitador del aprendizaje, también aprende, de los sujetos con los que está interactuando, en este caso los alumnos.

Relación docente-alumno: en el constructivismo es fundamental este rubro, pues si bien el alumno aprende de forma autónoma, el andamiaje implementado por el mediador es importante para que se lleven a cabo los aprendizajes lo cual implica que la relación entre estos dos sujetos (hablando del andamiaje entre el alumno y el docente) relación que el docente debe procurar que se efectúe de forma respetuosa, promoviendo valores y actitudes que favorezcan el aprendizaje.

La evaluación: lo que el docente diseñe debe permitir al alumno construir de forma secuenciada su conocimiento, pero a su vez debe observar el desarrollo de cada una de ellas, siguiendo una valoración de carácter procesual, que le permita observar el desempeño de los alumnos y así poder tomar decisiones durante el proceso. En este sentido no solo se evalúa al alumno, sino que el docente debe ser autocrítico de su práctica y analizar qué de su metodología en la mediación es inadecuada.

Hasta ahora se diría que trabajar con el constructivismo es una propuesta pertinente para propiciar el aprendizaje, debido a que se toman en cuenta los factores de desarrollo del sujeto, así como la importancia del medio en el que se encuentre. Tal parece que al proponer una visión de cómo los sujetos aprenden implica que se está viendo al alumnado como homogéneo, que responde de igual forma ante un sistema de enseñanza. Si bien la teoría constructivista nos brinda el cómo se dan los procesos de aprendizaje, la teoría que a continuación se aborda nos brinda el tipo de conocimiento que se construye (como parte de una inteligencia en específico) y a partir de qué elementos se puede efectuar.

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner es un elemento imprescindible en la planeación de ambientes de aprendizaje, pues propone que los sujetos poseen distintas inteligencias combinadas de diferentes formas en todos los sujetos, por lo cual existe una multiplicidad de maneras de ser inteligente y por lo tanto de construir el conocimiento. Para Gardner(1995), la inteligencia “implica la habilidad necesaria para resolver un problema o para elaborar productos que son

importantes en un contexto cultural”, en este sentido se es inteligente al resolver problemas y producir

A continuación se describen de manera general las ocho inteligencias que Gardner citadas por Armstrong (2006, pp.18-20), debido a que brindan una posibilidad de mirarnos en la diversidad de aprendizaje y de construcción del conocimiento de manera distinta, no mejor, no peor, solamente diferente:

Inteligencia Lingüística. “Capacidad de utilizar las palabras de manera eficaz, ya sea oralmente o por escrito” es la inteligencia que remite al empleo del lenguaje de forma fluida, de manera hablada o escrita. Por obvias razones esta inteligencia es característica de escritores, actores, oradores, etcétera, pero que puede ser potenciada con determinadas actividades que vayan al uso y empleo del lenguaje.

Inteligencia lógico – matemática: “Capacidad de utilizar los números con eficacia y de razonar bien”, es la que se suele poner como la principal inteligencia, medida en la mayoría de los test de inteligencia. Propone la facultad para el uso de números en general, pero también la capacidad de razonar que lleva desde analizar un todo, juntar elementos, hacer inducciones, deducciones, clasificar, entre otras actividades, que al ponerlas en práctica ayudan al desarrollo de esta inteligencia.

Inteligencia Espacial. “Capacidad de percibir el mundo visuo-espacial de manera precisa y de llevar a cabo transformaciones basadas en esas percepciones” Esta inteligencia implica la visualización del mundo tal cual es, y la creación de formas, que toman como base el mundo real para la realización de algo imaginario, como lo hace un inventor o un arquitecto.

Inteligencia Cinético-Corporal. “Dominio del propio cuerpo para expresar ideas y sentimientos, y facilidad para utilizar las manos en la creación o transformación de objetos” En este aspecto el cuerpo es usado para crear objetos, manipularlos y transmitir a través de expresiones corporales.

Inteligencia Musical. “Capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales” en este sentido crean música o trabajan a partir de ella, pero además de ello, la inteligencia musical permite a las personas el “desarrollo de herramientas expresivas... actúa como organizadora de experiencias que armonizan el mundo intra e interpersonal en un contexto social” (Asprilla, L. 2008. pág.227). En este sentido la inteligencia musical tiene más implicaciones en el desarrollo social y psicológico de los sujetos, pues es una herramienta que brinda acceso al desarrollo de la sensibilidad y de una personalidad que mire y sienta al otro, a lo otro.

Inteligencia Interpersonal. “Capacidad de percibir y distinguir los estados anímicos, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas” esta inteligencia es de carácter social, es decir implica el saber discriminar cómo interactuar con las personas que nos rodean, a partir de la individualidad de las personas.

Inteligencia Intrapersonal. “Autoconocimiento y capacidad para actuar según ese conocimiento. Esta inteligencia incluye una imagen precisa de uno mismo, la conciencia de los estados de ánimo, intenciones, motivaciones, temperamentos y deseos interiores, y la capacidad de autodisciplina, auto comprensión y autoestima” Implica un estar bien consigo mismo, en todos los aspectos, lo cual de alguna forma influye en cómo son percibidos los sujetos por los demás.

Inteligencia Naturalista. “Facultad de reconocer y clasificar las numerosas especies de flora y fauna del entorno” así como también preocuparse por la naturaleza y el mantenerla en el mejor estado posible.

En general esta teoría nos ayuda a ver que los alumnos son inteligentes y construyen su conocimiento de distintas maneras, lo que muestra la posibilidad de mirar la construcción del conocimiento de diferentes maneras, al considerar la diversidad de formas en las que se aprende.

Retomar estas visiones y concepciones del aprendizaje y el haber elegido trabajar en base al constructivismo y las inteligencias múltiples, es importante debido a que

se tomaron en cuenta los aspectos mencionados en las teorías seleccionadas para el diseño de un ambiente de aprendizaje que se enfoque en procesos de enseñanza y aprendizaje en cuanto a la materia de “Apreciación estética: Música”

3.4 Condiciones de la intervención

Las condiciones de la intervención en general se pudiesen dividir en cuatro: espaciales, técnicos, temporales y de interacción. Esta división me permite contemplar cada una de ellas para una mejor descripción de las mismas.

Espaciales. En cuanto al espacio que se destinaba a las asesorías de la materia de “Apreciación estética: Música” se contaba con el suficiente para albergar a los distintos grupos, así como el mobiliario para el mismo.

La principal complicación en este sentido fue que en ocasiones se rotaba de aula, debido a que la destinada para CAED, era prestada a otras personas, lo cual retrasaba el comienzo de la clase.

Técnicos: En cuanto al material para el desarrollo de las intervenciones, el CAED facilitó los marcadores para pizarrón blanco, un borrador, las listas de asistencia, bocinas para escuchar las composiciones y analizarlas, plantillas para dibujo positivo⁵ y el internet, el cual resultó de mucha ayuda para conseguir el material en archivo electrónico de lo que se impartiría. Otra condición que intervino en el desarrollo de la intervención fue el uso del proyector, debido a que se cuentan con 3 (uno fijo en la sala principal, y dos ambulantes) lo cual hacía que la posibilidad de presentar el contenido y otros recursos como videos e imágenes. En ocasiones, en las demás materias también era requerido por lo cual en ocasiones no se contaba con él.

⁵ Dibujo en relieve que permite la percepción de tipo háptica con los alumnos ciegos y con baja visión.

Temporales: Las sesiones son de tres horas en los días y el siguiente horario:

Sordos	Discapacidad intelectual	Ceguera y baja visión
Lunes de 3pm a 6 pm	Jueves 3pm a 6pm	Viernes de 3pm a 6pm

En ocasiones había situaciones que impedían el desarrollo de las clases, los días lunes de cada quince días se llevaban a cabo honores a la bandera en el CBTis No.8 lo cual restaba un poco de tiempo, debido a que eran a las 5 pm. Los días jueves son los días destinados a exámenes oficiales de las materias y en ocasiones muchos alumnos tenían que presentarlo, por lo cual se tenía que suspender las sesiones. Por último, los días lunes y viernes por lo regular son días en los que se suspenden labores debido a los puentes por sucesión de días inhábiles.

De interacción: este rubro de condiciones es tal vez el más importante, por que marca la pauta para el desarrollo de cada intervención. En este sentido quisiera hacer una descripción detallada por cada grupo de personas con las que se interactuó en las intervenciones.

En el caso de las clases con personas Sordas, en un principio, debido a mi nivel intermedio de LSM, no se daban de manera fluida, sino que eran segmentadas, haciendo que las primeras presentaciones se llevaran a cabo de forma muy rígida, casi como un dictado, pero con el funcionamiento del grupo fue posibilitando la fluidez de las mismas. Era un total de 17 alumnos con distinto grado de conocimiento de Lengua de Señas Mexicana.

Con las personas con discapacidad intelectual era un poco más fluido debido a que se comparte la lengua materna, pero en ocasiones algunas palabras no las entendían, no preguntaban y se mostraban poco participativos, elemento que se trató de potenciar por medio de un mayor conocimiento y reconocimiento de las personas por mi parte, estableciendo un clima óptimo para que se efectuaran. Era

un grupo de 14 personas con diferentes discapacidades asociadas a compromisos cognitivos.

Con el grupo heterogéneo caracterizado por las personas con ceguera y baja visión, la interacción fue más fluida, por compartir la lengua oral y escrita, el uso de conceptos musicales que tenían algunos alumnos y que los llevaban a tener una participación activa. La dificultad fue el hecho de que en ocasiones comenzaban a conversar cosas ajenas a las que se estaban analizando, en ocasiones de religión, debido a que era un tema presente en el programa. Era un grupo de 12 personas con diferentes discapacidades.

Por último, la interacción con las demás orientadoras y la coordinadora, fue muy buena, debido a que siempre se mostraron interesadas en cómo realizaba mis intervenciones, daban recomendaciones para mejorar y algunas veces la coordinadora entraba a las sesiones para observar el desarrollo de las mismas.

3.5 Recursos didácticos

Los recursos que se seleccionaron son tomados a partir de las condiciones reales y específicas de los sujetos que acuden a asesorías al CAED. En este sentido debido a las condiciones de tiempo y la necesidad de avanzar por parte de los alumnos, no se elaboró un diagnóstico de necesidades como tal, sino que a partir de la información que se recabó en la observación de clases de otras orientadoras, se logró establecer un primer criterio de intervención, las imágenes.

Las imágenes son un elemento que adquiere importancia y relevancia con los alumnos Sordos y algunos con discapacidad intelectual, debido a que acerca de alguna forma al contenido de una manera real y de interacción. Esto resulta eficiente en algunas situaciones como en el caso de la historia musical, pues van conociendo a los sujetos de cada época y la vestimenta y los peinados son un parámetro para identificar las épocas, así como los géneros y las obras.

Con el avance de las clases y los contenidos, surge la necesidad de que los alumnos desarrollen un sentido más amplio de la música, su propagación. El sonido no se ve, solo se percibe, lo cual nos lleva a hablar de un sentido mucho más abstracto, para lo cual se utiliza la metáfora:

Ésta no debía ser entendida como un mero ornamento del lenguaje, sino como una herramienta de dominio conceptual que impregna el pensamiento y la acción cotidianos, permitiendo la comprensión tanto de ideas simples cuanto complejas, siendo admisible su análisis desde campos como la lingüística, la filosofía, o la psicología cognitiva (Ibáñez, A., Becerra, C., López, V., Sirlopú, D. y Cornejo, C., 2005, pág. 28).

En este sentido la metáfora es una herramienta que nos sirve para que a partir de nociones y pensamientos cotidianos se logre llegar a unos más abstractos y elaborados. La metáfora no solo se utiliza con personas que no tengan acceso directo al contenido acústico, sino que también sirve en otros casos por ejemplo en el caso de las personas con ceguera.

Pinker (2007) nos dice que en la naturaleza del lenguaje habita la metáfora como “una forma obvia en que las personas pueden aprender a razonar sobre conceptos nuevos y abstractos” como lo es la música.

El dibujo, a pesar de los peligros que pudiese tener en la forma como lo interprete cada uno de los sujetos, es de gran importancia, debido a que en ocasiones surge la necesidad de dibujar cuestiones que solo están descritas y de las cuales no se consiguió representación, como en el caso de algunos instrumentos.

En el caso de las personas con ceguera y baja visión fue aún más importante este tipo de recurso, por medio de la plantilla de dibujo positivo, pues al no tener información visual, les brinda la posibilidad de construir imágenes a partir de la interacción con el dibujo, esto fue primordial debido a que los símbolos empleados en la escritura musical debían ser aprendidos de esta forma y no en sistema

Braille, pues en el examen no pregunta los contenidos en sistema Braille (debido a que el programa en general no está adecuado a estas necesidades).

Cabe señalar también la importancia de la imagen espacial, la que no está presente en el papel, en el pizarrón, sino en el espacio señante⁶, que para los Sordos es algo de importancia, pues su lenguaje es visual, y la construcción de las imágenes es a partir de lo que ven y piensan, por lo cual es una vía de acceso a su lenguaje y a la construcción de su conocimiento.

La información acústica, en específico para esta materia, coadyuvó al desarrollo de otras cuestiones, como la identificación de algunos contenidos como el motivo, la frase, el tema y la composición, pues a partir de esta información acústica se discriminaba, es por ello que se propone el uso de audios que reafirmen el contenido. Para el caso de las personas Sordas se contaba con el análisis de la imagen, siguiendo la idea de la composición trasladada a la pintura.

El uso de *software* interactivo en el teléfono celular también fue de ayuda y es algo con lo que los alumnos comprendían, por ejemplo las aplicaciones de guitarra, teclado y batería, que ayudaban a diferenciar los sonidos. La guitarra para diferenciar acordes y melodía, así como acordes disonantes (no armoniosos) y consonantes (armoniosos). El piano para identificar la escala cromática, la escala diatónica, los bemoles y sostenidos, así como las escalas relativas.

Cabe señalar que no todos los recursos didácticos tienen una eficiencia con todos los alumnos, sino que en ocasiones se tuvieron que adecuar, como en el caso de la imagen para hacer una analogía con la forma de composición musical en el caso de las personas con discapacidad intelectual no resultó funcional, debido a que ellos si tienen la información auditiva y este ejercicio los complicaría un poco,

⁶ Espacio que ocupan las personas Sordas para representar con señas o explicaciones visuales en movimiento.

por lo cual solo se tomó la decisión de asociar el tono de la música con el color en la pintura, como un rasgo que le da cierta significación.

Otro recurso que resultó estar en tela de juicio es la exposición activa por parte del orientador e inactiva por parte de los alumnos, la cual se adoptó en las primeras dos sesiones, poco a poco se tomaba como una forma más eficiente el hecho de interactuar, hacer más activos y participativos a los alumnos, por medio de preguntas, para la construcción de conceptos, observar su avance e identificar algunos aspectos que están o no quedando claros. De igual forma se mostraban ejercicios de rítmica a manera de juegos para representar los valores de las figuras musicales.

Por último, el papel del lenguaje es un rasgo que en un principio no se tomaba en cuenta con los alumnos sordos, pues se piensa que hacer la presentación en español y con imágenes, ya garantiza su comprensión, pues esto no resulta tan eficiente al cien por ciento, debido a las diferencias en el desarrollo del lenguaje de los sujetos, tanto en español, como en LSM.

Es por ello que al igual de la explicación del contenido, la información en español escrito y las imágenes, es necesario un acercamiento desde la gramática de la LSM, que no tiene escritura como tal. El concepto según Vigotsky en Pensamiento y lenguaje “tanto la palabra (en este caso la seña) y el material sensorio constituyen elementos indispensables de la formación del concepto” (1995, pág 44). En este sentido el material sensorio se mostraba por medio de imágenes y representaciones prácticas (una liga para visualizar el movimiento de la cuerda).

A continuación se presenta un cuadro donde se exponen algunos recursos didácticos empleados en cada uno de los diferentes grupos atendidos.

Personas	Recurso didáctico	Objetivo	Uso
Sordos y Sordas	Metáfora	El alumno comprenderá conceptos a los cuales no tiene acceso vivencial por medio de la metáfora. ⁷	Usar la metáfora en LSM para explicar conceptos musicales que no están al alcance perceptivo del alumnado me permitió explorar las posibilidades de la LSM, y a los alumnos quedarse con una interpretación útil de lo que es el fenómeno del sonido. Esto se realiza comparando las ondas sonoras con las ondas luminosas o con objetos, por ejemplo espadas (véase sección 4.1)
	Imágenes visuales	El alumno a partir de imágenes proyectadas conocerá a los compositores musicales así como algunas de sus obras. Elaborará ejercicios de analogía de la composición de la imagen con la composición de música.	El reconocer las personalidades y el nombre de cada personaje relevante en la historia de la música ayuda a reconocerlos y diferenciarlos. La cuestión importante aquí sería que se apoyaran de eso para identificar sus obras, cuestión que fue más preguntada en el examen. Muy pocos lograron esta identificación, pues no todos tenían imágenes de las obras. Los ejercicios de analogía permiten además de darles una idea de cómo es la composición musical, desarrollar una habilidad de análisis, entendiendo esta como la separación de las partes del todo y del estudio tanto individual como

⁷ "La metáfora apuntan a una forma obvia en que las personas pueden aprender a razonar sobre conceptos nuevos y abstractos" (Pinker, 2007)

			general.
	Recursos tecnológicos	El alumno conocerá el contenido del libro en forma de presentación con imágenes alusivas a los temas.	Este recurso es de los más utilizados en CAED pero que tiene y adquiere una relevancia para los Sordos pues pareciera que fungimos como intérpretes del libro, pero esta interpretación va más allá cuando también se trata de explicar el significado de todas y de cada una de las palabras, que son complejas y ajenas a la LSM, lo cual implica la necesidad de tener mayor dominio de la materia.
	Dibujo en el espacio	El alumno visualizará conceptos por medio de dibujos en el espacio signante	En ocasiones no se recurría al pizarrón para presentarles los símbolos musicales, por lo cual se dibujaba en el espacio signante de la LSM, esto permitía una mayor agilidad a la hora de pedirles ejercicios de ubicación de notas en el pentagrama, pues solo se les decía que buscaran determinada nota con la clave de sol o fa dibujad.
Personas con ceguera y con baja visión	Recursos tecnológicos	El alumno escuchará la lectura del libro y de los resúmenes, para tener una interacción con el contenido.	Al no contar con una versión electrónica de los libros para personas con ceguera y baja visión, en un formato aceptable para el sistema JAWS, se procedió a realizar los documentos, como las presentaciones y las guías, en formato de WORD, esto para facilitar el autoestudio de los alumnos. Si bien es importante por el respeto a su condición, también se contempla necesario el estudio con el orientador de acompañándolo en la resolución de dudas.
	Información acústica	El alumno analizará piezas musicales a partir de su interacción acústica con ellas.	Cuando se llegó a la elaboración de las piezas se buscaron distintas composiciones en formato mp3, y se presentaron para que el alumno desarrollara asociación e identificación, tanto de autores como de elementos y musicales. Este aspecto es muy útil pues su condición los lleva a poner más atención en estos elementos y poder hacer conjeturas de

			ellos.
	Platilla de dibujo positivo	El alumno se creará una representación mental de los que son los símbolos empleados en el lenguaje musical.	Los símbolos en dibujo positivo se emplearon para el conocimiento y reconocimiento, así como para el estudio y repaso, de los diferentes símbolos musicales.
Discapacidad intelectual	Imágenes	El alumno reconocerá los diferentes autores y etapas de la música apoyado de imágenes representativas	En este caso fue poco relevante el colocar imágenes, pues muchos de los alumnos tienen dificultades en la memorización, por lo cual se les debe de dar algo un poco más práctico, por ejemplo cuadros de doble entrada, donde se colocara el autor y enfrente sus composiciones más importantes, esto respetando un orden cronológico.
	Información acústica	El alumno analizará piezas musicales a partir de su interacción acústica con ellas.	En esta ocasión si resulta más complejo para las personas con discapacidad intelectual, pues para el alumno se vuelve un poco aburrido escuchar este tipo de música. El hecho de venir de distintos contextos culturales los hace tener diferentes gustos, la mayoría enfocados a la música popular y otros a la música de corte comercial. Ante esto se emplearon algunas de las canciones que los alumnos escuchan y se analizaron, las más útiles para este ejercicio resultaron ser las del género electrónico (House, trance).
	Ejercicios rítmicos	El alumno comprenderá la importancia de la escritura del lenguaje musical.	Para representar la información acústica que nos dan los símbolos se realizaron algunos ejercicios de rítmica básica, colocando algunas figuras (sin pentagrama) y dándoles un sonido vocal, así tararearon distintas canciones y se buscaba que se percataran de la necesidad de las figuras para brindar el ritmo. En ocasiones esto se acompañaba de algunas percusiones.

CAPÍTULO IV REPORTE DE LO ACONTECIDO

Hombre, casa, perro: la palabra no importa, a través de ella extendiendo una mano hacia ti. En otro mundo no necesitaría palabras...Pero en este mundo, en esta época, tengo que llegar a ti con palabras... Palabras salidas de mi cuerpo, gotas de mí misma, para que ella las desenvuelva en su propia época, para que las recoja, las sorba, las absorba.

Coetzze

En el presente Capítulo se presentan los resultados obtenidos de las intervenciones realizadas, de tipo curricular y de la interacción grupal. Se divide en cinco apartados, comenzando con el currículum de la materia en general, posteriormente los resultados con cada grupo, finalizando con los resultados de la evaluación oficial.

4.1 Currículum “Apreciación estética: Música”

La materia de apreciación estética se impartió a todos los alumnos del CAED, divididos en tres grandes grupos el de Sordos, el de personas con discapacidad intelectual (al cual también se le impartió Historia de México) y el tercero más heterogéneo donde tenemos a una persona con ceguera, a cuatro con baja visión, dos madres acompañantes, dos personas con discapacidad intelectual y una con discapacidad motora. Cabe señalar que la carencia de materias seriadas o relacionadas con ésta, brindó la oportunidad de que así fuese.

Posterior a la encomienda del trabajo con dicha materia, empezó la fase de observación a las demás orientadoras (figura que tienen en el proyecto las maestras) en su didáctica, con la intención de tomar algunas propuestas que me pudiesen ayudar a la elaboración de estrategias didácticas para mis materias. Adyacente a esta fase de observación siguió una en la cual me dediqué a la

búsqueda de los libros y guías de trabajo para la materia, así como bibliografía que me permitiese entender mejor los procesos de aprendizaje musical.

El diseño de las estrategias de enseñanza se basó en un primer momento en lo establecido por el currículum, la búsqueda de información y la adecuación de esa información. Se realizaron algunas presentaciones de la información con algunas imágenes alusivas a la información que se estaba presentando. Cabe señalar que la experiencia fue diferente en cada uno de los grupos debido a sus condiciones, de lenguaje y percepción principalmente.

Quisiera resumir el currículum de la materia de Música, pues si bien tiene su orden y lógica, aparecen tres grandes rasgos en los que basaré mi análisis. El primero de ellos es el sonido y su propagación, el segundo es la escritura del lenguaje musical y por último la historia de la música. Cabe señalar que no son elementos seguidos, sino que se identificaron una vez leído todo el libro de la materia y están en distintos momentos del libro.

La propagación del sonido

El primer aspecto, de la propagación del sonido, resultó ser el más complicado de abordar, debido, en primer lugar al escaso conocimiento de la lengua de señas, y en segundo lugar a la condición de percepción del grupo. La solución encontrada fue en el uso de la imagen y la metáfora.

Este fenómeno se explica pues en la presentación se tenía un esquema de una cuerda, pero para ejemplificarlo mejor dibuje a su alrededor una guitarra (cabe señalar que la proyección se efectuó en una pizarra pequeña que me lo permitía hacer) posteriormente tracé una línea curva, simulando que la cuerda estaba siendo estirada, posteriormente se dibujó otra línea curva de otro color tratando de demostrar el efecto de oscilación de la cuerda.

Un aspecto que facilitó esto fue la posibilidad de escribir alrededor del dibujo que representaba la cuerda, pues se proyectó en un pizarrón, esto permitía dibujar

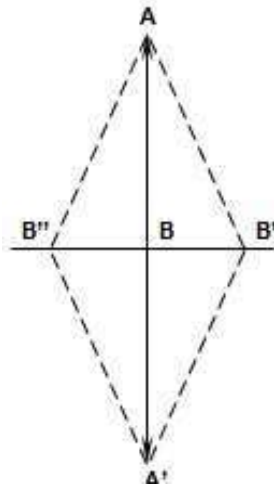
cuerdas de distinto grosor y representar el movimiento de cada una de ellas, así las cuerdas gruesas tardaban más en oscilar que las delgadas, cuestión que veríamos con una guitarra (elemento que utilicé para presentar este contenido al alumno Jesús que es ciego).

La altura de la oscilación da la característica del sonido conocida como intensidad y nos muestra lo fuerte o lo débil de un sonido, cuestión que posteriormente se confundiría con la altura y veremos cómo se solucionó.

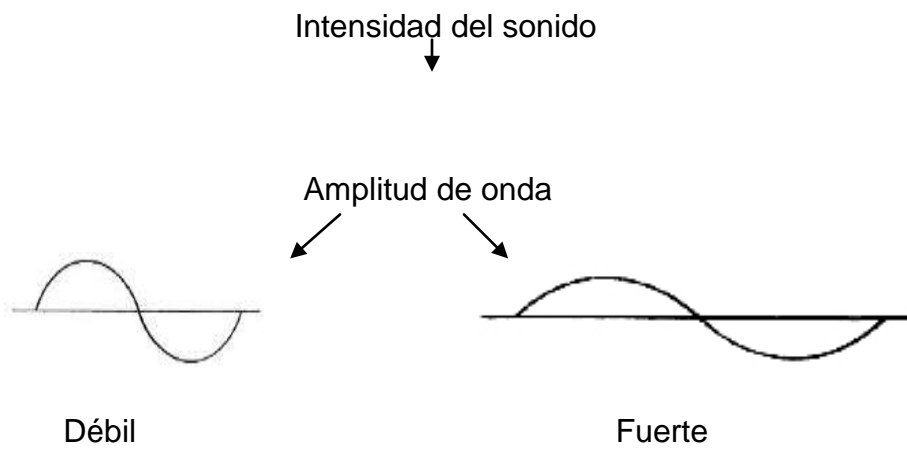
Al pasar a la siguiente diapositiva, se observaba el movimiento ondulatorio de la cuerda y la producción del sonido, contenido que les resultaba familiar, debido a que algunos alumnos comentaron que en la materia de Física I lo vieron, lo cual me permitió avanzar rápidamente al elemento de frecuencia.

La frecuencia es el número de oscilaciones por segundo, la frecuencia determina la altura del sonido, es decir si es una frecuencia es alta el sonido es agudo, pero en intensidad es fuerte y llega a lastimar, en cambio la frecuencia baja da sonidos graves pero que en teoría son más débiles en intensidad.

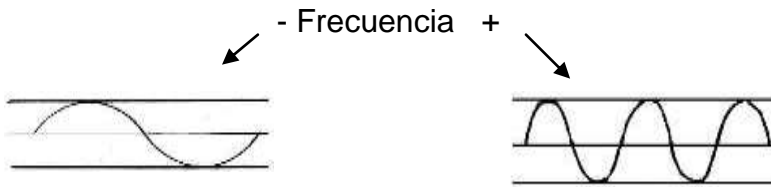
Para hacer más entendible esto la presentación mostraba una gráfica de una cuerda y su movimiento oscilatorio, en la gráfica se representaba una unidad de tiempo, es decir la frecuencia. A partir de esa gráfica dibujé otra con diferente amplitud de onda y diferente frecuencia, procedí a marcar las oscilaciones completas en cada una, y pregunté cuántas había en cada una de esas gráficas, el conteo se efectuó de manera correcta. Este ejercicio de conteo de Hertz (unidad de medida de la frecuencia) se complementó con ejercicios de conteo de oscilaciones.



Para diferenciar la intensidad de la altura se armó el siguiente esquema en el pizarrón:

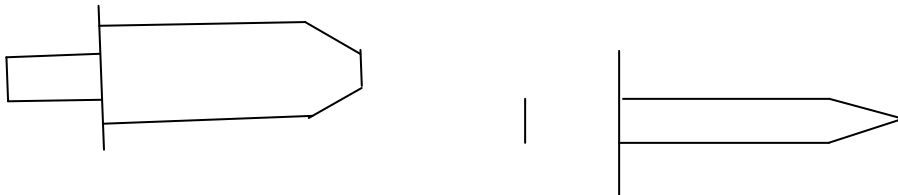


Altura del sonido



Grave

Agudo



La metáfora de colocar las espadas, colocadas posteriormente en sus cuadernos, ayudó a diferenciar la cuestión de lo grave de un sonido débil, pues es una espada que no duele, está más gruesa y se siente más, en cambio la espada delgada es aguda y más puntiaguda, lo cual la hace más fuerte y lastimosa. Uno de los alumnos elaboró otra asociación con su lápiz, explicando que la goma es grave y la punta es aguda y por ello lastimaba más.

Esta metáfora fue empleada con los otros dos grupos, en el caso de las personas con debilidad visual y ciega se empleó la metáfora previa del lápiz para diferenciar los tonos agudos y los graves, en relación a la representación gráfica, complementado con sonidos del *software* en el celular. Además de que los esquemas eran representados por imágenes en relieve elaboradas con una plantilla de dibujo positivo. La principal reacción fue la que obtuvieron con los sonidos del *software*, pues diferenciaban la agudeza de la gravedad acústica, sin embargo hacían la aclaración que solo es definible cuando se de dos o más tonos, pues solo así pueden distinguir cual es más alta.

La escritura del lenguaje musical

El preámbulo para abordar este tema fue presentarles la escala diatónica, conocida como la escala natural, la cual no incluye semitonos. Para ello se empleó un esquema donde se colocaba una imagen que representaba un piano, surgieron en los tres casos algunas dudas de que si los sonidos de las teclas blancas representaban la escala diatónica, ¿Qué representan las teclas negras, y por qué no están en medio de todas las teclas, solo en algunos espacios? Este aspecto sirvió para hablar de los medios tonos.

Ahora bien, colocar el piano completo con las ocho octavas que abarca, colocando el DO5 como la tecla media. Esta cuestión es importante porque ahí se encuentra la división de la colocación de las notas, en cuanto al uso de la clave de Sol (los sonidos de las teclas del lado derecho al DO5) y la clave de Fa (la teclas del lado izquierdo). Trasladar esto al pentagrama fue posible por el uso de la colocación del DO5 pues en mucho tiene que ver la clave que se use, si se usa Sol el DO5 está abajo del pentagrama y si se usa fa el DO5 está arriba del pentagrama, de ahí que la sucesión de las notas ira ascendente o descendente.

Estos procedimientos lo posibilitaron los esquemas realizados en el pizarrón, pues de la representación de las teclas se hizo una representación en pentagrama. Ya sin el esquema original de explicación se realizaron ejercicios de ubicación de notas. Ejercitado esto se pasó a los tiempos y las figuras, así como posteriormente abordar elementos relacionados con los compases, el ritmo y la métrica, que son conceptos más abstractos.

Un elemento para abordar las formas de composición fue la imagen. El ejercicio consistió en colocar una imagen, sacar elementos de esta (motivos), crear frases a partir de esos elementos y por último temas, esto en español escrito, lo cual posibilitó la asociación de conceptos con algo conocido por ellos. Este recurso didáctico fue empleado con los sordos, haciendo que asociaran la composición de una imagen con la composición musical, mostrándose participativos con los elementos de las imágenes, incluso proponiendo algunos que no estaban presentes a simple vista.

Para el caso de las personas oyentes se hizo con un melodía de la sinfonía número 5 de Beethoven en donde claramente se encuentra un motivo, reducido que se repite en las frases y que genera temas más grandes. Los alumnos respondieron diciendo que parecía al coro de las canciones, siendo que es lo que más se repite.

Historia de la música

En este rubro, para la práctica y la recapitulación de este tipo de contenido, propuse la elaboración de una línea del tiempo que ayudara a ubicar a los autores por época y por corriente de escritura musical, así como de las principales obras de los autores.

Parecería algo mecanizado pero en base a la imagen y a la explicación de la historia personal de vida de cada autor se crea una asociación que ayuda a comprender la temática de los temas que escriben. Así, asocian los nocturnos de Chopin a la tristeza enmarcada en su vida, y la música de ópera a historias épicas.

4.2 Clase con Sordos

Para el sentido común la sordera es una enfermedad. Es sorda toda aquella persona que carece del sentido del oído. Entre los médicos, aún los especialistas, priva el sentido común. Se asume que una persona normal tiene oído y que, por lo tanto, su ausencia es patológica.

Boris Fridman

La educación de las personas con discapacidad debe partir necesariamente de un cambio en la forma en la que son vistos. En la cita anterior existen dos elementos principales que salen a flote en cuanto la leemos, el primero de ellos es el “sentido común” como forma de presentar y ver la realidad, basándose simplemente en lo que los sentidos nos muestran y no en una reflexión hacia la realidad, resalta en la cita debido a que los “especialistas” se guían por él, pues dan diagnósticos en base a lo que observan y pueden evaluar, pero no en base a lo que debiera ser una reflexión, este factor hace que los doctores vean un sordo que deba ser operado u oralizado , y no vean a una persona con otras posibilidades de crecimiento, en una cultura específica, la cultura Sorda⁸.

¿Pero de dónde parte toda esta idea? pues del segundo factor de la cita, la “anormalidad y la normalidad”, idea que la medicina ha construido a lo largo de la historia del ser humano (la eugenesia), pues un cuerpo sano es “normal” y un cuerpo con diferencias o discapacidad es “anormal”, y por tanto debe ser normalizado, y por tanto se pone en juicio lo anormal, como lo diferente, lo raro, lo que debe eliminarse, y ¿por qué no enjuiciar la normalidad? Por qué no preguntarse: ¿qué es lo normal?, ¿quién o quiénes declaran lo que es normal?, ¿todo debe normalizarse?, ¿qué beneficios se tienen si se normaliza a todos?, entre muchas otras preguntas que las personas que se basan en el sentido común deciden excluir (Skliar, C. 2005).

⁸ Grupo de personas que comparten una manera de ser y compartir el mundo y que tienen, entre otras características, una lengua común.

No se pretende aquí dar respuesta a esas interrogantes, sino avanzar en una nueva construcción de la concepción de la sociedad y las personas, de esta forma veremos que los Sordos (al igual que todas las personas con alguna discapacidad o condición que la sociedad vea “anormal”) son solo parte de la diversidad natural del ser humano.

Pasar de la idea de la anormalidad y sus implicaciones, a la de la diferencia y ser en la diferencia, presenta un gran cambio paradigmático en la forma de relacionarnos pasar al estar juntos y la idea de la alteridad, es decir, dejar de tolerar y empezar a intercambiar y de-construirnos en la convivencia con las demás personas, así como no establecer las relaciones en base a nuestras diferencias, sino a nuestros puntos de encuentro. La diferencia existe, es innegable e irreductible, es decir, está presente todo el tiempo en tanto a seres diferentes, no se puede negar, y por este hecho, no se debe eliminar, pues no se puede reducir a los términos del “yo”, simplemente aceptarla y disfrutar de las posibilidades que brinda.

Esta idea pretende dejar de ver a los sordos como los deficientes que deben ser normalizados, ya sea a través de la oralización, con cirugías o aparatos para que escuchen y hagan su vida en un mundo de oyentes “normales” y dejar que las personas Sordas hagan su vida a lado de la Cultura Sorda, conocer el mundo y acrecentar su cultura, debido a que “para el Sordo, con 'S' mayúscula, la Sordera constituye el mundo social donde puede desarrollarse plenamente” (Fridman 1999,pp5)

Deteniéndonos en la idea de la normalidad, los sordos no se comunican mediante una lengua oral, entonces estas viso-espaciales no deberán llamarse lenguas. Las personas que están a favor de esta concepción, es debido a que no reconocen los elementos que conllevan las lenguas viso-espaciales y sólo enfatizan en alguno de ellos y no lo ven como un sistema:

Componente gestual: es el uso de elementos faciales para comunicar ideas, es solo un componente más de las lenguas viso-espaciales pues por sí sola no podría denominarse lengua gestual, pues faltarían los demás componentes.

Componente Manual: el componente manual acompaña al gestual, es el empleo de las manos para expresar ideas. Las lenguas viso-espaciales podrán llamarse solo manuales, o hablar con las manos, pero deja de lado los componentes no manuales.

Señas o signos: según la raíz, signos son todas aquellas cosas que se construyen socialmente (Oviedo, Alejandro. 2006, p.4) por lo tanto el lenguaje es construido socialmente, por ello el hecho de decir lengua de signos es un pleonasma. Las señas son otro factor de los sistemas viso-espaciales, que los enriquece y que permite establecer una denominación “lengua de señas” además de la denominación de la comunidad a la que pertenece, por ejemplo Lengua de Señas Mexicana.

Pero ¿Las lenguas de señas son las lenguas naturales de las comunidades Sordas? La respuesta es sí, la razón principal la da Boris Fridman cuando dice: “Para la lingüística contemporánea son fundamentalmente dos las propiedades ineludibles de todo lenguaje natural: Constituye el patrimonio histórico de determinada colectividad y se ha reproducido como la primera lengua de al menos una generación de individuos en dicha comunidad” (Fridman, 1999, p.7)

La lengua de señas de cualquier comunidad es un patrimonio de la misma, que forma parte de su historia y su cultura, y que ha venido reproduciéndose de generación en generación y que en México se ha vuelto una minoría, pero que a pesar de los intentos de los especialistas y del proyecto neoliberal homogeneizador, sigue siendo parte del patrimonio lingüístico de nuestro país, y que forma parte de una identidad colectiva, la de los Sordos. Es por esto que en CAED Pachuca, se utiliza la Lengua de Señas Mexicana por ser la lengua de las personas con discapacidad auditiva y no solo es vista como un “uso didáctico” sino

como una necesidad natural de la condición de los alumnos pertenecientes a este grupo.

La educación en México y en otros países de Latinoamérica, se enfrenta a diversos “problemas” como educación especial, la educación rural, la educación de las clases populares, los niños de la calle, los indígenas, los migrantes, las minorías raciales, religiosas, las diferencias de género, los adultos, los presos, la tercera edad, los que están en proceso de alfabetización, los que son analfabetos, entre muchos otros sectores, pero lo cierto es que el fondo de todo ello son sectores minoritarios que reciben exclusión y opresión de parte de los sectores mayoritarios, por lo cual son desatendidos y no se posee un sistema que los apoye. Sin embargo, la mayoría de las veces, las prácticas educativas con Sordos en educación especial implican o se orientan a la oralización, y por consiguiente el alejamiento de los Sordos hacia la cultura Sorda.

Ante esto se propone que los sordos intervengan en el proceso educativo de los mismos, esto en base a una educación Bilingüe que deberá cumplir con lo siguiente (Skliar, C. 1998):

- Crear las condiciones lingüísticas y educativas. Es decir deberá ser educación en Lengua de Señas que permita la educación de los niños y el conocimiento de la cultura de los Sordos
- Generar un cambio de estatus y de valores en el conocimiento y uso de las lenguas en cuestión. Priorizar la lengua de señas y darles su valor lingüístico y cultural.
- Promover el uso de la primera lengua, la lengua de señas.
- Difundir la lengua de señas y la cultura de los sordos más allá de las fronteras de la escuela. Que la educación trascienda al difundirse más allá de la escuela y se lleve a otros espacios sociales.

- Determinar los contenidos y los temas culturales que especifiquen el acceso a la información por parte de los sordos. Aquí es donde interviene la principal cuestión, pues ¿Desde dónde parte un currículum para Sordos, de los sordos o de los oyentes? Esta cuestión debe ser ampliamente debatida, aunque desde mi opinión deberá ser desde la cultura a la que pertenece el educando, es decir a los Sordos, y en caso de que el educando, pues es a los Sordos quienes les compete la transmisión de su cultura y quienes tienen la facultad y el derecho de decidir sobre lo que se pretenda transmitir. Esto no implica que sean únicamente los Sordos quienes tengan que llevar a cabo todo el proceso educativo, sino que se busca una participación más activa de los Sordos.
- Promover acciones hacia el acceso de los sordos a la profesionalización laboral. Que la educación tome un sentido trascendente en la vida de los educandos, es decir que el conocimiento que adquieran en la escuela les permita el acceso a estudios universitarios y a un trabajo digno.
- Definir y dar significado al papel de la segunda lengua en la educación de los sordos. Esta segunda lengua se decidirá en base a lo que el individuo decida, así pues la educación bilingüe se dará en lengua de señas y en lengua escrita.

Los objetivos que debería tener una educación bilingüe creada y desarrollada dentro de las escuelas para sordos y, sobre todo, con los sordos. Cabe señalar que la educación Bilingüe propuesta no resuelve las condiciones de acceso de los sordos a la lengua oral ni permite a los sordos el conocimiento del currículum escolar a la par de los niños oyentes, pues se trata de un currículum distinto, de los Sordos y para los Sordos.

El modelo de bilingüismo será distinto en todas partes, pues si bien no existen grupos iguales, ni las condiciones para que tenga que existir un modelo universal.

Tal parece ser que los retos y obstáculos de la educación para los Sordos son muchos, pero son las autoridades en compañía de los Sordos quienes deben buscar la forma de que estas cuestiones puedan ser atendidas, sin importar el tiempo que se lleve en hacerlo, solo en busca de los beneficios que se pueden traer consigo si se tiene un sistema bilingüe que atienda de esta manera la educación de los Sordos.

CAED Pachuca, trabaja con este sistema bilingüe, debido a que se toma en cuenta la condición lingüística de las personas con sordera y el grado de aprendizaje del español escrito. A pesar de ello observo grandes diferencias en cuanto a los niveles que cada alumno cuenta en ambas lenguas.

Para la enseñanza en el CAED no basta con dar clases en lengua de señas, sino que surge la necesidad de interpretar en cada clase, ir más allá de la mera traducción a LSM, esto debido a que en ocasiones nos enfrentamos a contenidos abstractos y la necesidad de regresar a contenidos más concretos. Esto no implica hacer el currículum simple, sino que bajar el lenguaje para después poder subir a estructuras más complejas.

Para ello el uso de la metáfora es indispensable, como ya se ha mencionado anteriormente. De igual forma el uso de la imagen también puede resultar contraproducente, porque desvirtúa en ocasiones y puede modificar el sentido que el orientador tiene de dicha imagen a lo que los alumnos interpretarán de la misma. En este sentido la imagen puede tener múltiples interpretaciones relacionadas con el lenguaje y los saberes previos de cada persona, por lo cual también es una opción que el alumno construya la imagen a partir de los conceptos e ideas más básicas.

La concepción de discapacidad es motivo para diferenciar y por consiguiente para oprimir. La cultura sorda no queda exenta, pues al ser una discapacidad sensorial, los Sordos no tienen el acceso a un cúmulo importante de información con los oyentes, razón por la cual debe ser protegido y oralizado, para que desde la posición de la mayoría, se asemeje a ellos. En vista de que padecen la presión de

parte de la cultura oralista, se le niega el acceso a la lengua de señas, pues no es como la oral y por eso es oprimida. Al negarle el acceso la lengua de señas, se le niega el acceso a la cultura sorda y por consiguiente a su desarrollo cognitivo, lingüístico, social y cultural.

La identidad de los sordos que no están en contacto con la cultura sorda y pretenden (por sus padres) oralizarse, no poseen una identidad definida, pues está perdida, y el sordo no puede construir una identidad, pues no está en contacto con el lenguaje para hacerlo. La mayoría de los sordos nacen oyentes o pierden la audición antes de haber construido una identidad social, por lo cual es importante que entren en contacto con otros miembros de la comunidad sorda, que le permitan desarrollarse lingüísticamente y por consiguiente puedan formar su propia idea de su realidad y de sí mismos.

Pareciera que entonces se deben de dotar con espacios a los sordos, lo cual no es segregación, pues sí un sordo a temprana edad entra en contacto con la cultura sorda podrá más fácilmente reducir la brecha que existe con los oyentes, pues tendrá herramientas para eliminar las brechas comunicativas entre ambos, sin tratar que uno se parezca al otro, sino aceptando y acrecentando el valor de diversidad. Se debe aceptar que los sordos adquieren la lengua de señas como su lengua natural, pues es un canal donde puede entrar información al dispositivo de adquisición de lenguaje y que al desarrollarlo desarrolla su identidad, para lo cual es importante que entre en contacto con otros sordos y con la lengua de señas.

Las familias oyentes deben dejar de ser presas de los “especialistas” y la tradición de la rehabilitación, pues deben aceptar la condición natural de su hijo, y no querer homogeneizarlo, con la esperanza de darle una mejor calidad de vida al ser oralizado⁹ (concepción de vida feliz desde la perspectiva oyente), sino que se deben buscar otros medios en los que pueda desenvolverse naturalmente en y con una la cultura sorda, que le permita conocer el mundo, interactuar con él y ser partícipe del mismo. Se ha visto en mi experiencia en el CAED, se encuentran

⁹ Proceso de adquisición del habla, lenguaje de difícil adquisición en los Sordos.

posibilidades de desarrollo para los alumnos que ingresan, pues tanto a nivel lenguaje como a nivel personal.

4.3 Clase con personas ciegas y con baja visión

La ceguera es una clausura, pero también es una liberación, una soledad propicia a las invenciones, una llave y un álgebra.

Borges

La ceguera y la baja visión son condiciones en las que se limita la capacidad de recibir los estímulos provenientes de la luz, pues cabe recordar que la luz es la principal fuente de imágenes desde la física. Esto no limita o queda definida una incapacidad para construir imágenes, pues dejando a un lado la construcción de imágenes en base a la luz, queda la habilidad háptica. “La percepción háptica es cuando ambos componentes el táctil y el kinestésico se combinan para proporcionar a la persona que percibe, información acerca de los objetos que se encuentran en su entorno”. (Lederman, S. J. y Klatzky, R. L., 1990).

Dicho de otra manera no solo es por medio de la piel y el sentido del tacto, sino todo lo relacionado al movimiento corporal, lo que lleva a las personas con ceguera o baja visión a desarrollar aprendizajes y establecer una relación con el espacio.

De igual forma el color como aspecto de la luz y sus múltiples frecuencias cual fenómeno físico, no queda descartado, sino que adquiere una nueva significación. Borges en su conferencia del 3 de agosto de 1997¹⁰ sobre la ceguera, afirma “la gente se imagina al ciego encerrado en un mundo de negro... precisamente uno de los colores, que estos ciegos, o en todo caso este ciego extraña, es el color

¹⁰ Conferencia llevada a cabo en el teatro Colliseo en Buenos Aires, cuando Borges ya había adquirido la ceguera y muestra su experiencia y significación de esta condición.

negro...” es aquí donde el color adquiere otra significación, y en donde la banalidad con la que la mayoría de las personas que ven repiten esta afirmación de que viven en un mundo negro, es debido a que lo piensan desde su esquema, y no del de la persona con ceguera.

Borges por ello dice que la ceguera es una llave, una llave que permite percibir el mundo de una manera diferente, una forma diferente de interactuar con los objetos y con las personas que nos rodean. Esto de alguna forma modifica los canales de recepción de estímulos (químicos, sonoros, hápticos) en los cuales se va a desenvolver y va a construir su mundo.

En educación esto ha tenido su historia, y de alguna forma tiene que ver con la historia de la percepción de las personas que ven. Algunas de las condiciones que nos posibilitan este análisis histórico tal vez no directamente educativo pero si de la visión no solo de la ceguera, sino de la discapacidad en general, es el modelo de la encrucijada de Patricia Brogna (2009), donde se proponen las distintas visiones sociales que han impactado en la concepción de la discapacidad.

Desde la prehistoria al ser sujetos que por su condición no son fuertes y no les permita a la tribu moverse por lo cual no sobrevivían, posteriormente pasaron a ser semi dioses en algunas culturas. La edad media los concebía en ocasiones como demonios o un castigo a la sociedad por los pecados. Ya en la actualidad la medicina los ha tratado como una enfermedad que tiene cura y si no posee cura puede rehabilitarse. Todo ello con una visión centrada en el individuo, en “su discapacidad” y no como una visión más contemporánea perteneciente a la inclusión donde es la sociedad quien discapacita. Brogna propone que estas visiones y algunas otras, están presentes hoy en día, en mayor o menor medida.

Ahora bien su repercusión en lo educativo tiende a ser igual, existen estas visiones, pues en comentarios de los alumnos han sido desde los más alabados por sus logros, hasta ser personas a quienes se les muestra lástima. Por ello que en el CAED se respeta su condición y se trabaja en base a sus necesidades de acceso al currículum, no así a las de evaluación por cuestiones del programa.

El uso del sistema Braille en la clase de música no fue necesario, debido a que la música es más información acústica, y en el caso de la nomenclatura y escritura musical, es a partir de una plantilla de dibujo positivo o en su defecto el dibujo en el cuerpo (con un dedo dibujar sobre el cuerpo de la persona).

La plantilla de dibujo positivo (un elemento no conocido por mí en un principio) brinda muchas posibilidades a las personas con ceguera en la elaboración de representaciones mentales de lo real, y así poder construirse una realidad propia subjetiva que le permita abstraer y conceptualizar. En ocasiones los dibujos se preparaban previo a la clase, y en ocasiones, en el mismo diálogo pedagógico, se abría la necesidad de la elaboración de otros que surgían a partir de las dudas del alumnado.

Otro factor indispensable era la información acústica de las piezas musicales y de los instrumentos que se trabajaban, pues en base a la descripción del autor o del instrumento posteriormente se mostraba la pieza musical o el timbre del instrumento. La condición de ceguera no afectan la posibilidad pedagógica, solo hace que se busquen otros recursos para la elaboración individual de sus conceptos.

Si bien la ceguera y la baja visión no son un aspecto en el cual durante mi formación haya enfocado mi atención, no fue un impedimento para poder compartir espacio y asesoría con personas con estas condiciones. Quisiera también reconocer el hecho de que antes de entrar a CAED no había tenido contacto tan a profundidad con personas con ceguera o un compromiso visual, sin embargo gracias a mi amistad con el maestro Miguel Mario Juárez Zavaleta y a algunos acercamientos al trabajo de otros compañeros me permitieron identificar ciertos rasgos generales, que después se volvieron muy particulares en mi relación con los alumnos.

En primer lugar quisiera hacer énfasis en el papel que tiene el dominio de la materia para su enseñanza, pues en el diálogo surgen muchas preguntas y muchas veces aunque se prepare el material siempre ocurre que se necesite

hacer otro de manera imprevista. Es por ello que además del material preparado también se acompañó de material para elaborar.

Este aspecto surgió cuando se trabaja con la plantilla de dibujo positivo donde lo que se genera es una imagen bidimensional que el alumno sigue para crearse la suya propia. Este rasgo de lo bidimensional no cuanta la posibilidad de pasar a un plano de tres dimensiones, el cual se busca trabajar hoy en día en otras materias.

El dibujo positivo se emplea en cuestiones como el sonido su propagación, los instrumentos musicales, la nomenclatura del lenguaje musical, así como su escritura. Si bien existe una nomenclatura y un lenguaje en Braille se optó por no enseñarlo debido a que el examen, al no sufrir adecuaciones de ningún tipo, contempla el lenguaje musical común. En este sentido se considera que en el programa CAED es indispensable presentar adecuaciones en la evaluación, no por hacerlo más fácil, sino por una cuestión de respeto a la individualidad, a la condición y garantizando el acceso a la evaluación, una evaluación como lo es la asesoría en CAED, con equidad.

La información acústica es importante, pues aprenden a identificar los géneros e incluso a los autores de las piezas musicales, no para memorizar sino para abstraer la complejidad y los conceptos que rodean a la expresión musical. Además de que algunos encontraron en ella una forma de autorregulación, de sentir de manera distinta. En este uso de información acústica no solo se emplearon canciones o piezas musicales, sino que fue importante el uso de software en el celular que pudiese efectuar diferentes sonidos de distintos instrumentos para de igual forma identificar sus características no solo con la imagen o representación, sino también con su timbre característico.

Podría decir que los conceptos que tenía sobre la ceguera y la baja visión, se deconstruyen día a día, debido a que se está en contacto con las personas que lo viven, lo comparten y lo expresan. Este interés que me despierta, porque me compete por mi actual labor, hace que quiera buscar otros caminos que les permitan acceder al currículum de una manera ajustada a sus necesidades, no a la condición solamente, sino a la individualidad que poseen.

Si algo debiese concluir sobre este rubro, es que si bien muchas personas no estamos preparadas formativamente para el trabajo conjunto con personas con discapacidad visual, un factor que indispensable es tener clara la filosofía de la alteridad, la cual nos lleva a escuchar al otro, sentirnos parte de su yo y sentirlos parte del nuestro, ser un nosotros en la relación pedagógica, que nos permita juntos buscar, encontrar y *experimentar* caminos que permitan garantizarnos aprendizajes.

4.4 Clase de alumnos con discapacidad intelectual

Educar a todos significa educar a cualquiera y a cada uno.

Carlos Skliar

La historia de la psicología siempre ha estado rodeada de investigaciones y experimentos que tratan de comprender el funcionamiento de la mente, desde las investigaciones de Pavlov, el desarrollo del conductismo, así como las corrientes cognositivistas, han intentado desmarañar el complejo aparato que rodea los mecanismos y procesos mentales.

En esos intentos por comprender, se han desarrollado innumerables pruebas y exámenes psicológicos, conocidos como test, que permiten brindar el panorama de cómo funciona una mente. Cabe señalar que estas son pruebas estandarizadas que nos remiten a un coeficiente intelectual (CI, o IQ en inglés) que mide diferentes capacidades. Bajo este esquema surge el concepto de retraso mental, que origina la discapacidad intelectual, debido a que el CI o cualquier medición basada en alguna otra prueba estandarizada, arroja que la persona tiene una capacidad insuficiente.

Estas ideas con el avance de los años y aun en nuestras fechas, son motivos de debate, con la teoría de las inteligencias múltiples, se vino a romper este paradigma (Armstrong, T., 2006) pues entonces tendríamos que analizar qué tipo de capacidades o inteligencias se están “evaluando” y para qué fines.

La visión que aquí se presenta, se no se orienta a la discapacidad intelectual, sino en las habilidades socio adaptativas¹¹, pues éstas nos permiten un desenvolvimiento como sujetos en la vida social.

Las habilidades adaptativas son entendidas como conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria, tanto personal como socialmente, incluyendo factores interpersonales e intrapersonales. Las habilidades socio adaptativas no se

¹¹ INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN DE LAS CAPACIDADES ADAPTATIVAS (I.D.E.C.A.) Instituto Foral de Asistencia Social de Bizkaia, basado principalmente en los elementos dados por la AAMR

acercan al estudio de las personas con discapacidad intelectual, sino que aplica para el desarrollo de cualquier persona, con o sin discapacidad. Dicho de este modo no se busca un estándar de normalidad en los sujetos, sin embargo si se busca que desarrollen condiciones que les permitan un desenvolvimiento dentro de los procesos sociales en los que están inmersos.

En el caso de la música resulta ser una materia tediosa pues mucho de ello tiene que ver con historia, para la cual se requiere una de la memorización lo cual se cambió por la asociación. Se les dio como material de estudio una tabla con los autores y algunas de sus obras así como rasgos importantes, como el carácter de Beethoven o la muerte temprana de Mozart. Datos que sean muy relevantes y que permitan identificar una forma de expresión de su música.

En cuanto al lenguaje musical, resulta complejo de abordar por su relación con la matemática, por lo cual se repasaron los números fraccionarios y sus sumas. Se tuvo que empezar desde el punto de conocer de dónde surgen estos números fraccionarios, qué significa cada una de sus partes y posteriormente pasar a la suma de los mismos. La gran mayoría pudo dar este paso, además de que son sumas relativamente sencillas pues todas deben dar 1 entero en los ejercicios que se realizaron, pero una vez entendiendo como es que los quebrados funcionan, resulta sencillo de elaborar.

Por último pasar el concepto de quebrado a una representación simbólica parece ser lo que les implicó un mayor esfuerzo. Pero recurren a artificios como las tablas de valores o de partir de la nota redonda y de ahí empezar la secuencia hasta llegar a todas las demás notas más pequeñas.

Si bien lo anterior no tiene un uso frecuente en su vida cotidiana, uno de los aspectos que sí les ayuda, fue el de la autorregulación, pues si bien algunas composiciones musicales se les hacían aburridas, cuando se les ponían composiciones de un *disc-jockey* de género trance o House, que son composiciones largas, pero contemporáneas (modernas, en palabras de los

alumnos) les permitían tranquilizarse, así como de conocer nuevos géneros que les agraden.

Si bien la música clásica parece que está destinada a ser escuchada por la alta burguesía. El hecho de que los alumnos se dieran cuenta de ello, y lo manifestaran como “es música para ricos”, habla de un aspecto crítico que se tiene ante la música, no tanto así resistencia, pero sí un preconcepto que se tiene sobre la música y el arte en general. Esto hizo que al trabajar con las historias de vida de cada personaje el hilo que los atrapó fue ese y no la música en sí (que pasa a segundo plano para ellos por ser aburrida y “para ricos”) pero el conocer las condiciones en las que vivían estos autores clásicos los hace cambiar su concepción. Se dieron cuenta que hoy en día por hacer menos, musicalmente hablando, se vive mejor que en aquellos tiempos, lo cual hace que la materia les haya dejado un poco más de lo que pretende.

La educación, en el sentido más amplio (formal, no formal, informal) se basa en tres consideraciones, o argumentos (pruebas, defensas), que sustentan el quehacer de la misma, desde una perspectiva legitimada por la clase en el poder:

Un argumento de completud en la educación: la escuela está allí pues algo debe, puede y merece ser completado... Un argumento de futuro en la educación: todo lo que el otro está siendo en este momento no es sino un pretexto, un pretexto muchas veces insoportable, para alguna otra cosa que el otro deberá ser en el futuro... Un argumento de una lógica de explicación (de los maestros y maestras) y de comprensión (de los alumnos y alumnas). Se explica pues se ha creado antes a un incapaz que necesita de la explicación (Skliar, Carlos, 2005).

En el primer argumento, vemos a todos incompletos, a excepción de mi persona, lo cual me lleva a querer completar, solucionarle esa falta, falta que surge desde mi perspectiva, desde mí. En este sentido, el argumento debería ser la incompletud, esa falta que tenemos en cuanto diferentes. El segundo argumento de la preparación para el futuro, el diseño de ese futuro, un futuro que no es de quien educa, sino del que está siendo educado, esto como si el que educa o mejor dicho, quienes educan (clase en el poder, instituciones, docentes, etc.) tuvieran el

poder de decidir sobre el futuro del educado. Este segundo argumento debería de cambiarse por el de la experiencia, la experiencia educativa del ser, más que un proyecto (proyección a futuro) del sujeto.

El tercer argumento trasciende y nos muestra una perspectiva de enseñanza-aprendizaje, lo que es la explicación y la comprensión, en donde se ve al otro, como un incapaz de poder entender por sí mismo, y por ello la necesidad de que alguien le explique. Este último argumento se puede ver en transición con las teorías constructivistas, donde el sujeto es el lugar del aprendizaje. Esto hace que la educación cambie su estatus.

A pesar de los cambios que experimenta la educación (tecnológicos, estructurales, funcionales) sigue siendo vista como un sistema que permite preparar al otro para la vida, vida que no es de quien prepara, vida que le pertenece a él, al que se está siendo preparando. Es aquí donde aparece la clara necesidad de ver a la educación como una posibilidad de relación, no a partir de los argumentos anteriormente descritos, sino con una clara conceptualización de lo que es “el otro”, y más importante, de lo que soy “yo”, en la educación.

No se quiere caer en lo que hasta ahora la educación especial a llegado a ser, “una preocupación por el otro”, que tiene la idea de seguir los argumentos con el único objetivo de “normalizar” al otro, (completarlo, diseñarle un futuro normal, explicarle).

Ahora bien “Si aquello que llamamos educación especial no sirve para poner en tela de juicio "la norma"; "lo normal", "la normalidad", pues entonces no tiene razón de ser ni mayor sentido su sobrevivencia” (Skliar, C. 2005). En este caso si no nos aceptamos como sujetos diferentes, y en la diferencia, estaríamos recayendo en la argucia de la normalidad.

Para ocultar, desde lo político, la idea de normalizar, se recubre con diferentes eufemismos, que sean “políticamente correctos” y no denoten la intencionalidad. Siguen siendo eufemismos porque a pesar de ser menos peyorativos siempre marcan la existencia de un eso que es diferente, que es menos, que no somos

nosotros. Por eso la existencia de cuestiones como *los diferentes, la diversidad, los discapacitados, los minusválidos, las personas con capacidades diferentes*, lo cual se convierte en un proceso de diferencialismo, entendida como una obsesión por los diferentes.

“En cambio, al hablar de las diferencias en educación, no estamos haciendo ninguna referencia a la distinción entre "nosotros" y "ellos" ni estamos infiriendo ninguna relación o condición de aceptabilidad acerca de lo otro y de los otros” (Skliar, C., 2005). Lo que se plantea aquí es un rompiendo con los argumentos, estamos viendo a la diferencia como una posibilidad de relación, de comunicación, de educación. No desde lo antagónico “yo” y lo “otro”, maestro-alumno, normal-anormal sino desde una relación de “nosotros”, incompletos, en el presente que está siendo, aprendiendo. *experenciando*. Esta posibilidad es la médula espinal de la intervención, en el plano de la discapacidad intelectual.

4.5 Resultados de la intervención

De acuerdo al sistema de evaluación del CAED, la evaluación es realizada por un órgano externo, que diseña un examen general de conocimientos por materia. Esto hace que la intervención se oriente al aprendizaje memorístico de la información de cada materia.

Proceso del examen: se les entregan las preguntas y una hoja reciclada donde coloquen las respuestas, se les revisan según el número de puntos que tengan y se les devuelven para que corrijan o modifiquen alguna pregunta que consideren equivocada. Posteriormente cuando se sienten seguros de ello pueden pasar sus respuestas a la hoja de respuestas oficial.

Los resultados del examen oficial (con un total de 30 reactivos) fueron:

Del grupo de heterogéneo de ceguera, baja visión, discapacidad motora, y madres acompañantes, obtuvieron de 22 a 28 aciertos.

El grupo de Sordos obtuvo de 18 a 28 aciertos.

El grupo de discapacidad intelectual presentó el examen en diferentes fechas, debido al retraso por presentar sus comprobantes de pago, así como la carga de otras materias. Este grupo osciló entre las 18 a 28 aciertos.

Las calificaciones obtenidas son las siguientes:

De un total de 44 alumnos

Calificación	Número de alumnos que la obtuvieron
5	2
6	4
7	8
8	12
9	12
10	6
Las dos personas reprobadas, es a causa de que no firmaron el examen, no rellenan bien las preguntas o no colocaron bien su matrícula, quedando invalidado su examen.	

Cabe señalar que estos son los resultados curriculares, en el siguiente capítulo se detalla a profundidad los resultados de aprendizaje o de enseñanza que se obtuvieron a nivel personal con algunos casos específicos de cada grupo, que considero son los más relevantes por su impacto en el desarrollo grupal y personal.

CAPÍTULO 5 ESTUDIOS DE CASOS

Si bien se habla de los alumnos como un grupo amplio, que pertenecen a una cultura o una institución específica, no todos interactuaron en los procesos de intervención de la misma forma, debido a que la experiencia es distinta en cada uno de ellos. El alumno es el único creador de fantasías, pues es él el lugar de la experiencia pedagógica, de la intervención, de la relación y del aprendizaje, regresando al alumno la calidad de persona que vive, siente y *experiencia* la intervención.

Es por ello que a continuación se presentan tres casos de tres alumnos de diferentes grupos, uno de cada uno, con la intención de mostrar algunos elementos individuales que repercuten en lo grupal. En ellos se descubrió que la intervención realizada fue *experimentada* en ellos de una manera muy particular, a tal grado de notarse cambios significativos en términos actitudinales, relacionales y en interacción con el currículum y la interacción con él.

Cabe señalar que los nombres aquí empleados no son los reales, esto para garantizar la confidencialidad de la información acerca de los alumnos.

5.1 El pulidor del duelo

No preguntes qué enfermedad tiene una persona, sino a qué persona elige una enfermedad.

William Osler

Roberto, como aquí se ha nombrado, es una persona adulta de alrededor de 28 años de edad que tiene y acepta la condición de ceguera como un rasgo particular de su personalidad, que le permite mirar el mundo de una manera distinta (no es mejor, ni es peor). Dicha condición se desarrolló en su persona a muy temprana edad, alrededor de los 4 y 5 años de edad, es por ello que los pocos registros de colores que tiene los asocia a objetos. La causa de su condición no la conoce y para este escrito es un tanto irrelevante, pues lo que importa es su condición actual.

Él es de las personas que les gusta conocer, conocer lo que le rodea, su mundo, lo y los que le rodean, es por ello que el primer día que lo conocí, (sin tanto conocimiento en cuanto al trato con personas con ceguera) me saludó amistosamente, y desde ese día ha podido reconocer mi voz a pesar de que intente cambios en ella. Es un sujeto que ha aprendido a deducir la complexión corporal de quienes comparten con él asesorías o de sus mismos maestros.

A este “pulidor del duelo”, nombre que le asigné por el trabajo que realiza en una empresa de cerámica y por implicar la pérdida de la ceguera, para algunos, un duelo, lo que para él es solo una condición, una actitud, pero nunca una limitación. Para él, es fácil bromear con su condición, pues no le hace menos, es un personaje que pretende vivir bien, feliz, y el cual ve a la educación como una meta, no profesional ni algo que le dé un mejor trabajo, sino algo personal, que lo haga sentir bien por haberla cumplido, por demostrarse a sí mismo que puede .

Roberto ha sido una persona fundamental a la hora de distinguir los sonidos y las características de las composiciones musicales, pues ha llegado el grado en que identifica la intención del autor con tan solo escuchar las melodías, identificando sus componentes, trascendiendo a la apreciación de las mismas.

Cuando se impartió el tema del concierto, se le presentó el concierto de Vivaldi de “Las cuatro estaciones”, lo cual despertó en él, el gusto por música de este tipo, pues según sus palabras “me gusta esta clase porque la música me relaja”, lo cual nos habla de una habilidad para autorregularse a través de la música, debido que por las condiciones laborales en las que se desenvuelve, donde trabaja por producción y no por horas, se vuelve estresante y agobiante. Encontrar en la música una posibilidad de tranquilidad, fue un componente que no está explícito en el currículum, pero que tiene que ver con la inteligencia musical que le permitió el reconocer su sensibilidad.

Roberto, días antes había manifestado cansancio e insomnio, debido a problemas familiares y conyugales. Cuando se le muestran los audios de las melodías se relaja y le traslada al mundo onírico, mundo que no podía conciliar y que no lo dejaba estar. Esto no le privó de un reclamo por mi parte por mi función, pero me impresionó al conocer que podía encontrar en la música una posibilidad más allá del entretenimiento. Él decía que la música era para ponerse feliz o contento, nunca imaginó que le sirviera para conciliar el sueño, incluso para pensar con mayor tranquilidad.

Esto habla de la música como una estructura más abstracta, que sobrepasa el límite de la percepción y la discriminación de sonidos, que impacta en la emoción, crea posibilidades de reflexión, de encuentro consigo mismo. Roberto, pule su duelo a diario, lo pule a tal grado que es inexistente, el grado de autonomía que ha alcanzado es muestra de ello, no le duele desplazarse, no le duele ironizar, no le duele compartir.

Para cualquiera la ceguera es una obscuridad, vivir en las sombras, en soledad, es una enfermedad que las personas tienen. Roberto ha llegado a derribar esta falacia, pues demuestra que es un mundo de imágenes, de personas y de color; pudiera decir que no tiene ceguera, es ciego pues en tanto que persona lo vive, lo afronta y lo comparte.

5.2 Mi cultura, tu cultura, nuestra cultura

**Pensar más allá de lo dado, pensar la
mismidad desde el otro que está en mí.**

Carlos Skliar

Si bien los Sordos poseen una cultura definida, cualquiera pensaría que se autoexcluyen al formar grupos selectos de Sordos, con quienes comparten una lengua, costumbres, ideología de vida, de ser y de conducirse en el mundo. Tal pareciera que el oyente, como ese extranjero para la cultura Sorda, solo es aceptado si cumple ciertos criterios y que no puede, no debe, siquiera voltearlos a ver, porque es el oyente el que estará excluido. Estas primeras percepciones son el modo de pensar desde el sentido de la verdad, pero haciendo alusión a Nietzsche cuando dice que se debe pensar en la No-Verdad, cómo eso que está más allá del bien y del mal¹², más allá de la moral, más allá de lo dado, de toda verdad y de toda falsedad, toda esa idea se rompe.

Cuando entré al CAED, tal vez no pensaba de esta forma, tal vez pensaba diferente, sin embargo me sentía diferente, sentía esa necesidad de aprobación por parte de la comunidad Sorda de los alumnos, esa cultura a la que yo solo tenía acceso mediante el uso básico de la LSM, y que por supuesto no se había experimentado con tanta práctica como la que exige una actividad pedagógica, como lo es la asesoría.

Fue entonces cuando uno de los alumnos me acepta e invita a los demás a formar parte de una actividad de aprendizaje compartido, es ahí donde se empieza a pensar *la mismidad desde el otro que está en mí*. En esa posibilidad de formarme, conducirme y ser en el mundo, en el acto pedagógico, desde el otro que me acepta, que me adopta, que opta por recibir y esperar de mí, eso a lo que él no tiene acceso directo (en principio), todo mediante un gesto, una seña, un lenguaje.

¹² En dicho libro Nietzsche hace una crítica de los conceptos que las personas creemos como verdad y falsedad, sin embargo introduce la noción de la no-verdad, como una posibilidad de rebasar estas dos creencias generales en el mundo.

Ese alumno fue Carlos, quien me reconocía desde antes que empezara el momento de la asesoría formal, quien me veía y había algo que veía que lo acercaba a mí, tal vez el interés que mostraba por aprender de la materia o simplemente la afinidad por la edad. Ese acercamiento que culminó con el “bautizo”, por así decirlo, en el cual se me asigna una seña¹³, pero que queda en rasgos característicos físicos. A lo largo de la asesoría y en la interacción esa seña sufrió muchos cambios e incluso bromas, como es costumbre en la cultura Sorda. A la fecha esos cambios o bromas, no tienen que ver con factores físicos, hablan de un reconocimiento de habilidades de otro tipo, como matemáticas o reflexivas, incluso por la forma en la que visto. En un principio la seña hacía referencia a mi cabello rizado, comenzando con la inicial S y terminando, después de un movimiento que hace referencia a mi cabello, en L; posteriormente las bromas hacían referencia a otras señas, como la de inteligencia o presumido, de igual forma con las letras inicial y final de mi nombre.

Siento que este apartado que habla sobre Carlos y no sobre su sordera, sino sobre su cultura, me ha acercado a él, siendo así parte de su cultura entendiéndola de una manera básica como “eso que construyen los hombres entre ellos” (Marx). Pero no solo es en el sentido de que él me considera, sino que pasa a ser parte mía, de mi propia cultura, de mi propia experiencia, de mi propia ética.

Pero más allá de lo que yo formé, o de lo que él se forme en nuestra interacción, lo interesante es lo que formamos juntos (nuestra cultura) esta posibilidad de crear formas y mecanismos de interacción y de relación pedagógica, se ha hecho muy particular. En asesoría grupal, a pesar de que Carlos se comunique con otros, no me interrumpe, si le pregunto responderá, además de que se coloca siempre en un lugar donde no pueda distraer a sus compañeros. Esto último lo fue adoptando debido a que en las primeras asesorías se sentaba enfrente y observaba que tendía a interrumpir la clase, por lo cual él solo tomó la decisión de ubicarse en un lugar menos visible. Esto que construimos nosotros, si alguna persona externa lo

¹³ El hecho de la asignación de una seña particular, tiene que ver con un elemento de la Lengua de Señas Mexicana. La seña tiene relación con el nombre en dactilología (señas de las letras en español) de la persona a la que le pertenece y algún rasgo característico de ella, siendo así una combinación de ambas.

ve, pensará que no me pone atención en lo más mínimo, cuestión que nosotros (Carlos y yo) sabemos que no es así.

Además de ello, Carlos es una persona que se muestra solidaria conmigo, me enseña señas, así como yo le explico palabras, ambos aprendemos en nuestra relación. De igual forma enseña y explica conceptos a sus compañeros, una vez que él los comprendió, sin embargo, en ocasiones su explicación confunde a sus compañeros, pero al final sólo echa una sonrisa y pide perdón. Ante él, el miedo a decir “no sé” relacionado a alguna seña, se va, pues siempre tiene la manera de solucionarlo, quizá el largo recorrido por la lucha de su autonomía lo ha llevado a desarrollar estas habilidades.

Esta relación es de las más ricas y significativas no sólo para el aprendizaje de Carlos y el funcionamiento del grupo, sino para el reconocimiento del Otro, de lo Otro, de ese mundo cultural al que ambos tenemos acceso a través de la relación. Tal es el grado, que el saludo a diario siempre es efusivo, un abrazo y un beso en la mejilla, que va en contra de las burlas o sorpresa de los demás alumnos (Sordos o no).

Carlos, es un hombre que conoce la LSM, la vive, la disfruta y la explica de tal manera que se pueda entender por los demás, es ahí de donde vienen a mí los aprendizajes más grandes, en esa espontaneidad de la lengua, en esa lógica o falta de ella (en las bromas con señas), en esos pequeños gestos que convierten cada sesión, una experiencia de aprendizaje mutuo, compartido y que me hacen vivir, gozar, y aprender la LSM.

5.3 Posibilidades a distancia

La distancia mínima entre dos cuerpos no es la palabra obvia, sino el más tímido de los silencios.

Skliar, Carlos

Como es de saberse la discapacidad intelectual además de estar asociada a incapacidades y todo el tipo de adornos y eufemismos que desvían o en su defecto desahucian a las personas que la viven y tiende a presentar en las personas algunas dificultades al momento de realizar interacciones sociales. Tal es el caso de David una persona con diagnóstico de discapacidad intelectual que tiene un rasgo muy particular; no tenía la más mínima interacción conmigo. Este rasgo trunca un poco la posibilidad de intervención, lo que sería un rasgo característico del mutismo selectivo¹⁴, pero que en particular se traslada a relaciones pedagógicas o de autoridad.

David era alumno de nuevo ingreso cuando me tocó compartir la materia de música, al ser de nuevo ingreso entró con alumnos que ya tenían tiempo en CAED, por lo cual su proceso de adaptación con los mismos se llevó de manera un poco lenta, debido a la poca y a veces nula interacción que establecía con ellos. Este tipo de inhibición de interacción es aún mayor cuando se trata del docente, pues es ahí donde se cuarta todo intento. Si bien es debido a un factor emocional nunca se le dejó de pedir su participación. Así con el transitar de las semanas y no solo en la clase de música, poco a poco fue cambiando su conducta.

Al principio cuando se le cuestionaba o se le pedía su participación, giraba automáticamente su cabeza, tratando de no establecer siquiera un contacto visual. Esta conducta que se repetía en varias ocasiones no le permitía interactuar conmigo y con algunas de las orientadoras. Empero poco tiempo después, ya que conocía a sus compañeros de una manera más profunda y le era más fácil establecer relaciones, empezó por dejar de voltearse y esquivar la mirada de

¹⁴ Condición (inherente o adquirida) de algunas personas que les impide establecer comunicación en algunos aspectos de la vida social

manera tan brusca. Ahora solo miraba hacia abajo y susurraba un no y movía su cabeza de derecha a izquierda repetidas veces.

Este proceso ya estaba dando un salto pequeño en una relación de interacción, pero relevante en los términos que respecta a la intervención, pues había ya una mínima respuesta directa y una relación con la mirada. Siempre le recalqué que no había problema si decidía no hablar, pues era su decisión pero que lo escribiera, aunque no me mostrase lo escrito, esto, además de brindarle confianza, me parecía importante que él se diera a sí mismo la oportunidad de expresar aquello que pensaba, relacionado o no con la respuesta que se le pedía.

En más de una vez después de preguntarle le sorprendí escribiendo cosas (no precisamente apuntes de lo que estaba escrito en la pizarra o proyectado) esto me hizo pensar que si bien en la relación pedagógica manifiesta mutismo (en su imposibilidad de diálogo) no así su efecto. Dicho de otro modo, la relación pedagógica no estaba del todo coartada por la imposibilidad de manifestar pensamientos libremente de manera oral, sino que lo hacía por medio de escritos, confirmando mi hipótesis de que tenía que expresar lo que tenía en mente.

David, a la fecha, tiene una relación de pareja con una de sus compañeras que es Sorda, con restos auditivos que le permiten entablar un diálogo de manera muy fluida. Pareciera entonces que con ella, por la condición de novia, le brinda esa confianza de manifestarse, de expresarse. Tiempo después me enteré que con sus amigos era igual, podía establecer pláticas con ellos, sobre la tarea, sobre la materia, incluso sobre sus sentimientos hacia su novia.

David utiliza la red social de Facebook para establecer comunicación conmigo, en donde me manifestó esta noticia sin preguntarle. Este sería un avance para una persona que la pudiesen catalogar de "antisocial", pero sólo es algo de lo que CAED como comunidad y el trabajo interior de David han podido alcanzar.

En cuanto al uso del Facebook, se volvió una herramienta no para trabajar con él, sino para conocerlo en una relación no pedagógica donde no exista una idea de poder, autoridad o superioridad, sino una línea horizontal donde estemos juntos en

un nivel personal. Así de esta forma romper con ese mutismo pedagógico engendrado en el aula, donde lo único enmudecido es la voz y no la relación. A través de esa relación virtual, a distancia, sin confrontaciones ni etiquetas, su pudo conocer un poco más a David, como una persona que se expresa, que siente y que se preocupa por los demás (su novia y amigos).

Tiempo después de que la materia terminó (seis meses aproximadamente) se notó que en actividades extracurriculares como eventos cívico-sociales, él se mostraba contento con el espacio que compartía con sus compañeros, esa cara de angustia que perneaba en él los primeros días de su llegada a CAED habían quedado atrás, se permitía incluso bromear conmigo, sobre la comida, sobre el baile, sobre la música.

Quizá a David no le interesaba la materia o la música como tal, le interesaba sentirse bien y en confianza; quizá por su condición no lo podía hacer de manera presencial, cara a cara, sino que se valía de un artificio, el internet. Esta posibilidad a distancia le permitía abrirse confianza, quitándose la carga de mirarme a la cara, fue una forma de sentirnos diferente, mirarnos diferente, leernos diferente, relacionarnos diferente.

Desafortunadamente David no siguió en el CAED, por lo cual no le permitió presentar el examen oficial, sin embargo considero que su aprendizaje a nivel social fue el que me dejó el aprendizaje. David resolvió el asunto de la relación por medio de la tecnología, como primer paso para llevarlo al plano de lo real, y no dejándolo en lo virtual, pues cambio su forma de relacionarse con los Otros.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

La utopía está en el horizonte, camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá ¿entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar.

Eduardo Galeano

Si bien hasta ahora he hablado del trabajo en cada grupo y con cada sujeto, es deber (ético) de mi parte también contemplar el contexto, este contexto que se ve a sí mismo como una comunidad, que está reunida y comprometida por un objetivo, la educación con equidad.

Quizá los alumnos no lo demuestran conscientemente, lo demuestran en sus acciones diarias, donde la falta de elementos perceptivos no anula la posibilidad de interacción, donde se ven a sí mismos con compromisos educativos que los llevaron a ese lugar y en donde la discriminación no se presenta como tal. Si bien hay aspectos culturales difíciles de superar, hay muchos otros prejuicios que se han eliminado, y se siguen trabajando, consolidando una comunidad que trabaja conjuntamente.

Esta labor no ha sido fácil, le ha costado 5 años al CAED llegar hasta donde está el día de hoy, desde las primeras capacitaciones a orientadoras, a la coordinación, así como sus múltiples cambios de personal. Al ser parte actualmente de este proyecto me hace estar bien con quienes además de compartir un espacio laboral, se comparte una ideología de trabajo, de, para y con la población la que está destinado el mismo.

Considero que este CAED además de garantizar el acceso al currículum formal, garantiza al alumno una posibilidad de desarrollo personal que en su educación básica, tal vez no pudo consolidar del todo. Creo que eso y muchas cosas más no bastarían para expresar lo que es el CAED más allá del significado de sus siglas.

Ahora bien, dando paso a las últimas páginas que se escriben de esta tesina, pero no por eso son las menos importantes, a continuación más que conclusiones son reflexiones personales que elaboro sobre mi estancia de servicio social durante seis meses y su impacto formativo y profesional. Primero quisiera abordar que los proyectos que tenía sobre mi servicio social y de mi vida (personal y profesional) dieron un giro completo. Esto debido a que la intención primera con la que visualizo el espacio para realizar mi servicio cambió a petición del contexto institucional. En este sentido y siguiendo, la ética de la alteridad empiezo a realizar mi trabajo a partir de lo que el espacio me exige y posteriormente nos exigimos. Lo cual quiere decir que no solo fue demanda de la coordinación sino de la comunidad CAED, y posteriormente de mí al pertenecer a ella.

Esto derivó a que impartiera asesoría de una materia, de la cual tenía un conocimiento teórico y no práctico, la “Apreciación estética: Música”. Esto se empezó a ver como un reto y una posibilidad de intervención. Reto en la medida de ser responsable de una materia y del aprendizaje y enseñanza de la misma (lo que implicaba aprendizaje de mi parte). Y se convierte en una posibilidad de intervención cuando se tratan los temas con un corte, además de teórico y apegado al currículum, crítico, que les permitirse pensar las cosas más allá de lo que la modalidad de trabajo exige.

Si bien el punto focal es la música, también la música tiene intenciones y es ahí donde lo crítico empieza, desde conocer la forma y el idioma de la música, lejos e inalcanzable de la clase campesina o en su evolución (cambio) proletariada, que nos hace pensar para qué y para quién estaba hecha la música y así reconocer que algunas de esas características hacen que la música popular (pagana, del pueblo) cobre una mayor importancia y riqueza. Y es por ello que nos cuesta reconocer o intentar siquiera tener experiencias de tipo estéticas con la música denominada clásica-sinónimo de arte.

Al poner melodías de este corte y ocasionar en algunos alumnos aburrimiento y en otros paz, habla de la diversidad de experiencias que puede causar un mismo fenómeno, pero que tiene que ver con su construcción cultural y personal. Ahora bien no se intentó imprimir un rasgo de autoritarismo al querer que consideraran bello solo las composiciones clásicas, sino que se dieran cuenta de lo complejo que es la elaboración de las mismas, y que si son bellas o no eso es decisión de cada quien.

La música además de ser un lenguaje expresivo, es experiencia tanto para quien la interpreta como para quien la escucha. En este último sentido qué pasa con las personas Sordas, si bien ellas han construido un mundo sin música, tienen expresión y experiencias por lo cual tienen derecho a que una composición musical o canción popular les brinde una experiencia, si no acústica por su condición, sí de tipo interpretativo. Esto no con un afán *normalizante* de que conozcan música como los oyentes, sino de que conozcan formas de expresión diferentes a las corporales.

Se plantea aquí la interpretación, cuestión que es compleja cuando se habla de música, muestra cómo se transmite la paz, la alegría, la tensión, la armonía, el ritmo, el miedo, que están presentes en algunas composiciones musicales, pues con el apoyo de la LSM y de la imagen. Esto me llevó a ver, pensar, sentir y vivir la vida de una manera diferente. Comprender que en el silencio hay expresión fue una construcción que antes no había realizado, ahora sé que en la música como en la vida, son tan importantes los silencios como los momentos ruidosos, no por su rasgo diferenciado (ausencia-presencia), sino por su rasgo posibilitador (experiencia).

Esta experiencia en el servicio social también cambió drásticamente mis planes profesionales pues encontré una oportunidad laboral, la cual tomé y actualmente sigo en ella. Tal vez mi intención de entrar a la licenciatura no era el de terminar con un papel de docencia pero este tipo de intervención es muy particular y tiene mucho que ver con la línea de educación inclusiva, pues en ella intervienen las adecuaciones curriculares, el trabajo conjunto con padres de familia y actualmente de tipo interdisciplinar con la incorporación de un servicio de psicología.

Todo lo anterior me permite afirmar y tener la convicción de que el CAED es un espacio donde la prestación de servicio social permite explotar y explorar las competencias de un interventor educativo, no solamente de la línea de educación inclusiva, sino de todo aquel que esté comprometido con la educación.

A nivel profesional, mi crecimiento ha sido un poco acelerado debido a que los chicos tienen múltiples necesidades, y quizá no sólo de ellos, sino también son mías, no desde la empatía, sino desde la hospitalidad, por una preocupación generosa hacia los Otros que viven en mí. Me ha llevado a un punto donde, a pesar de que el panorama sea más difícil o lleno de barreras, quiera seguir caminando hacia esa utopía de educación, de convivencia, de hospitalidad, de responsabilidad, de habitar con el Otro, desde el Otro, y no sólo para el Otro, sino para nosotros. Una utopía de la denominada amorosidad, encontrada en el acto mismo.

Esto no solo a nivel profesional, sino que personalmente ha cambiado mi manera de relacionarme con mi familia, amigos, compañeros, maestros y las personas con las que comparto espacios y momentos, de una forma en la cual no sabía, no conocía, no quería relacionarme.

REFERENCIAS

Ardoino, J (1981). "La intervención: ¿imaginación o cambio de lo imaginario?", En la intervención institucional, Folios Ediciones, pp. 13-42.

Armstrong, T. (2006). Fundamentos de la teoría de las inteligencias múltiples. En T. Armstrong, *Inteligencias múltiples en el aula* (págs. 17-35 y 99-126). España: Paidós.

Asprilla, Ligia Ivette. (2008) ¿Cuánto es do más re? una visión alternativa de la inteligencia musical y las pedagogías para su desarrollo. *Nómadas (Col)*, Abril-Sin mes, 226-228

Barriga, A. y. (2007). "la aproximación constructivista del aprendizaje". En A. y. Barriga, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (págs. 25-33). México: McGrawHill.

Barriga, A. y. (2007). "La función mediadora del docente y la intervención educativa". En A. y. Barriga, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (págs. 25-33). México: McGrawHill.

Dávila, Andrés. "Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las Ciencias Sociales: Debate teórico e implicaciones praxeológicas" En: *Métodos y técnicas de investigación en ciencias Sociales*. Delgado, Juan Manuel y Juan Gutiérrez (coordinadores). México, síntesis pedagógica. Pp. 69-83

Documento general de reordenamiento de la oferta educativa, 2002 UPN, pag.29

Fridman, B. "Sociedad Y Naturaleza: Encuentros Y Desencuentros En El Cuerpo De Cada Cual" (1998) Pp. 47-56

Fridman, B. "La Comunidad Silente De México" (México DF, 1999) Pp.131

Fridman, B. "La Realidad Bicultural De Sordos E Hispanohablantes" (1999) A Manera De Síntesis De La Mesa De Trabajo: Rumbo A La Educación Bilingüe Del Sordo, Propuestas Y Experiencias.p.138-145

Gardner, H. (1995). *Mentes Creativas. Una anatomía de la creatividad humana* Barcelona: Paidós. (p.53).

Guilar, Moisés Esteban. (2009). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". *Educere*, Enero-Marzo, 235-241

Hernández, J. M. (2006). Visiones sobre el aprendizaje y la enseñanza. La búsqueda del dorado eficaz. En F. H. Sancho, *Para enseñar no basta con saber la asignatura* (págs. 55-100). España: Paidós.

Ibáñez, Agustín, Carolina Becerra, Vladimir López, David Sirlopú, Carlos Cornejo (2005) ICONICIDAD Y METÁFORA EN EL LENGUAJE CHILENO DE SIGNOS (LENSE): UN ANÁLISIS CUALITATIVO *RELIEVE*. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, año/vol. 11, número 001, Universidad de Valencia Valencia, España pp. 27- 45

Larrosa, Jorge (2003) *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Fondo de cultura económica, México.

Oviedo A. "¿Lengua De Señas", "Lengua De Signos", Lenguaje Gestual" "Lengua Manual"? Argumentos Para Una Denominación. (2006) Pp.4-12

Sacks, O. (1997) "El hombre que confundió a su mujer con un sombrero", España, MUCHNIK EDITORES S.A. Tercera edición. Pp 3

Skliar C. (1998) "Bilingüismo Y Biculturismo: Un Análisis Sobre Las Narrativas Tradicionales En La Educación De Los Sordos" Publicado En: *Revista Brasileña De Educacao*. Pp. 73-88

Skliar C. Un Análisis Preliminar De Las Variables Que Antevienen En El Proyecto De Educación Bilingüe Para Los Sordos. Pp. 90-102

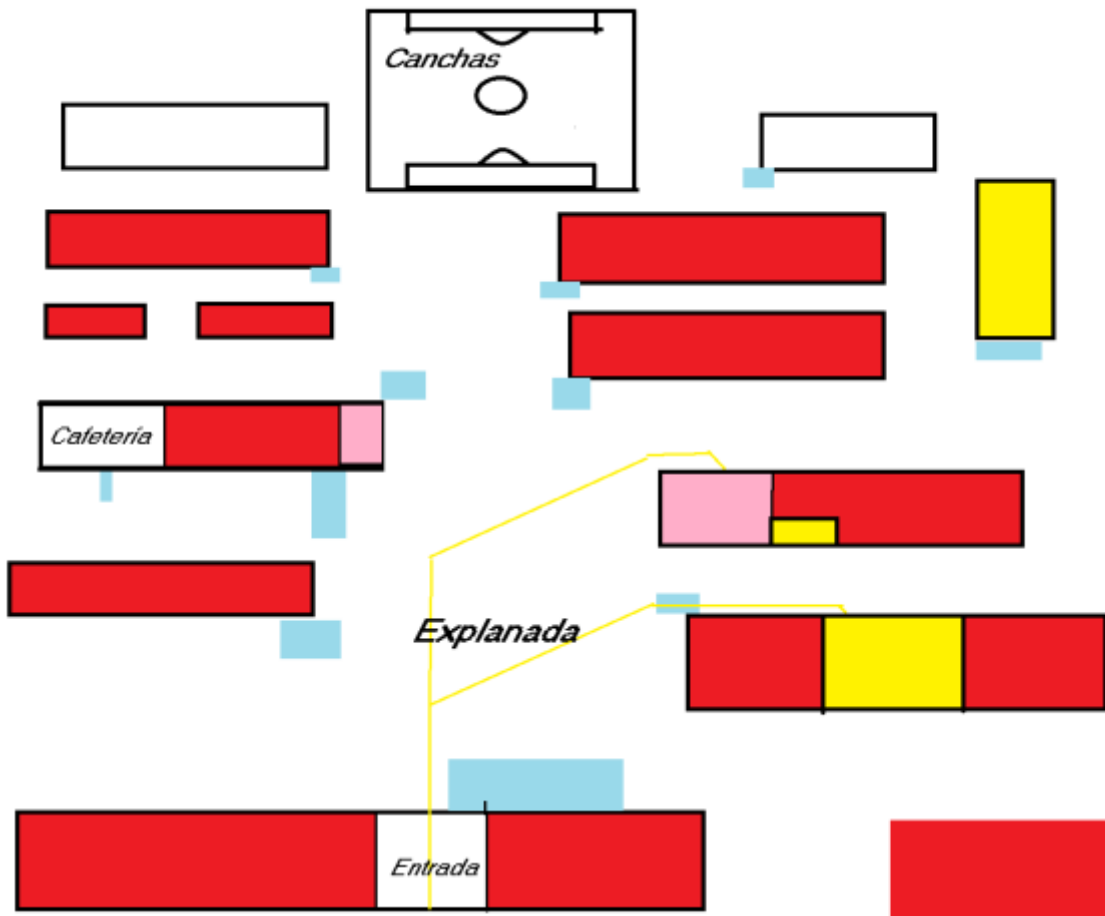
Thomas J. La Belle (1980), "Introducción" "Políticas públicas, subdesarrollo y educación no formal" En: *educación informal y cambio social en América Latina*. Nueva Imagen. México

Universidad Pedagógica Nacional: <http://www.upnhidalgo.edu.mx/nu.html>,
consultado 26 de febrero de 2013

Veinberg Silvana "Perspectiva Socioantropológica De La Sordera" (2002) Pp.32-46.

Vigotsky, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.

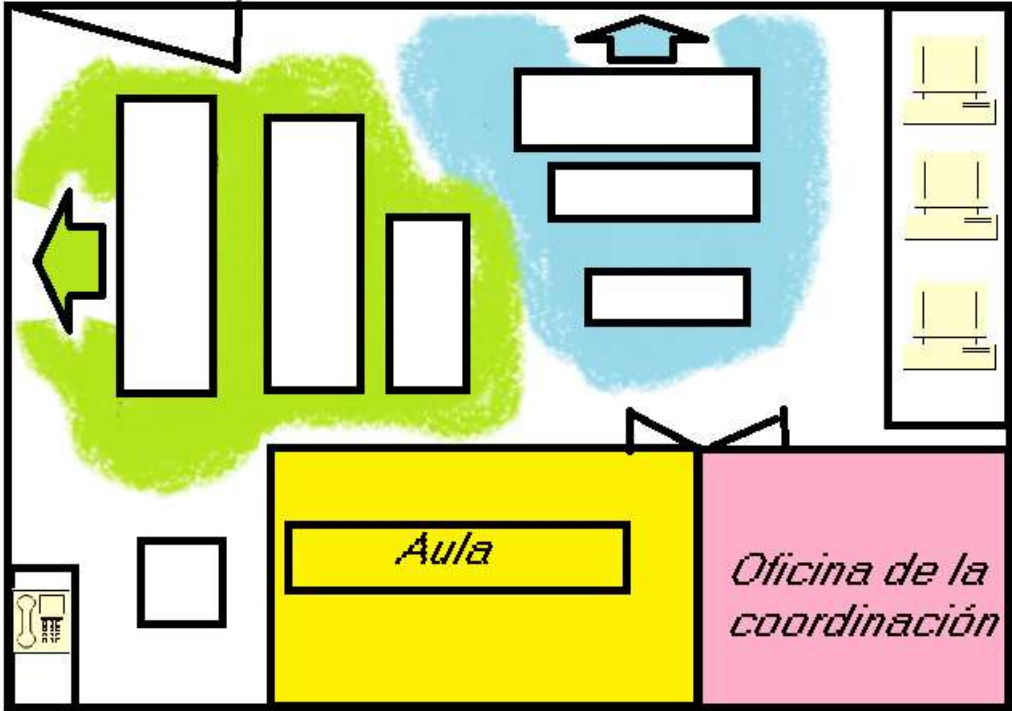
Anexos
Croquis del CBTis No.8




 *Instalaciones CAED*
 *Rampas*

 *Instalaciones CBTIS*
 *Baños*

Instalaciones del CAED



Plan de estudios



CAED - CRTS - No. 8, Pachuca, Hgo.
Tel. (771) 7 91 82 60
Lunes a Viernes de 13:00 a 21:00 hrs.

Plan de Estudios

Tronco Común

PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE
<p>Monedas de la historia Matemáticas I Inglés I Historia Moderna de Occidente</p>	<p>Textos Literarios Matemáticas II Historia Mundial Contemporánea Inglés II Matemáticas III</p>	<p>Tablas de Mediciones II Matemáticas III Matemáticas III</p>
ÁREA DE HUMANIDADES CUARTO SEMESTRE	ÁREA DE FÍSICO MATEMÁTICAS CUARTO SEMESTRE	ÁREA DE ADMV. Y SOCIALES CUARTO SEMESTRE
<p>Inglés IV Matemáticas IV Textos Filosóficos I Matemáticas III Textos Literarios III</p>	<p>Inglés IV Matemáticas IV Textos Filosóficos I Física I Química</p>	<p>Inglés IV Matemáticas IV Textos Filosóficos I Principios de Química General Principios de Física</p>
QUINTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE
<p>Inglés V Textos Filosóficos II Textos Filosóficos II Biología Principios de Química General</p>	<p>Inglés V Textos Filosóficos II Textos Políticos y Sociales I Física II Matemáticas V</p>	<p>Inglés V Textos Filosóficos II Textos Políticos y Sociales I Biología Matemáticas V</p>
SEXTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE
<p>Inglés VI Textos Científicos Textos Científicos I Biología Textos Políticos y Sociales II Textos Políticos y Sociales II</p>	<p>Inglés VI Textos Científicos Historia de México Siglo XX Biología Biología Matemáticas VI</p>	<p>Inglés VI Textos Científicos Historia de México Siglo XX Biología Textos Políticos y Sociales II Matemáticas VI</p>

Listas de calificaciones Caed

Lista de calificaciones													
	PINTURA	REDACCION II	LOGICA	H. MEXICO	INGLES I	T.P.S. 1	INGLES II	H. M. DEC.	REDACCION II	H.M. CONTEN	T.LITERARIOS	M.LECTURA	MUSICA
1	AGUILAR MEJIA MARCOS	8	5	6		9							9
2	BARBERENA AGUILAR MARIA SUSANA	7		6	8	6		5					8
3	CRUZ GARCIA FRANCISCO JAVIER	8		7	7	8					6		
4	CRUZ RAMIREZ GUSTAVO AARON	8				8							7
5	CRUZ RODRIGUEZ ASAEL ADAYR	8	6	6		9							6
7	ESPINOZA SOTO ANGEL				9	9					6		9
9	FÉLIX ORTÍZ JESSICA MARLEN	7			8							6	6
10	HERNÁNDEZ CRUZ PEDRO LEONARDO	6		6		8							9
11	HERNÁNDEZ HERNANDEZ JOHANNA	8			7							5	7
12	HERNÁNDEZ ORDÁZ JOSÉ ROBERTO	6		7	7								8
13	HERNÁNDEZ PÉREZ MARCELINO	8			8							7	
14	HERNÁNDEZ RAMÍREZ JOSUE			5									7
15	HERNÁNDEZ RESENDIZ BIRIDIANA	8		6	7			5					7

HERNANDEZ SANTOS VICTOR			6	5						
HERNÁNDEZ VELAZCO JESÚS				8	9			7	10	
IBARRA GAYARDO SAMUEL	8		7	7		5				8
IZGUERRA CHÁVEZ SALVADOR	6		6	5		6				6
JIMÉNEZ CORTÉS NOE JAVIER	9		8	5		5				
JIMENEZ MORÁN JUAN MANUEL			8	9				8	9	
LÓPEZ GUERRERO JORGE	5		6	5		5				8
MARTÍNEZ LUGO LOURDES	7		7	6		8				
MONROY ALQUICIREZ SOFÍA						8		6	9	
MONROY CERÓN JOSÉ ARTURO						8		7	9	
26 MONTIEL DEL ÁNGEL ALMA ZULEYMA	6		6			8	6			7
27 MONZALVO PALAFOX LAURA NOEMI				5					6	
28 NAVA ROMERO MARÍA JOSÉ			10	9				6	10	
29 NAVARRETE RODRÍGUEZ ALEJANDRA	6	6	7	9	6	8				8
30 PANTALEON RESENDIZ ZURA	8	6				9				9
31 PASTRANA HERNÁNDEZ MIRIAM PERLITA						9		5		
32 PÉREZ GARCÍA BEATRIZ YARETH	7		5	7						
33 PÉREZ MUÑOZ Yael SALVADOR			9	9		5			7	10
34 RAMÍREZ LARIOS NATALIA ENRIQUETA	7	5	7			8				6
35 RESENDIZ RODRÍGUEZ LAURA	8	7	5			8				8
36 REYES MATINEZ MANUEL			10	8				8	8	
REYES MATINEZ MANUEL				10	8				8	8
REYES PÉREZ MANUEL			7	10	9				7	9
ROS ESTEFES EVELIN			9	10					8	8
RODRIGUEZ BAUTISTA ITHZEL GUADALU	7		8	8	7					8
RODRIGUEZ CRUZ ESTEFANIA						8			6	
RODRIGUEZ ROSARIO DEL PILAR			7	10	9					9
ROMERO MEJA LUCÍA			10	9					8	10
SIERRA CRUZ CÉSAR AMAURY			7	7	8	7				
SILVA VEGA ISAMAR BETZAIDA	6		8	7	7	7			5	7
TOLENTINO LARA JAZMIN	5		6	8		5				8
TREJO PELCASTRE MACIEL LIZBETH		7				8			5	
UGALDE ALCANTARA FLOR	8	8	8	5	6		8	8		7
VALDOVINGS BAILÓN HATZAIT	7		6	7	5					6
VARGAS VARGAS ITURIEL ALEJANDRO	8					9			6	8
VILLEDA ORTÍZ ALAN MARTÍN	8					7				8
VITAL CONTRERAS VÍCTOR RAFAEL	8			6		6		8		10

(canciones)

Musica de Camara Cuanto

Modulo: 5º
Escritura del lenguaje
Musica

1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	3	3	3
Re	Re	Re	Re	Re	Re	Re	Re	Re	Re	Re	Re	Re	Re	Re

1ª octava 2ª octava 3ª octava

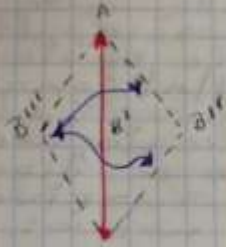
↑
Agudas
Re
Do
Sol
Fa
Mi
Re
Do

*
do
so
fa
mi
re
do

Graves
↓
Do
Re
Mi
Fa
Sol

Octavo de Aranes

Frecuencia de Sonido



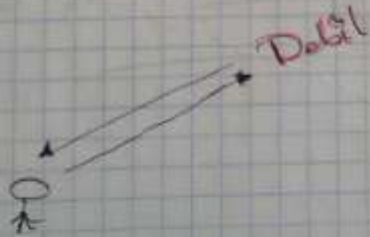
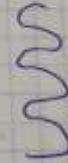
Numero de oscilaciones completas por segundo

Se mide en HERTZ

1 htz = 1 oscilacion en Segundo

El oido humano puede percibir como sonidos, cualquier las vibraciones de frecuencia mayor a 16 hertz y menor a 16,000 hertz.

Tono fundamental Tono Armónico



do⁵

re sol la si do

do re mi fa sol la si do

si sol mi

$\frac{1}{4}$ $\frac{1}{8}$ $\frac{1}{8}$ $\frac{1}{2}$ $\frac{1}{4}$
 $\frac{1}{8}$ $\frac{1}{8}$ $\frac{1}{4}$

O Redonda 1
 d Blanca 1/2
 ♩ Negra 1/4
 √ Corchea 1/8
 ♫ Doble corchea 1/16
 F Tusa
 F Doble fusa o semi fusa 1/64