



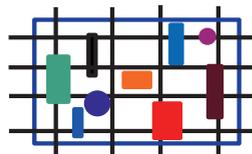
ADECUACIONES CURRICULARES EN EL AULA:
EXPERIENCIA VIVIDA DE LOS DOCENTES
DEL CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE
DE ARRIAGA, CHIAPAS

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN ESTUDIOS REGIONALES

PRESENTA:
MARÍA TERESA ALFARO CASTELLANOS

DIRECTOR DE TESIS
ROSANA SANTIAGO GARCÍA

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS
FEBRERO 2015



La realización de esta investigación fue posible gracias al apoyo recibido como becaria del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), con número de registro 267 677, inscrito en el Doctorado en Estudios Regionales, programa educativo reconocido en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), en México.



FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI
 COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
 ÁREA DE TITULACIÓN



F-FHCIP-TD-016

AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, a 12 de Enero de 2015.

Oficio No. CIP/041/2015.

C. MARIA TERESA ALFARO CASTELLANOS

Promoción: CUARTA

Matrícula: 12162002

Sede: TUXTLA GUTIERREZ, CHIAPAS

Presente.

"ADECUACIONES CURRICULARES EN EL AULA: EXPERIENCIAS VIVIDAS DE LOS DOCENTES DEL CENTRO DE ATENCION MULTIPLE DE ARRIAGA, CHIAPAS "

Se le autoriza la impresión de siete ejemplares impresos y tres electrónicos (CDs), los cuales deberá entregar:

- Una tesis y un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Seis tesis y un CD: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregados a los Sinodales y a la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales.

Se anexa oficio con los requisitos de entrega de tesis, emitido por la Dirección de Desarrollo Bibliotecario.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente

"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"

FACULTAD DE HUMANIDADES
 CAMPUS VI
 DIRECCIÓN

MTRO. GONZALO ESTEBAN GIRON AGUIAR

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas Director

Vo. Bo.

Dra. Nancy Leticia Hernández Reyes

Coordinadora del Doctorado en Estudios Regionales.



C.c.p.- Expediente/Minutario.

GEGA/NLHR/mcmd*

Agradecimientos

En este caminar de observar la realidad en una investigación el acompañamiento y acercamiento de los que ya llevan camino en este andar se hace necesario, lo cual constituye una fuente de aprendizaje constante.

GRACIAS: Dr. Juan Carlos Cabrera Fuentes y Dra. Leticia Pons Bonals por su humildad de compartir el conocimiento.

A MI COMITÉ TUTORIAL: Dra. Rosana Santiago García, Dr. Daniel Pérez Cruz, Dra. Nancy Leticia Hernández Reyes, Dra. Mirian Rebeca Pérez Daniel y la Dra. Rosario Guadalupe Chávez Moguel, que con su mirada crítica y certera en el acompañamiento durante la elaboración del trabajo fue esencial.

AL PERSONAL DOCENTE DEL Centro de Atención Múltiple "Primo Alfonso Navarro Bonifaz" de Arriaga, Chiapas, especialmente a sus docentes y Supervisora; María de Jesús, Lorena, Elvia, Adriana, Patricia y Manuel por compartir su experiencia para realizar la investigación.

A los DOCENTES Y COMPAÑEROS del Doctorado en Estudios Regionales Y de Maestría en Estudios Culturales, reconozco que cada día se aprende algo nuevo y nunca se deja de aprender.

A mis hijos ALEJANDRO Y EDGAR que son el sostén de mi vida, conjuntamente con mis padres; ISAÍAS Y LUZ MARÍA, a quienes con su apoyo moral y físico estuvieron presentes todo el tiempo, para superar las batallas emocionales en los reencuentros con el pasado con las experiencias vividas la familia son parte de aprendizajes que dan que están en esta aventura.

Dedicatorias

Con mucho cariño a MI GRAN FAMILIA, que hemos hecho un record de seguir juntos en momentos de alegría y tristeza. A mis papás, Isaías y Luz María; a mis hijos, Alejandro y Edgar; a mis hermanos Pilar, Isaías y Salvador; a mis cuñad@s Jesús, Deisy y Luz; mis sobrinos Luis Andrés, Agustín, Sebastián, Isaías, Katia, Abigail, Salvador y Daniel. Especialmente a ti EUNICE, tu llegada a la familia y tu partida fue de alegría y de aprendizaje constante que ha servido para continuar en esta labor educativa con los niños en educación especial.

A MIS AMIGAS Eli, Georgina e Isabel que con su insistencia, paciencia y creer en mí, apoyaron ésta aventura.

A MIS AMIGOS LOS DINOS, que conocerlos marcó mi historia académica, así como el aprender de cada uno de ustedes, su vigilancia investigativa, conocimiento histórico y la sensibilidad emocional, gracias Marco Vinicio, Marcos Sánchez y Chorch.

A MI COMITÉ TUTORIAL, Dra. Rosana, Dr. Daniel, Dra. Nancy, Dra. Miryan Rebeca y Dra. Rosario por su valiosísimo tiempo y conocimiento brindado en éste trabajo.

ÍNDICE

Agradecimientos	5
Dedicatorias	7
Introducción	13
Capítulo I. Breve recorrido histórico sobre la Educación Especial.....	25
1.1. Origen y desarrollo de la Educación Especial	25
1.2. La Educación Especial en el ámbito nacional	29
1.2.1. Etapa asistencial de la Educación Especial	30
1.2.2. Etapa rehabilitadora	34
1.2.3. Etapa integradora de la educación especial	37
1.2.4. La etapa de la inclusión educativa	39
1.3. El Caso Chiapas: inicio y desarrollo la Educación Especial.....	41
1.3.1. Los Centros de Atención Múltiple, organización y funcionamiento	44
1.3.2. El contexto estadístico de los CAM en Chiapas.	48
1.3.3. Los docentes de Educación Especial en Chiapas	51
1.4. Caracterización de los docentes de Educación Especial del CAM de Arriaga.....	56
1.4.1 Función que han desempeñado los docentes de Educación Especial del CAM de Arriaga, en su tránsito por los servicios	61
1.4.2 Caracterización de los grupos del CAM de Arriaga, Chiapas	65
Capítulo II. Política educativa y cambios en la estructura de Educación Especial	69
2.1 La Política Educativa en México y el marco normativo de las adecuaciones curriculares	70
2.2. Las Adecuaciones Curriculares en Educación Especial.....	76
2.2.1 Estructura de la adecuación curricular en la planeación del docente	87
2.2.2 Concepto, tipo y procesos de la adecuación curricular	101
2.3. Interculturalidad y atención a la diversidad en los Centros de Atención Múltiple.....	106
Capítulo III. Perspectiva regional del objeto de estudio y diseño metodológico	111
3.1 Conceptos que configuran la región	111
3.1.1. Ubicación de los Centros de Atención Múltiple	112
3.1.2 Problemáticas en los espacios de los Servicios Educativos de Educación Especial	114
3.1.4. Conceptos teóricos sobre globalización y relaciones de poder	116

3.2. El proceso de regionalización	119
3.3 El Centro de Atención Múltiple de Arriaga, Chiapas	122
3.4 Acercamiento metodológico: los docentes de Educación Especial del CAM	128
3.4.1 Acercamiento Metodológico: decisiones de confidencialidad y anonimato de los informantes	128
3.5 El trabajo de campo	129
3.5.1 Tiempo y organización para el trabajo de campo	130
3.6 Diseño metodológico	132
Capítulo IV. Operacionalización de las adecuaciones curriculares en el aula: la función docente entre los retos teóricos y propuestas empíricas	135
4.1 La formación inicial del docente de Educación Especial: entre la experiencia y la especialización	135
4.1.1 Experiencias de la actuación de los docentes de Educación Especial del CAM en el aula	141
4.2 Experiencias vividas en el proceso de las adecuaciones curriculares en los espacios transitados.....	147
4.2.1 Experiencias desde la función docente de USAER y CAM en el desarrollo de las adecuaciones curriculares en el aula	158
4.2.2 Experiencias de adecuaciones curriculares en el aula	162
4.3. Dificultades y aciertos de los docentes de Educación Especial del CAM en las adecuaciones curriculares en uso	165
4.3.1 Dificultades de los docentes para trabajar en equipo	166
4.3.2 Dificultades de los docentes del CAM: desconocimiento de herramientas metodológicas	170
4.3.3 Dificultades de los docentes del CAM en la planeación	172
4.3.4 Dificultades de los docentes en el desarrollo de las adecuaciones curriculares: falta de compromiso de las familias	174
4.3.5 Las formas de intervención en las adecuaciones curriculares en el aula. ¿Aciertos de los docentes?	175
4.3.6 Adecuaciones curriculares en uso: la formación y experiencia para resolver los retos en el aula	178
4.4 Supuestos teóricos y prácticos: toma de decisiones de las adecuaciones curriculares en el aula	184
4.4.1 Propuestas de organización que emanan de las experiencias vividas de los docentes del CAM	189
4.4.2 Propuestas de trabajo en aulas de Educación Especial	192
4.4.3 Propuestas de estrategias para facilitar los procedimientos didácticos en el aula	196
Algunas consideraciones finales.....	203
Bibliografía	21

Ilustraciones y tablas

Tabla 1. Cronología de los servicios de educación especial en Chiapas	43
Tabla 2. Comparación de regiones económicas y ubicación de los CAM en Chiapas	49
Tabla 3. Diversidad de la población atendida en Educación Especial federal.....	50
Gráfica 1. Formación de los docentes de Educación Especial.....	52
Gráfica 2. Antigüedad de los docentes de educación especial.....	53
Tabla 4. Caracterización de los docentes del CAM de Arriaga.....	59
Gráfica 3. Línea temporal de trayectorias en Educación Especial	61
Tabla 5. Caracterización de los alumnos del CAM de Arriaga, Chiapas. 2014.....	66
Tabla 6. Conformación de los grupos	66
Tabla 7. Población de alumnos del CAM de Arriaga, Chiapas, 2014.....	67
Tabla 8. Relación de los subsistemas con Educación Especial.....	81
Tabla 9. Momentos en el proceso de desarrollo	83
Tabla 10. Adecuaciones organizativas en el CAM	93
Tabla 11. Apoyos para una mejor asimilación del programa curricular	94
Tabla 12. Criterios y formas de organización de la enseñanza	99
Tabla 13. Proceso de adecuación curricular en el CAM.....	104
Tabla 14. Formas de comunicación ante las NEE.....	108
Gráfica 4. Ubicación de los Centros de Atención Múltiple en Chiapas.....	113
Gráfico 5. Trayectoria de los docentes del CAM de Arriaga, Chiapas.....	121
Tabla 15. Fases del proceso de investigación	131
Tabla 16. Categorización de la discapacidad motriz.....	143
Tabla 17. Referentes de conocimientos prácticos en las adecuaciones curriculares	149
Tabla 18. Perspectiva del proceso de adecuación a la curricular	154
Tabla 19. Experiencia de los docentes de su trayectoria en los espacios	188

Introducción

Suponga lector que un día le llama el maestro o maestra que da clases a su hijo o hija y le comunica que éste requiere de una atención especial porque le han detectado algún comportamiento que lo convierte en persona con necesidades educativas especiales. De todas las preguntas que usted se podría hacer, algunas son inevitables ¿"eso" que tiene mi hijo es curable, permanente, grave? ¿A dónde llevarlo? ¿Qué escuela podría atenderlo? ¿Qué personas estarían preparadas para ayudarlo a sortear lo que, socialmente, y también en nuestro instinto, nos dice que es un problema?

La buena noticia es que en el sector educativo de México existe ya una tradición que permite atender a personas con capacidades diferentes, tradición que ha permitido construir un subsistema de Educación Especial, con infraestructura, personal, materiales y protocolos de trabajo, insertos dentro de una política social y educativa, hoy día, de tipo inclusiva.

Tomando como referencia la estadística educativa de la Secretaría de Educación Pública de fin de ciclo 2010-2011, se atendieron a un total de 654,782 alumnos en Educación Especial en todo el país, de los cuales 22% tenían alguna discapacidad, 25% fueron alumnos con aptitudes sobresalientes y el 53% restante, fueron alumnos con dificultades de aprendizaje, comunicación y conducta.

Según el mismo informe, en ese ciclo se registraron 3833 servicios de apoyo de educación especial (USAER y CAPEP)¹; 2394 servicios escolarizados (CAM² básico y laboral) y 213 servicios de orientación (UOP y CRIE).³ Todo ello solo a través del financiamiento público y dependientes del gobierno federal o de los gobiernos estatales.

¹ USAER: Unidad de Servicios de Apoyo a La Educación Regular; CAPEP: Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar.

² CAM: Centros de Atención Múltiple.

³ UOP: Unidad de Orientación al Público; CRIE: Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa.

Por supuesto, la atención de los alumnos en Educación Especial demanda un cierto tipo de docente, infraestructura y procesos de gestión. Aquí empiezan las malas noticias: en nuestro país no solo podemos observar la insuficiencia de servicios (de educación, salud, jurídicos y de infraestructura básica) para atender a todo el universo de personas con discapacidad, además, tenemos poco conocimiento de la cantidad de docentes, su perfil, experiencia y, sobre todo, competencias para atender a las personas con necesidades de Educación Especial.⁴

Si nuestro sistema educativo tiene problemas para conocer el número real de maestros con que cuenta en todos los niveles educativos, cuando se llega a los servicios de Educación Especial, la falta de información se hace más grave. De hecho, en todas las fuentes estadísticas oficiales federales consultadas, no se expone el número de docentes o de personal que labora en los servicios anotados antes. Esta es una información que se desglosa en cada estado, pero que, por alguna razón no suele reflejarse en los resultados nacionales.⁵

Quienes conviven con una persona con necesidades educativas especiales saben de la existencia de estos servicios, los usan y entran en contacto con personal que tiene alguna experiencia en Educación Especial. Ellas confían en aquellos y pocas veces se detienen a cuestionar sus procesos de intervención y por supuesto su apoyo.

Ahora bien, el campo de la educación especial parece moverse, en una esfera social, política y económica diferente a la que cubre a los demás niveles educativos. A pesar de todo un discurso institucional en el que se afirma el gran esfuerzo que el Estado realiza para atender con calidad, equidad y un largo etcétera a las personas en situaciones vulnerables, en la práctica y la vida cotidiana podemos observar muchas carencias, incapacidades que contradicen ese discurso oficial. Después de todo, dado que solo 6% de la población nacional tiene alguna capacidad diferente, su atención plantea toda clase de problemas -operativos, éticos, ideológicos- y argumentos a favor y en contra de su desarrollo y consolidación.

⁴ De acuerdo al Censo 2010, se calcula que en México 5'739,270 de personas tiene alguna dificultad física o mental para realizar actividades de la vida cotidiana (SEP. 2012: 25).

⁵ Una nota informativa publicada en CNN (El censo nacional de escuelas, docentes y alumnos comenzará en septiembre "Las autoridades buscan identificar las características con las que cuenta la educación pública y privada del país en el nivel básico"; 18 de enero de 2013), anota que "La educación especial, que incluye la que se imparte a personas con discapacidad, para indígenas y para adultos, también será considerada en el censo. La SEP indica que hay cerca de 500,000 alumnos en 5,500 escuelas que son atendidas por 36,000 docentes en este sector."

Véase por ejemplo lo que anota el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 respecto a la educación especial:

El esfuerzo desplegado para elevar la calidad de la educación en todos los tipos y modalidades debe ir acompañado por principios de equidad y de inclusión. El Estado debe comprometer mayores recursos y esfuerzos donde más se requieren, entendiendo que el carácter compensatorio del quehacer público demanda mayor atención para la población más vulnerable. Este Programa pone especial énfasis en generar las situaciones y construir los contextos que permitan el acceso al Sistema Educativo de la población en condiciones de vulnerabilidad, especialmente, de los pueblos indígenas y las personas con discapacidad. Asimismo, reconoce que para el desarrollo pleno del potencial de los individuos y, en consecuencia, de la nación, es de vital importancia ofrecer experiencias formativas de alta calidad desde el inicio de la vida, de modo que se propone impulsar la educación inicial con vigor (SEP, 2012: 13).

Para lo cual, el programa propone:

Objetivo 3: Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa (idem: 23).

Dado que:

aun cuando el sistema educativo ha incorporado entre sus preocupaciones la inclusión de todas las niñas, niños y adolescentes, todavía le resta un largo trecho que recorrer para garantizar condiciones de acceso, permanencia, participación y logro de los aprendizajes de los alumnos con necesidades educativas especiales. Se requiere de un impulso adicional para la construcción de nuevas formas y espacios de atención educativa para la inclusión de las personas con discapacidad y con aptitudes sobresalientes en todos los Las adecuaciones curriculares, como estrategia educativa para acercar el currículum a los alumnos con necesidades educativas especiales, permiten al docente tomar decisiones sobre el “qué y “cómo enseñar”, lo que a su vez supone facilitar el proceso enseñanza aprendizaje respecto a las características de su grupo (idem: 30).

Pero las buenas intenciones de este programa -y de todos los que se han presentado en los últimos tres sexenios-, se ven opacados en una serie de dificultades y retos producto de las históricas interpretaciones de líneas de trabajo que ejecutan las estructuras educativas, que al final recae en el profesional que realiza su intervención en el aula con personas con alguna discapacidad.

El aspecto histórico al que aludo inicia cuando la atención de las personas con necesidades educativas especiales se inserta en el ámbito de la institución educativa. Recuérdese que el tratamiento de las personas con alguna dificultad sensorial (auditiva, visual, motor, intelectual o psicológica), se realizaba desde espacios clínicos y fue hasta la década de los 70 en la que se crea oficialmente brindarles educación en un ámbito más integrador, iniciando con el modelo clínico-asistencial, para pasar en los 90 a un modelo de integración social y llegar a la actualidad en un modelo de inclusión.

Desde mi supuesto, para comprender lo que hoy sucede con la educación especial en México y específicamente en Chiapas, se debe poner la mirada crítica sobre los planteamientos y reformas educativas que se generaron con el *modelo integrador social*. Ya que es en este momento cuando la intervención tradicional, que se realizaba en los centros de educación especial, en grupos homogéneos y de forma asistencial - terapéutica, desde las necesidades y características de las personas con discapacidad, cambia a un modelo *más escolarizado*, en el sentido de que se plantea partir del currículo oficial de educación básica para acercar los contenidos de aprendizaje formal a la población con discapacidades.

Este cambio, planteado con toda la buena intención desde Política de Integración Educativa, se trazó en una línea en la que aquellos profesionales que se desempeñaban en los servicios de educación especial, tuvieron que realizar los primeros intentos de tomar decisiones sobre el “qué” y el “cómo” enseñar, solo a partir de su profesionalidad y experiencia, en un proceso que se denomina, desde entonces, *adecuación curricular*.

Esta historia -la del cambio de modelo y el enfrentamiento de los docentes a la nueva forma de escolaridad realizando *adecuaciones curriculares* en la atención de niños con discapacidad-en Chiapas se repite pero con un desfase de diez años. La Educación Especial llegó al estado hasta los años 70's, pero es hasta los 80's, derivado de la Modernización Educativa, que se produjo una fuerte demanda de docentes para dar cobertura a los niveles de preescolar, secundaria y educación especial. Este último nivel que adquiere relevancia, presencia y reconocimiento en el Sistema Educativo en la medida que se le asigna la tarea de erradicar los problemas de aprendizaje que producían un alto rezago educativo tanto en el País como en el estado.

Así, con los cambios en la reforma, las líneas de los programas emitieron nuevas formas de organización; los docentes frente a grupo se involucraron en nuevas dinámicas de intervención y asesoría para atender a los niños con discapacidad que se integraban a grupos regulares de preescolar y primaria o a los servicios escolarizados de los Centros de Atención

Múltiple (CAM), lo que les llevó a enfrentar retos ante la diversidad de los alumnos en un grupo, por sus características y necesidades educativas de acuerdo a su discapacidad, cultura y entorno social.

Mi formación inicial como docente es de Normal Primaria. Egresé en los años 80, en el auge de los cambios educativos, y necesidades de cobertura escolar a nivel nacional. Cursé una actualización como “Educativa Rural” con duración de dos meses lo que me permitió iniciar mi práctica docente en educación preescolar en el estado de Puebla.

Durante diez años ejercí mi labor como educadora. En éste período y como parte de un interés personal derivado de la convivencia con mi hermanita, quién a raíz de una meningitis cerebral quedó con secuelas y en condiciones de persona con discapacidad, entré a estudiar la Licenciatura en Educación Especializada, que se impartía en seis veranos, en la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

En el año de 1991 ingresé a los servicios de Educación Especial en Chiapas, como docente de grupos integrados (GI) en una escuela primaria regular. Allí atendí un grupo escolar de niños repetidores de primer grado, algunos de ellos hasta con cinco ciclos escolares de repetición. Lo que caracterizaba al grupo es que todos presentaban dificultades de aprendizaje en la lectoescritura y las matemáticas.

Mi experiencia como educadora, aunada a la formación profesional, fueron herramientas importantes en ese momento, pero no la solución a los problemas que enfrentaba. Estos se volvieron más críticos cuando entré a trabajar a un CAM donde se atienden niños con pérdida auditiva. Este cambio, confrontó mis saberes, experiencia y formación, sobre todo en el ámbito curricular.

En ese momento las preguntas *qué y cómo enseñar y qué y cómo aprenden los alumnos con discapacidad* me desafiaron al grado de que para tratar de responderlas, retomé mis estudios en la Licenciatura en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional, en la que presenté la tesis *La comprensión de la lengua oral en el niño sordo preescolar* (Alfaro, 1998). Posteriormente estudié la maestría en Desarrollo Educativo en la Línea de “Integración Educativa” en la Universidad Pedagógica Nacional, proceso que me acercó más a la comprensión de la parte prescriptiva y teórica del problema que enfrentamos los docentes de educación especial, pero no a comprender las vivencias cotidianas en el aula en este proceso.

Tuve la oportunidad de formar parte del personal del Departamento de Educación Especial de la Subsecretaría de Educación Federalizada en el estado de Chiapas, de donde se coordinaban la mayoría de los servicios

de educación especial. En esa época se estaba viviendo el cambio de aquel modelo asistencial al modelo de integración social, con una serie de consecuencias en lo operativo, político, académico y social. Durante ésta época realice un diagnóstico por el que se pretendía conocer la situación actual de los docentes en el estado de Chiapas, que trabajaban en los servicios federalizados. Si bien los resultados de éste diagnóstico se usaron de forma interna, en lo personal guiaron mi atención hacia dos aspectos cruciales de la organización y operación de los servicios de Educación Especial, a saber: la formación de los docentes y su antigüedad que se correlacionan con las distintas reformas educativas y curriculares que se han generado en el Sistema Educativo Nacional.

Como parte de éste diagnóstico se realizaron diversas visitas de campo a los servicios de educación especial, y una constante que encontré de manera específica es el choque entre lo prescrito de la “adecuación curricular” y lo que hace el docente en el aula. Esto es, las reformas curriculares han normado a los docentes a realizar “adecuaciones curriculares” en cada niño que es integrado a espacios escolares regulares o especiales. Sin embargo, el desarrollo de las adecuaciones curriculares en el aula no ha sido observado y analizado desde el diseño y operatividad de los programas institucionales a nivel nacional.

Este aspecto de la experiencia vivida de los docentes y las adecuaciones curriculares en el aula, ha sido poco estudiada. En el estado del arte se ha encontrado algunos estudios que tratan la reforma de educativa en relación a la Integración Educativa y la operatividad de los servicios, (García, et. al. 2009; Orantes 2004); otra línea de investigación se enfoca en la operatividad del currículo y las adecuaciones curriculares en la población de alumnos de los CAM (González, 2002; Franco, 2003; Escurra, 2003; Alfaro, 2004; López, 2009).

García, et. al. (2009), mencionan que la política de Integración Educativa ha sido para los CAM, una reforma fallida, pues al revisar cómo los docentes de Educación Especial de la ciudad de México, ante la diversidad de los alumnos, enfrentan la difícil tarea de tomar decisiones en el diseño de las adecuaciones curriculares, sin tener una capacitación que los guíe en el proceso. En consecuencia, la tarea que se desarrolla en las aulas se vuelve imposible. En algunos casos los docentes reconsideran “la forma de trabajar en años anteriores” (p. ___) (se refiere a los programas por discapacidad y las técnicas y metodologías específicas), se enfocaba más a las necesidades y características de los alumnos. También se observa que por un lado, no existe un reglamento que guíe la realización de adecuaciones curriculares

y por otro un desconocimiento sobre la estructura del programa de educación básica, que ocasiona un problema de enseñanza.

Orantes (2008), reflexiona en los alcances y perspectivas de la Integración Educativa de alumnos en las escuelas regulares con el servicio de USAER en el estado de Chiapas, donde el docente más allá de realizar las modificaciones al currículo en función de las necesidades de los alumnos con discapacidad en el aula no se refleja el seguimiento de los contenidos por parte de los involucrados de la intervención docente de educación especial y regular.

González (2002), en su mirada hacia las adecuaciones curriculares que realizan los docentes de Educación Especial hacia los niños con discapacidad intelectual, muestra que estas modificaciones, tienden a usar contenidos de grados anteriores al nivel que cursa el niño y esto se deja ver en las planeaciones que guían la actividad que se desarrolla en el aula.

Franco (2003), encuentra que a falta de un currículo acorde a las necesidades de los alumnos existe una incongruencia desde los contenidos que se plantean en el Programa de Educación Básica y los que el docente desarrolla en el aula, a causa de la toma de decisión de los criterios de clasificación sobre los tipos y grados de discapacidad de los alumnos que conforman el grupo.

Escurra (2003), analiza las fortalezas y debilidades de los CAM en relación a la calidad de atención, la discriminación y los criterios para organizar a las diversas discapacidades de los alumnos; hace mención que las altas expectativas que tienen los docentes de educación especial ante las posibilidades de aprendizaje de los alumnos son muy pobres, pues desconocen en gran parte los planteamientos del Programa de Educación Básica.

Alfaro (2004) en su análisis sobre las adecuaciones curriculares en niños sordos en un Centro de Atención Múltiple, rescata el abismo que existe en la formación inicial de los docentes de educación especial, donde al desarrollar los contenidos en el aula de un programa diseñado para la población con pérdida auditiva revela a variedad de criterios metodológicos y estrategias didácticas de los que hacen uso al desarrollar las adecuaciones curriculares.

Finalmente, López (2009) señala que la dinámica del proceso de las adecuaciones curriculares permite a los docentes enfrentar las necesidades de los educandos, al ir ajustando los programas de acuerdo a sus características, sin embargo, asevera que es la planificación la que genera los riesgos de la toma de decisión en el momento de realizar situaciones de aprendizaje hacia los alumnos con discapacidad.

Como se aprecia, en ningún caso se ha buscado estudiar las experiencias vividas por los docentes en relación a la tensión que se establece entre lo prescrito y lo que se hace en las aulas de educación especial. Desde mi perspectiva, aquellas preguntas del *qué* y *cómo* señaladas antes, no han encontrado respuestas, aun cuando se empieza a ampliar el campo de los estudios en educación especial.

En esta línea se inscribe mi interés de iniciar los estudios de doctorado y realizar una investigación cuyo objeto de estudio son las experiencias vividas de los docentes en las adecuaciones curriculares en el aula, con el objetivo general de comprender la experiencia vivida, que expresan los docentes de Educación Especial, sobre la atención a niños con diversas discapacidades en un Centro de Atención Múltiple, al desarrollar las adecuaciones curriculares en el aula.

Las preguntas de investigación que guiaron todo el proceso de indagación y análisis de la información fueron:

- ¿Cuáles son los supuestos teóricos o prácticos que permiten tomar decisiones al desarrollar las adecuaciones curriculares en el aula, en una propuesta pedagógica o de intervención ante la diversidad de sus alumnos?
- ¿Cómo convergen estas experiencias vividas en los espacios sociales transitados por los docentes de Educación Especial?
- ¿Cómo influye la formación del docente especialista y no especialista en el proceso y desarrollo de las adecuaciones curriculares en el aula?
- ¿Cuáles son las dificultades y aciertos que han enfrentado los docentes de Educación Especial, al realizar las adecuaciones curriculares a partir de su experiencia y trayectoria en los Servicios de Educación Especial?

Además de dar respuesta a estas preguntas, y como parte del propio proceso de indagación, se establecieron otros objetivos particulares, a saber:

- Conocer los cambios de la Política Educativa en México que ha normado a las adecuaciones curriculares;
- Caracterizar el grupo de docentes que ha participado en el proceso de adecuación curricular en el periodo 1993-2012, identificando su carácter de especialista o no, su perfil profesional, experiencia docente, trayecto laboral que permita establecer la ruta de su trayectoria.

- Describir los problemas que han enfrentado los docentes de educación especial en el proceso y desarrollo de las adecuaciones curriculares en el aula.
- Deconstruir los supuestos teóricos o prácticos que han tomado en cuenta los docentes al realizar las propuestas pedagógicas de intervención ante las diversas discapacidades.

Ahora bien, esta investigación es un estudio regional desde una perspectiva fenomenológica interpretativa. Como se explica en el capítulo tres, la región esta delimitada por el espacio y el tiempo que los docentes del CAM instalado en la ciudad de Arriaga, Chiapas, han ocupado durante sus trayectorias y desplazamientos en su práctica docente, y por supuesto, por los significados que se gestan a partir de lo que se vive, en los espacios y tiempos concretos de esa práctica, elementos que se establecen como vínculos de interacciones entre docentes como parte de convergencias que se gestan en los espacios escolares particulares desde aspectos socioculturales, políticos y económicos.

Los datos se obtuvieron primero a través de breves relatos autobiográficos y luego, en entrevistas a profundidad con los docentes en las que narran su experiencia vivida durante sus desplazamientos, los cambios de su función a desempeñar en los servicios y cómo han enfrentado su práctica en el aula. Se buscó que los informantes nos diera datos desde su ingreso a nivel de Educación Especial; su paso en espacios y tiempos por los servicios (USAER-CAM) y todos aquellos aspectos que les permitió concurrir y converger en un espacio específico (el CAM de Arriaga), y obtener la experiencia que vivieron y viven, tanto como la forma en la que modifican sus significados de su actuar en el aula, al desarrollar las adecuaciones curriculares en función de la población escolar que atienden.

No se olvidó conocer la formación inicial de los docentes, tanto en términos de su perfil, como de la temporalidad en que lo consiguieron. Este elemento forma parte del acervo con el que desarrollan su intervención y que entra en juego con los saberes que han construido a partir de la experiencia en el recorrido por los espacios vividos (CAM-USAER) en su trayectoria y lo que comparten con otros docentes.

Cabe señalar que las dos técnicas empleadas para la recogida de la información, supusieron tanto para mi como investigadora, como para los informantes, enfrentar momentos de catarsis, que se observan y le dan un sabor peculiar a la interpretación desde sus propias narraciones. Este suceso, que los psicólogos cognitivos establecen como una forma de *descentramiento*, permitió a los docentes escapar de la vida del aula, explorar su vida

y darle sentido, al momento de reflexionar y mirar hacia atrás su actuar en el aula.

El análisis de la información se realizó tomando como referencia la guía para la interpretación de datos propuesta por Van Manen (2003). El trabajo de categorización y codificación inició con los relatos biográficos y la saturación de la categorías se realizó con las entrevistas a profundidad.

Los capítulos de la tesis se estructuraron de la forma siguiente:

En el capítulo uno, se hace un recorrido por la historia de la Educación Especial, en la que se describe sus inicios y desarrollo en México. Ésta deja ver el crecimiento dentro del país, y en particular en Chiapas, dando paso a la conformación de un campo de la educación desde las aristas de la cobertura y estructura, sus docentes y los servicios escolares, en este caso, los Centros de Atención Múltiple (CAM). También se rescatan elementos claves, para identificar la formación y antigüedad de los docentes que laboran en Educación Especial y específicamente se caracteriza a los docentes y alumnos del CAM de Arriaga, Chiapas.

En el capítulo dos, se muestran los elementos teóricos con los que se construye la región sede, a partir de las trayectorias y desplazamientos de los docentes por los servicios; así se describe el espacio geográfico y temporal en el que se circunscribe la investigación.

En el capítulo tres, se plantea un análisis de los cambios educativos que se generan desde la Política Educativa en México y los marcos normativos que establecen el proceso de adecuación curricular. Así también, se describen elementos teóricos curriculares que acercan la explicación a puntos nodales de la adecuación curricular, desde la propia estructura de su elaboración hasta su desarrollo, con estos elementos se narra la ruta metodológica, sobre el camino que se fue construyendo para recuperar los datos de la realidad y el posicionamiento que se toma.

En el capítulo cuatro, se exponen los hallazgos relacionados con la forma en la que los docentes del CAM operan las adecuaciones curriculares en el aula. Los hallazgos exponen los retos, las dificultades y los aciertos, que se enfrentan, durante la evaluación psicopedagógica y la toma de decisiones, en donde su experiencia vivida genera supuestos teórico-prácticos en su hacer cotidiano.

La tesis finaliza con algunas consideraciones que reflejan de alguna manera, esas formas en las que los docentes desempeñan su función en un centro escolar, como lo es el CAM y, resuelven el problema de las adecuaciones curriculares en su acción dentro del aula.

Las reflexiones se realizaron recuperando las preguntas de investigación. Cada una de las respuestas dieron pauta a repensar la realidad y reconocer la importancia de alimentar este campo con investigaciones que partan de la experiencia vivida, a fin de hacer visible lo que no se dice, lo que se calla y, también porque no, aquello que ha sido una experiencia exitosa que pudiera ser un camino que guíe a los profesionales de educación especial a nuevas formas de enfrentar los cambios educativos actuales.

Capítulo I

Breve recorrido histórico sobre la Educación Especial

El nivel de Educación Especial, en la historia de la educación de nuestro país, ha creado una fuerte tradición e incidido de forma trascendente en todo el sistema educativo, debido a la complejidad de su campo de acción, las respuestas que ha buscado y ofrecido a ciertos segmentos de la sociedad y en función del orden social, cultural, político e ideológico en la que se le ha situado.

En este capítulo se recupera su historia, primero en el contexto nacional y después en el contexto del estado de Chiapas. En esta revisión se destacan los eventos que fueron dando forma al nivel a partir de los cambios de las políticas educativas. Este acercamiento al objeto de investigación, permite colocar al docente de Educación Especial en los espacios y tiempos desde dónde su quehacer se significa y tensiona su intervención. Se recupera, además y para el caso chiapaneco la estructura organizativa del nivel, los eventos y trayectorias que explican la formación de los docentes y el camino que les llevó a ingresar a los diversos servicios de atención de personas con discapacidad, pero especialmente a los Centros de Atención Múltiple (CAM).

1.1. Origen y desarrollo de la Educación Especial

La Educación Especial se ha debatido entre dos nociones generales, según el sujeto u objeto de referencia. Algunas de las concepciones se refieren al *sujeto de atención*, y otras se relacionan con las políticas que emanan de los posicionamientos asociados a los derechos humanos. Una tercera noción, no muy clara aún, es una mezcla de aquellas dos.

Cuando la noción central y operativa es el *sujeto de atención*, las descripciones y definiciones que se ofrecen de Educación Especial, se apoya

en un sedimento conceptual del campo por el que las personas discapacitadas eran sujetas de atención médica y terapéutica. Por ello, aún se suele hablar de *atención educativa especializada* a las personas con discapacidad de acuerdo a sus características. Cuando la Educación Especial se apoya de los postulados básicos de los Derechos Humanos, no importa tanto la idea del *sujeto de atención* como la idea del *sujeto de derecho*, es decir, el reconocimiento de las personas discapacitadas como seres humanos con igualdad de derechos y obligaciones, lo que ha generado una gran cantidad de discusiones sociales, culturales, políticas, antropológicas y psicológicas, que buscan respuestas a los desafíos que se presentan en las sociedades actuales. Esta tendencia, que ha ganado mucho terreno en nuestro país, en su arista educativa se ha dirimido en el plano normativo y algunas respuestas dirigidas al segmento de la población discapacitada, se han establecido a partir de acuerdos internacionales.

En estricto sentido, y derivado de las investigaciones que se realizan desde diversos países, los paradigmas que actualmente se discuten respecto a la Educación Especial reconocen muchos aspectos médicos y terapéuticos que cruzan la condición de discapacidad y la condición de ser humano y sus derechos. Hoy vemos a la Educación Especial envuelta aún todavía en esas discusiones. Por ejemplo, Bautista (2006:) se refiere a la educación especial como aquella que recibe un alumno que presenta características diferentes, a causa de las formas de aprender, en relación a la educación en general. El mismo autor establece que ese tipo de educación parte de un diagnóstico de deficiencia, así la acción educativa se encamina a un proceso de perfeccionamiento de las personas hasta una cierta condición de *normalidad*.

Para orientar las descripciones que se han dado a la educación especial en su evolución histórica, conviene observar los términos que se han utilizado para denominar a las *personas que son diferentes* en una comunidad. Estos términos tienen su punto de partida en ideas de orden religioso, desde las visiones míticas o demonológicas relacionadas con las creencias culturales de la sociedad, o bien en enfoques naturalistas científicos, especialmente desde la mirada médica, que entienden las deficiencias como patologías del organismo.

Foucault (1976) en su *Historia de la Locura*, describe cómo el nacimiento de la institución psiquiátrica tiene sus raíces en una forma de ordenamiento social, primero de carácter jurídico policial, y después como institución médica. En el centro de este proceso de ordenamiento, dice Foucault, está la lógica del modelo de producción capitalista y de los parámetros de lo que

es *normal* y *anormal*. Así las personas que se consideraban fuera del rango de la normalidad, porque nacían con un padecimiento mental o físico, eran internados para su mejora, rehabilitación o cuidado en dichas Instituciones y eran internadas bajo la mirada clínica psiquiátrica. Esta etapa, de alguna forma marca lo que hasta hoy no podemos discernir, la estigmatización nominativa de las personas con discapacidad.

Las diferencias en la apariencia física y sus posibilidades comunicativas de las personas que no son normales, aportan las razones que dan sustento a los procesos de discriminación dentro la organización social. Aunque Foucault establece sus tesis en la Francia de los 1600, Vergara (2002: s/p), Cedillo (2002: 19) y otros autores nos recuerdan que desde la época antigua, en países como Mesopotamia, Egipto, Grecia o Roma, en su organización cultural tienen un concepto de hombre, y por supuesto de hombre con deficiencias, que por lo general se le considerará como persona en desventaja, respecto a la población en general. En esas épocas, las personas con diferencias se les excluía del grupo y algunos eran llevados a los desiertos o los montes, donde los dejaban solos, a su suerte, pues los consideraban inferiores.

Otra forma de exclusión, difundida desde lo religioso, nace en el grupo a partir de aquellos eventos corporales, como las *crisis convulsivas*, en las que la persona entra en un estado de movimientos sin control, espásticos y catatónicos, en los que a veces la mirada se pierde. La población, al no estar acostumbrada a observar dichos eventos *anormales* en algunas personas, consideraban que se les metían los demonios para apoderarse de su cuerpo.

A partir del Renacimiento, el punto de vista respecto a las personas diferentes empieza a tomar un sesgo humanista, al ser tratadas en un marco clínico-médico, que buscó su rehabilitación, es decir, su *normalización*. En ésta etapa, la atención de las personas con discapacidad lo realizaban profesionales de disciplinas médicas y psiquiátricas quiénes ejercían el tratamiento y verificación de los avances en su estado físico y mental.

Pero había una gran diferencia entre *tratar* y *educar* a una persona con discapacidad. De manera incipiente, desde las propias instituciones médicas y psiquiátricas, se empiezan a gestar y a experimentar situaciones educativas relacionadas con aspectos sensoriales (Redondo 2001: 501, citado por Vergara). Con ello, se inicia un largo camino de reflexiones y debates que giran en torno a la idea de que la persona que presenta características físicas, mentales y comunicativas *diferentes*, siente, piensa y puede ser educado.

La atención a las personas diferentes se va alejando de categorías demoníacas y e incorpora categorías terapéuticas y pedagógicas (Scheeremberger, 1984: 50-51, citado por Vergara). Se empieza a crear el campo de la Educación Especial dentro de la educación general; esto generó movimientos internacionales, toma de acuerdos, elaboración de normatividades en los diferentes países participantes, teniendo más peso la parte Europea.

En el plano institucional, aparecen las primeras escuelas que brindan clases a las personas consideradas inadaptadas dentro de la sociedad. Generándose las primeras fundaciones y asociaciones, sobre todo en países como Francia, Estados Unidos y Londres. En 1866, se funda la primera Asociación para Deficientes Mentales en Hanover; en 1876, en Estados Unidos con Eduardo Seguín, la Asociación Americana de Deficiencia Mental y, en 1893 en Londres.

En 1900, da inicio en Francia un movimiento de psicólogos, maestros y directores de diversas escuelas, que se preocupan por los problemas que enfrentan los docentes en la práctica del aula con los alumnos. Así comienza el recorrido de los test psicométricos que Alfred Binett da cuenta, hacia la maduración cognitiva de los estudiantes, con relación a los procesos de aprendizaje (Puigdellivol, 2007: 230).

En el siglo XX, la Educación Especial tiene un impulso muy importante, pues consigue su ingreso al Subsistema Escolar. Empiezan aparecer las primeras escuelas para deficientes, con sus aportaciones de modelos educativos, uso de materiales y métodos que ponían énfasis en la forma de aprender. Destacando Ovidie Decroly y María Montessori, a partir del año 1906.

Los sistemas escolares establecen una distinción entre dos modelos: el primero, ligado a la enseñanza de las personas que *caen* dentro de la norma y el otro, en el que se beneficia a las personas consideradas como *no normales*, para los que había que crear instituciones especiales (Scheerenberger, 1984: 97, citado por Vergara).

El tránsito entre los siglos XIX y XX, constituye para la Educación Especial una importante etapa histórica, en la que se abre la discusión, en diversos congresos internacionales, sobre la atención especial que requieren las personas deficientes y minusválidas. Este aspecto brindó a diversas disciplinas, como la médica, la jurídica y la educativa, la oportunidad de generar puntos de vista ante lo que se enfrentaba con incertidumbre en los diversos cambios sociales. Con ello, se inicia una línea de promulgación de leyes, pedagogías e intervenciones en la mejora del *sujeto de Educación Especial*, y es donde el campo adquiere carta de naturaleza estable y prác-

ticamente irreversible en el panorama de los sistemas educativos del siglo XX (Vergara, 2000:14).

Sin embargo, estos hechos colocan a la Educación Especial, como la forma *educativa natural*, en la que la población sujeta de atención en este espacio, es diferente o anormal. En consecuencia, se entiende que quien enfrenta este contacto de intervención, es un profesional que tiene herramientas para hacerlo.

El campo de la Educación Especial, en sus inicios, se apoyó de los paradigmas positivistas, en los que se establece una clara división entre el *sujeto de atención* y quién se responsabiliza de la intervención sobre ese sujeto. El primero, es siempre una persona diferente, anormal, al que se le debe curar, o *normalizar*, y para ello, las principales rutas de intervención son las médicas, psiquiátricas y en menor medida, las pedagógicas. Estas conforman parte de la esencia disciplinar que constituye el *modelo clínico*, que ha sido ampliamente documentado por Foucault (2007: 36-37), en su libro *Los anormales*.

Tal modelo, como se ha expresado, requiere de un interventor que entienda discursos y proporcione atención médica, psiquiátrica y psicológica, desde la perspectiva clínica. En ese sentido, la formación del profesional que interacciona con la persona con necesidades educativas especiales – como se reconoce actualmente a este segmento de la población- tiene que considerar toda una serie de herramientas médicas, psicológicas y pedagógicas para realizar la intervención.

1.2. La Educación Especial en el ámbito nacional

En México la educación especial ha sido impulsada por las estructuras institucionales públicas, y generalmente en respuesta, o alineada, a una conciencia social derivada de una serie de acontecimientos políticos, sociales, económicos y culturales.

Para describir con mayor claridad su evolución en el plano nacional, conviene partir de los modelos de atención institucionalizados y de las diversas políticas educativas que desde el siglo XIX se han generado a este efecto. Dichas políticas reflejan las diversas concepciones, prácticas, pensamientos, valores y posiciones epistemológicas, que definen al *sujeto de atención* y al *profesional de la Educación Especial*”, hasta la actualidad.

Aunque hay autores que señalan que la historia de la Educación Especial se puede rastrear hasta la época de la conquista, en la que la irrupción violenta de los españoles, generó

en las calles ... infinidad de niños huérfanos y personas que no tenían para comer, ni dónde vivir y se dedicaron a delinquir en las calles. Por ello en esta época, surgen lugares como el Departamento de Corrección de Costumbres (1806), con el propósito educativo de proporcionar a los menores una instrucción de primeras letras con especial atención en la doctrina cristiana, con asistencia obligatoria a misas, además de recibir capacitación en los talleres y a las niñas se les instruía en clases de bordado, costura y “todo lo demás que exige su sexo (SEP, 2010: 22).

Aquí se presenta a través de las cuatro grandes etapas de su desarrollo, la asistencial (1866 aprox., a 1970); la médico terapéutica (1970 a 1980); la de integración (1980 a 2000) y la de inclusión (2000 a la fecha).

1.2.1. Etapa asistencial de la Educación Especial

La primera etapa dura cien años, a partir de la Reforma del Presidente Benito Juárez y la inauguración de las escuelas Nacional de Sordos en 1867 y la Nacional de Ciegos en 1870, hasta 1970. Este largo periodo se caracteriza porque las personas con discapacidad, (deficientes mentales, sordomudos y ciegos) se les atiende bajo un modelo asistencial, cuyo fundamento principal es el *asistir* y *cuidar* a la persona en un espacio determinado para vigilar sus avances. La medicina y la psiquiatría eran las disciplinas que acompañaban esta vigilancia. En congruencia, los profesionales que ejercieron en su momento el acompañamiento eran médicos y/o psiquiatras.

En México este modelo adquirió algunas particularidades, ya que se ciñó casi de forma exclusiva a la asistencia de las personas sordas y/o ciegas, que también incluyó elementos instruccionales, tanto para la persona asistida como para el profesional, quien se formaba al mismo tiempo que ejercía la asistencia y vivía en el mismo plantel en el que realizaba su práctica.

El periodo histórico que comprende el uso de modelo asistencial en México, se caracteriza por el ambiente reactivo e independiente que atravesó a toda la nación; junto con ello, se combinan tres aspectos, el primero, la modesta pero importante incorporación de los avances científicos en las tareas asistenciales; en segundo, la tendencia humanista que fue poco a poco introduciendo en el modelo los asuntos pedagógicos y el tercero, la generación de políticas para brindar atención a personas con discapacidad, lo cual permitió el surgimiento de instituciones que transitan desde aquella orientación asistencial a un modelo médico terapéutico.

Se puede establecer el año de 1861 como el nacimiento oficial de la educación especial en México, con el decreto emitido por el Presidente Benito Juárez, para la creación de las primeras escuelas de personas sordas-mudas, primero en la capital y después de forma paulatina en los estados de la república. Este mandato se hizo realidad hacia 1866, cuando arribó a México Eduardo Adolfo Huett Merlo y su esposa Catalina Brodbeck, de nacionalidades francesa y alemana, respectivamente. En palabras de Segura:

Este sordo [Huet], educado en la escuela fundada por el abate LÉpee y su discípulo Sicard, (su sucesor); había viajado a Brasil para establecer la que algunos consideran la primera escuela para sordos en América Latina a instancias del emperador Pedro I. Ya en México, se entrevista con el presidente municipal de la capital, Ignacio Trigueros, quien se entusiasma con el proyecto y con el apoyo del emperador, se inaugura en junio de 1866 la primera escuela de carácter público especializada en proporcionar educación a los niños y jóvenes sordos de México: se le denominó Escuela Municipal de Sordomudos y se ubicó en un inmueble situado en el antiguo Colegio de San Juan de Letrán. Los gastos de financiamiento quedaron a cargo del ayuntamiento municipal. Se inició un periodo de prueba con la inscripción de tres niños. En enero de 1867, se les hace un examen público a estos alumnos quienes sorprenden a todos con sus grandes avances. Después de eso se impulsó el crecimiento de la matrícula de la escuela, autorizándose la inscripción de 6 niños y 6 niñas, haciéndose cargo de la enseñanza de los alumnos varones el propio Eduardo Huet, mientras que su esposa Catalina se ocupaba de las niñas (2005: 3).

En ese contexto el proceso de formación del profesional era guiado por el propio instructor, por tanto, quien se iniciaba en ese modelo asistencial debía tener conocimientos en lengua francesa, para obtener el conocimiento sobre la lengua de señas. En otro momento, el profesionista que tenía el encargo de atender también a un ciego, era convocado a aventurarse en el conocimiento de la escritura Braille, al par de quien lo estaba estudiando.

A partir de 1867, el impulso dado a la instrucción pública por el presidente Juárez deriva en la creación de las preparatorias y las escuelas especiales, entre las que se encuentran las destinadas a los ciegos. Sin embargo, dentro de la élite académica y quizás política, que se empezaba a consolidar en el primer periodo de gobierno de Porfirio Díaz, la preocupación sobre la educación se enfocaba a la tarea de uniformarla, debido a la gran cantidad de instituciones educativas que operaban de manera independiente en el territorio nacional. En este punto vale señalar que en 1890, durante el Segundo Congreso Nacional de Instrucción, en el que se tocan diversos

temas relacionados con *la instrucción pública*, a la pregunta ¿es conveniente conservar las escuelas especiales?, se responde con el lacónico texto

Es conveniente y necesario conservar y aun aumentar el número de Escuelas Especiales, tanto las que se dedican a la enseñanza de alguna profesión ú oficio, cuanto de las que tienen por objeto la educación de los ciegos, sordo-mudos y delincuentes jóvenes (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1891: 46).

Más adelante, en las resoluciones del mismo congreso, se explica que las escuelas especiales comprenden a aquellas que están destinadas a formar en ciertas profesiones *especializadas* (artes, medicina, enfermería) y que, en el afán de poner orden también en este rubro, es conveniente que esos programas de formación sean trasladados a las preparatorias (*idem*: 67), por tanto, aunque las escuelas especiales –es decir las destinadas a los ciegos, sordo-mudos y jóvenes delincuentes– deben seguir existiendo, es claro que su impulso tendrá que llegar, realmente mucho tiempo después.

Para el año 1896, la organización de las escuelas especiales era tal que un solo profesional no podía cubrir todos los requerimientos de las personas discapacitadas, por ello, los servicios institucionalizados de salud de aquella época intervienen en su *vigilancia educativa*, es decir, una supervisión que se hace a los internados, para corroborar la operación y la atención en cuanto higiene, hábitos de los alumnos y profesionistas, alimentación e infraestructura.

El interés y preocupación por la población con discapacidad, creció a partir de 1901 y durante los diez siguientes, en los que se marca una diferencia en los conceptos para identificar a las personas con discapacidad y, se aplica aquella que las clasifica entre “anormales” y “normales”, resultado de investigaciones y posturas de psicólogos, pedagogos y legisladores de la época. Estas discusiones establecieron dos tipos de niños: aquéllos en los que su desarrollo era regular y, los otros que manifestaban diferencias en comparación a sus compañeros, por mostrar inferioridad física, intelectual o moral. De estos últimos la clasificación científica planteaba cinco categorías (SEP, 2010: 30)

- Anormales físicos: enanos, jorobados, cojos, inválidos en general; con inteligencia normal o desviada.
- Anormales sensorios: los que tienen mal desarrollado o no desarrollado uno o más de sus sentidos (ciegos, sordos, mudos, afectados de las palabras).

- Anormales intelectuales: aquéllos que tienen imperfectas las funciones cerebrales y sensoriales (imbéciles, idiotas y perezosos).
- Anormales del sistema nervioso o anormales patológicos: los que pueden tener los sentidos y la inteligencia en estado normal, pero que presentan alteraciones del sistema nervioso (histéricos, epilépticos, los atacados de corea o mal del zambito y los de rostro y ademanes convulsivos, neurasténicos e hiperestésicos).
- Anormales pedagógicos con inteligencia normal: los ignorantes debido al abandono en que han vivido.

Con los diversos cambios que se vivían en el país se inició una etapa en la que se fueron creando instituciones y dependencias dedicadas a la investigación clínica y pedagógica en busca de respuestas hacia y casi específicamente los *anormales*.

A partir de 1910, cada década fue marcada por la forma en que las instituciones intentaban dar respuestas asistenciales, médicas y terapéuticas a las personas que presentaban discapacidades auditivas (sordos), discapacidades visuales (ciegos), discapacidad mental, y problemas de conducta (menores infractores). Cada una constituyó, un espacio de búsqueda de mejoras de atención, aunada a las investigaciones que se realizaban. El área que ocupó una gran parte de éstas fue la de ciego, pues, se promovió en vinculación con otras instituciones internacionales la adquisición de materiales para apoyar su educación (impresión Braille, impresión de textos, máquinas Braille, etc). Esta tendencia se prolongó 1935¹ que se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP), que permitió institucionalizar a la educación especial a través del Departamento de Higiene Escolar, que pertenecía a la Secretaría de Salud, abriendo un capítulo en la historia para el proceso de formalización de educación denominada “especial” (SEP, 2010).

Esto a su vez amplió el interés de las instituciones² hacia otras áreas de investigación y práctica de la Educación Especial, como de deficiencia mental, que permitió iniciar la asistencia de este tipo de personas³.

El punto de inflexión en el modelo asistencial de la educación especial confluó, tanto a nivel internacional como nacional, en 1951 durante la conferencia de la UNESCO en Montevideo, en la que México es nombrado

¹ Con la Ley orgánica de Educación en los capítulos VIII art. 102, y el capítulo XVI art. 105 que ofrece un apartado para la protección de las personas con discapacidad. (SEP. 2010)

² Instituto Médico Pedagógico (IMP), Instituto Nacional Pedagógico (INP) 1935-1966.

³ La atención de las personas deficientes mentales se hacía en internados, con un horario de 8:00 a 17:00 horas, en la que recibían apoyos con procedimientos médicos, pedagógicos para favorecer su adaptación. social. Este funcionamiento de las escuelas era como internados.

país oficial para la impresión de textos en Braille para toda Latinoamérica, en la editorial de la *Junior League* (SEP, 2010: 48), por su interés en brindar apoyos a los ciegos. Asimismo, a partir de este año, el modelo asistencial empieza avizorar aires de cambio hacia lo que después se conocerá como *modelo rehabilitador o médico-terapéutico*.

Con estas aportaciones y crecimiento en la atención de las personas con discapacidad, generó que dentro de las leyes se propusieran artículos que ya hacían referencia al establecimiento de escuelas de enseñanza especial, con una educación diferente a la que se ofrecía en las primarias. El propósito giraba en torno a “normalizar” a los menores, para después incorporarlos a los cursos correspondientes de las escuelas primarias. En el tránsito de estos años, se vive un interés por incorporarse a la comunidad nacional, cumpliendo con las recomendaciones de la UNESCO, reconociendo la necesidad de una Educación Especial.

1.2.2. Etapa rehabilitadora

Entre 1956 y 1974 el modelo asistencial se caracterizó por su tendencia a ser médico-terapéutico, ya que se esperaba que a través de aquellas estrategias médicas, psicológicas y pedagógicas que se venían ejerciendo podrían curar, y con ello integrar a los discapacitados a la vida *normal* de la sociedad.⁴

Hacia 1970 se produce un cambio importante en la tradición de la Educación Especial en México, cuando el 18 de diciembre se consolida un sistema educativo para las personas con discapacidad, con la creación de la Dirección General de Educación Especial (SEP, 1985: 8) y el modelo asistencial se transforma operativamente en el modelo médico terapéutico y después en el modelo rehabilitador. Tal transformación se acompaña de ciertos cambios en la legislación, que estuvieron centrados en la defensa de los derechos hacia las personas con discapacidad y a la universalización de la educación básica. También hay un cambio del concepto de *anormalidad* por el de *necesidades educativas especiales*, derivado del Informe de Warnock, esto es en 1974.

⁴ Tres personas han sido protagonistas esenciales en la configuración de la historia de la Educación Especial, dado su interés para realizar investigaciones en éste campo e impulsar la mejora educativa en la población con discapacidad. Ellas y ellos han dejado huella en la historia: la profesora Odalmira Mayagoita, Margarita Gómez Palacios y Eliseo Guajardo. En su momento, Odalmira Mayagoita quién fuera la primera titular de la Coordinación de Educación Especial, de la SEP de 1960 a 1968, fundó las escuelas de perfeccionamiento, promovió 15 escuelas, esta misma labor la llevó a cabo en los estados de Puebla, San Luis Potosí, Aguascalientes, Yucatán y Coahuila entre 1959-1966 y en este periodo fundó los centros de cooperación para deficientes mentales (Gaceta Legislativa, 2003: 4).

Es importante mencionar que la época enmarcaba pautas para la investigación, lo que abrió la oportunidad de que se participará en congresos, en el que se discutían las decisiones y precisiones para mejorar la atención de la población con discapacidad. Estas se basaban en el conocimiento de las necesidades reales de los alumnos, es decir de la experiencia en las aulas.

Ya dentro del sistema educativo, la Educación Especial enfrenta también las crisis económica, política y social que el país atravesaba. Con los nuevos cambios que se generaron en busca de encontrar un equilibrio, en la década de los 70 a los 80 se vivieron cambios de paradigmas del pensamiento teórico-pedagógico, iniciando un marco psicogenético-pedagógico que propicia un modelo rehabilitador desde un enfoque constructivista, poniendo énfasis en aquellas dificultades de aprendizaje y lenguaje que presentaba en sí la población en general, con o sin discapacidad.

El modelo rehabilitador, pretendió habilitar a las personas discapacitadas en personas útiles e integrarlos a la sociedad, bajo enfoques sistemáticos interdisciplinarios. Para ello los profesionales utilizaban estrategias, procedimientos y técnicas específicas dependiendo de los casos que se atendían. En este modelo, tenía una tendencia positivista orientada a dos aspectos: por una lado clasificar las patologías desde la óptica médica y la aplicación de *tests* para identificar el déficit en el diagnóstico⁵ y organizar tratamientos, estrategias de atención especializadas y organización homogénea de los alumnos.

Los profesionales que atendían bajo éste modelo rehabilitador, realizaban observaciones en las que plasmaban la evolución de los alumnos, y con ello determinando si era candidato a ingresar a una escuela regular (hablando de los alumnos con discapacidad). En la práctica, fueron notorias las deficiencias de los docentes de educación especial, en el uso de las estrategias y procedimientos didácticos específicos, que se inició una etapa de capacitación para habilitarlos en su uso.

La expansión de la educación especial como sistema paralelo educativo en atención a poblaciones sordas, ciegas, discapacidad intelectual y problemas de conducta propició utilizar salones anexos dentro de algunas instituciones formadores de docentes, espacios de fundaciones creadas en su momento por Padres de Familia a consecuencia de la escasez del presupuesto económico.

Este suceso acompañado con los cambios planteados en la reforma educativa dejó ver la preocupación por la formación inicial de los profesionales, iniciativa que ya venía con antelación pero que se hizo institucional

⁵ En el participan en algunos casos médicos, psicólogos y docentes.

dependiendo de la Dirección General de Educación Normal, por la Secretaría de Educación Pública creando la Normal de Especialización, (anteriormente Instituto Nacional de Pedagogía).

Con los nuevos paradigmas que se discutían en esa época, se empieza a visualizar una filosofía hacia la normalización. Esta etapa fue liderada por aportaciones de diversas investigaciones y posturas teóricas por parte de la Doctora Margarita Gómez Palacios, que selló la diferencia e impulsó la transformación de la práctica docente en el marco de la Teoría Psicogenética.

La educación especial adoptó el concepto de aprendizaje, dentro del pensamiento psicológico y bajo la premisa de asegurar la participación activa del alumno. Por lo que en educación especial se promueve el diagnóstico integral, en la perspectiva que giraba hacia la individualización de la enseñanza, es decir, una atención más personalizada con programas para cada niño, de acuerdo a sus procesos evolutivos de aprendizaje, así como el uso de guías curriculares para los casos de discapacidad intelectual, auditiva, motora y ciega. Esta educación integral tenía un enfoque multiprofesional, en el que se entendía iniciar con las adaptaciones a los ambientes escolares, familiares sociales hacia un ámbito laboral.

Los principios que guiaban la línea de trabajo pedagógico en ese tiempo fueron: (SEP. 2010: 92-93):

- El principio de sustitución o compensación, tiene como condición el entrenamiento perceptivo, motor y de lenguaje, para detonar el desenvolvimiento del potencial infantil y obtener el mayor rendimiento.
- El principio de estimulación sistemático dirigido, considera que sólo es posible educar la personalidad, a través de la estimulación de la actividad mental con experiencias: visuales, auditivas, táctiles y motrices.
- El principio de educación precoz y oportuna, considera que los primeros años de vida del ser humano, son los más ricos en posibilidades para modelar y adquirir la personalidad.
- El principio de capacidad de autonomía o de autosuficiencia, crea las condiciones para que el niño sea capaz de tomar decisiones en relación a sus preferencias de aprendizaje.
- El principio de enseñanza utilitaria, pretende impartir la enseñanza con aplicación a la vida práctica.
- El principio de enseñanza concreta, objetiva y funcional, que adopta procedimientos didácticos acordes.

- Y por último, la adaptación social, como esa capacidad para realizar actividades de la vida cotidiana con independencia social y económica.

Se inician los primeros acercamientos a las adecuaciones curriculares de acuerdo al desarrollo, maduración y crecimiento de los alumnos acompañados de una evaluación constante de su aprendizaje, con el uso de programas paralelos.

El marco conceptual que nutrió esta década, parte de las perspectivas de escuelas norteamericanas anglosajonas. Su influencia dominante, implicó en tomar decisiones sobre la formación del profesional que acompañaría a los alumnos con discapacidad. Obviamente las disciplinas que tenían su voz y voto eran la medicina, psicología y la pedagogía que impulsaban la “rehabilitación”.

La Educación Especial inicia su historia educativa con un enfoque individualista, centrada en el trastorno del sujeto, considerándolo como el portador de los problemas de aprendizaje. El marco ésta percepción biológica-médica, permeó el concepto de “normalidad”, que de alguna forma influyó en los diagnósticos que se generaban en los servicios.

Se crean entonces ambientes específicos y especiales para brindar atención; así hace su aparición un currículo paralelo que propone la intervención exclusiva en las características de los alumnos, con miradas hacia la rehabilitación haciendo uso de programas paralelos con métodos y técnicas específicas, ya sea para alumnos con dificultades de aprendizaje o lenguaje y la población con discapacidad (ciego sordo intelectual, motora).

En ésta década el país dentro de las líneas de acción en las políticas educativas para combatir el rezago educativo que ya se observaba, permitió la expansión de la Educación Especial. Ello que ocasionó la apertura de servicios, con el apoyo de un equipo multidisciplinario: médico, psicólogo, trabajador social, maestro especialista, aunque en la realidad fueron muy pocas las escuelas que contaron con la mirada médica. Se inicia el enfoque humanista en los procesos de iniciar una integración escolar de los alumnos.

1.2.3. Etapa integradora de la educación especial

Parte de los 80 y los años 90, se siguieron dando una serie de cambios dentro del país, en los que se pretendía cumplir las metas de cobertura ante la expansión y creación de diversos niveles educativos. Lo que genera un movimiento organizativo en los docentes, centros escolares y alumnos. Esta etapa de cambio se vivió en Educación Especial en una fase que se venía desarrollando de integración escolar con los alumnos, en el que el docente tenía una responsabilidad directa con los grupos en atención, tanto en los espacios regulares como en los espacios especiales.

El panorama mundial mostraba un ambiente de desarrollo en la que se integraban bloques económicos y políticos regionales, pero también procesos de fragmentación de sociedades étnicas, multinacionales que ya difundían información del conocimiento en contraste con la crisis económica que se acentuaba.

En ese marco, las organizaciones internacionales en busca de promover los derechos de las personas, inician la filosofía de *escuela para todos*, centrada en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos, liderada en su momento en México por Eliseo Guajardo Ramos, quien en los años 90 se encontraba al frente de la Dirección General de Educación Especial. En esta etapa también se vivía los momentos de organización en la Federación y delegaba la responsabilidad a los estados para asumir las necesidades de su región, momento de descentralización de los servicios educativos.

El marco conceptual, desencadenado durante ésta etapa y que dio fundamento a los principios de la integración educativa, fueron: el respeto a las diferencias, como forma de reconocer los rasgos comunes de los sujetos que la conforman; los derechos de igualdad de oportunidades, una escuela para todos, retomando la Declaración Mundial de la UNESCO realizada en Jomtiem, Tailandia de 1990. Por otro lado, los principios que guiaron en su momento la política de Integración Educativa son: la normalización, integración, sectorización e individualización de la enseñanza, son:

- El principio de normalización, que brindaría a las personas con discapacidad habilitarlos y rehabilitarlos con las ayudas técnicas para alcanzar una mejor calidad de vida, en el tenor de poder disfrutar de sus derechos y oportunidades en relación a sus capacidades.
- El principio de integración, permea en la oportunidad de las personas con discapacidad de tener experiencias familiares, sociales, económicas y laborales, sin rastros de marginación y segregación.
- El principio de sectorización, implica que los niños puedan integrarse en un entorno escolar recibiendo el apoyo, cerca del lugar al que pertenecen.
- El de individualización de la enseñanza, tiende a la necesidad de adaptar la enseñanza a las necesidades y peculiaridades de cada persona realizando las adecuaciones curriculares pertinentes (Cedillo, 2002).

Todos estos cambios en la nueva reorganización del sistema educativo con la política educativa generada en los 90, tuvo injerencia en la forma-

ción de los profesionales de educación especial. Las líneas de acción enmarcadas dentro del Programa de Integración Educativa, abrió espacios de profesionalización y actualización con la participación de instituciones formadoras de docentes (PRONAP) y las mismas dependencias de Educación Especial con los cursos de actualización que formaron parte del Programa de Carrera Magisterial.

Así también se hacen cambios organizacionales dentro de la estructura de Educación Especial con sus servicios educativos y la función de los profesionales. Termina una etapa de acompañamiento directo por parte de las USAER en las escuelas regulares, transformándose en docentes de apoyo en los procesos de integración educativa de los alumnos, con sugerencias a los docentes de aula regular. Y por otro lado, la reorganización de los CAM donde el docente atendía a grupos homogéneos en relación a una sola discapacidad, se enfrenta a atender a una diversidad de alumnos con discapacidad en un grupo. La Educación Especial en México inicia una experiencia de transformaciones, retos y desafíos para entender el posicionamiento que implica los procesos de integración educativa en ésta etapa.

1.2.4. La etapa de la inclusión educativa

A partir del año 2000, la Educación Especial se ve envuelta en el nuevo milenio, bajo el paradigma de la Educación Inclusiva. Dicho concepto coloca a la Educación Especial en un espejo poliédrico, que genera una serie de planos de análisis desde sus propios significados y partes, para comprender la situación en la que emerge. Las políticas, culturas y prácticas, ya inscritas en la filosofía de la Educación Especial, detonan un cambio dentro del Sistema Educativo y compromete a la misma, a iniciar la eliminación de barreras de aprendizaje y la participación de personas con un rasgo de vulnerabilidad. La discapacidad marca un hito en las políticas educativas que implica nuevas formas de: pensar, ser, sentir y hacer la educación.

En este siglo XXI, la presencia de la “globalización”, caracterizada por el incremento mundial de población, en la que emerge la vida económica; genera un signo de integración a una red mundial de información. La globalización entendida como el carácter indeterminado, ingobernable y autopropulsor de los asuntos mundiales; en donde se advierten contradicciones sociales que hacen evidente la presencia de diversas problemáticas, que marcan la desigualdad social, económica, cultural y educativa.

La mirada en el ámbito educativo, asegura el derecho de una educación básica de calidad para todos, hacia un modelo de escuela que atienda

a la diversidad. El reto del milenio implica el equilibrio entre la economía y la equidad, por lo que, la globalización plantea el desafío de sentar las bases de una educación, en una ética de la diferencia y la inclusión.

La Educación Inclusiva, es planteada como un desafío para garantizar el acceso y permanencia de los niños y niñas en la Educación Básica de Calidad, poniendo énfasis en la atención a los grupos en situaciones de vulnerabilidad. Esto genera diversos cambios, que se manifiestan en el diseño de políticas educativas, modalidades y currículos diversificados, para atender a las poblaciones vulnerables (género, lingüísticas, individuales y culturales).

Cabe mencionar que el concepto de inclusión, no tiene nada que ver con el acceso de los alumnos a las escuelas comunes, sino que está más apegado a las acciones que minimicen las “barreras de aprendizaje”, que presenten los alumnos en relación a los contenidos del currículum, pero también, de alguna forma que participen en un ambiente más social, de ésta manera se reconoce a la diversidad como elemento integrados desde dos aspectos; el escolar y el social.

La Educación Especial reconoce a la diversidad y a la interculturalidad para seguir fortaleciendo los procesos de integración en los centros escolares, suponiendo que con la ayuda que el docente de educación especial en las escuelas regulares en un trabajo en conjunto construyan aprendizajes de calidad y eviten la discriminación de los alumnos con discapacidad. evitar la discriminación de los alumnos con o sin discapacidad.

La filosofía en este nuevo modelo de inclusión plantea líneas de acción de formas teóricas y pedagógicas para garantizar una escuela para todos con una educación de calidad. Sin embargo, en México y más específicamente en Chiapas existe una desigualdad educativa con altos niveles de inequidad, exclusión y sobre todo fragmentación social.

En el año 2006, el discurso de los profesionales se discute que la discapacidad es el resultado que se genera en la interacción con las personas al no poder realizar las actividades de la misma forma que los otros. Este movimiento conceptual fue enmarcado en la Teoría Social por Mike Oliver en 1983, quién planteó que la discapacidad no es causada por las limitaciones funcionales físicas y psicológicas de las personas, sino más bien por el fracaso de la sociedad en suprimir barreras y restricciones que los incapacitan en un problema de “orden social”.

El modelo social enmarcó a la política educativa de Educación Especial a un cambio conceptual en relación a la discapacidad, dándole un peso a la funcionalidad de los ambientes, que propicie un desarrollo más social. Con

el cambio del modelo social al modelo inclusivo que lleva al profesional a consolidar las experiencias lo compromete en dos aspectos: a una formación continua y a comprometerse en su acción educativa. Es decir, se supone en que los docentes son competentes profesionalmente para enfrentar el nuevo desafío que en la actualidad se le impone.

1.3. El Caso Chiapas: inicio y desarrollo la Educación Especial

La historia de la Educación Especial en México paulatinamente se liga al proceso que también se genera en Chiapas. Los diversos cambios educativos que abrieron el panorama hacia la atención a la población con discapacidad a partir de los 70 repercutieron en las sociedad chiapaneca y con ello su organización a efecto de lograr la atención a las personas con discapacidad, específicamente con los niños que se detectaban.

Parte de la historia de la Educación Especial en Chiapas, se forma en un ambiente crítico del país. A diferencia de otros estados que ya habían iniciado su experiencia con la Educación Especial, en Chiapas apenas empieza a tener presencia en los 70 y no es sino hasta una década después que se institucionaliza dentro del sistema educativo estatal.

A partir de los años 70, a nivel nacional se incrementan el número de escuelas de Educación Especial por la vía institucional. Pero en el caso de Chiapas, la instalación de este tipo de escuelas se gesta en el interés de un grupo de Damas Voluntarias del Club Rotario y de maestras especialistas, específicamente en Tuxtla Gutiérrez, que se dieron a la tarea de crear un espacio para la atención de los niños con necesidades educativas especiales, como: discapacidad intelectual y discapacidad auditiva (sordos). Este espacio inició con un proyecto circunscrito en el Programa de Educación para Todos, sin contar con un reconocimiento oficial. Este proceso se extendió en ciudades como San Cristóbal de Las Casas y Comitán de Domínguez.

A finales de la década (1978-1979), se da un paso importante al iniciar la operación de servicios de Educación Especial, a partir de un programa compensatorio que formaba parte de la Educación Primaria y, a través de las Unidades de Grupos Integrados, conocidos como *GI*. Estos formaban parte de una línea de acción de la Modernización Educativa para combatir el rezago educativo de la población, en las áreas de lectura, escritura y conceptos matemáticos. En los *GI*, se encontraban los niños que reprobaban dos o tres veces el primer año, después de la aplicación de una evaluación que los clasificaba en un grupo de 20 a 25 alumnos, en donde se brindaba atención con estrategias pedagógicas especiales para el logro de los contenidos.

También existieron GI “B”, en los que se ubicaban a alumnos que rebasaban los años de permanencia en el primer grado y no accedían a los procesos de lectura y escritura. A ellos se les atendía dándoles elementos para integrarse en un trabajo laboral (SEP, 2010).

Los docentes⁶ que iniciaron este proceso de atención, se integraron a las escuelas regulares; con una capacitación previa en los procedimientos y estrategias de enseñanza, tenían a su cargo los grupos de 1º y 2º de alumnos repetidores con problemas de aprendizaje, específicamente con dificultades en lectura, escritura y problemas matemáticos.

El proyecto de creación de las Unidades de los GI, se generó en su momento, por parte del Programa “Primaria para todos los niños” que conllevó a contratar a docentes que apoyaran al proyecto para iniciar la atención a los alumnos con discapacidad. Su financiamiento por parte de presupuesto de CONAFE dio paso a iniciar con los primeros servicios de Educación Especial.

En 1980 se incrementa la cobertura en el estado, dando inicio a la creación de más Servicios de Educación Especial parte del proyecto Modernizador que implementó el país. En 1982 se crea el Departamento de Educación Especial a cargo de la Subsecretaría de Educación Básica y ubicándolo en la Dirección de Educación Elemental. En esta etapa se crea un proyecto de asesoría en las áreas de Psicología (conducta y educación sexual), Audición y Lenguaje, Problemas de Aprendizaje, Deficiencia Mental, Discapacidad Motora y Trabajo Social, acompañar el proceso educativo desde las diversas disciplinas. Cabe mencionar, que a la par se realizaban gestiones para la creación de una Normal de Especialización, aunque resultó infructífera la petición en esos años.

Para los años 90 y 2000, ya con los movimientos de las reformas y políticas educativas, hacia un modelo de integración más social con vías a la inclusión, parte de los acuerdos internacionales de la UNESCO de atender a la diversidad y la interculturalidad, dentro de un marco de derecho y justicia social, en el estado de Chiapas se crea la Normal de Especialización en dos municipios estratégicos: Tapachula y Tuxtla Gutiérrez.

La formación inicial de profesionales en educación especial, inicia con la Normal de Especialización a partir del año 2002 en Tapachula y en el 2004 en Tuxtla Gutiérrez. Por otra parte, las Normales de Primaria, Preescolar y Educación Física, hacían lo suyo en la formación inicial de su población, pues acercaban a sus alumnos con asignaturas de la malla curricular,

⁶ Eran docentes con formación inicial de Normal Primaria o Preescolar.

con relación a las necesidades educativas especiales; adecuaciones curriculares que los acercaba a un conocimiento sobre las posturas filosóficas y educativas.

Del 2006 al 2008 egresaron las primeras generaciones de especialistas en las áreas de Audición, Intelectual, Visual. Aunque las condiciones estatales ponía en jaque a los egresados, pues con la demanda de cobertura por docentes en los diversos niveles educativos (inicial, preescolar, primaria, secundaria, educación especial, educación indígena y educación Física), son pocos los que ingresan a Educación Especial y los otros se distribuyen en los otros niveles. Por ello, podemos encontrar en los diversos niveles educativos del sistema a docentes de primaria en escuelas de primaria indígena, o docentes de educación especial en primaria, preescolar o educación inicial; o viceversa docentes de primaria, preescolar, inicial o indígena en espacios de educación especial. El crecimiento de la Educación Especial en Chiapas se observa en la tabla 1.

Tabla 1. Cronología de los servicios de educación especial en Chiapas

Año	Escuela	Lugar
1971	Deficiencia Mental	Tuxtla Gutiérrez (50% padres de familia)
1974	Clínica de Audición y Lenguaje	Tuxtla Gutiérrez (vespertino)
1976	Educación Especial	Comitán de Domínguez
1976	Educación Especial	San Cristóbal de Las Casas
1979	2 Unidades de Grupos Integrados	Proyecto: Contrato a través de CONAFE y financiado por el Subprograma "Primaria para Todos los Niños"
1979	Atipicidades Múltiples	San Cristóbal de Las Casas
1980	Deficiencia Mental	Tapachula
1981	Consolidación de la Educación Especial en Chiapas. Grupos integrados, Deficiencia Mental y Control escolar	
1982	Descentralización de Educación Especial y de Educación para Adultos. Pasa a formar parte de la Subdirección de Educación Básica como Departamento Proyecto de inversión 1982-1988. Uno de sus puntos refería a la creación de la Normal de Especialización en el Estado.	

Fuente: Elaborado con datos de SEP/USED (1985).

Actualmente la Educación Especial en Chiapas, tiene dos dependencias administrativas; una por la parte de los servicios federalizados, que se organizan en 12 zonas escolares. Y la otra por la parte de los servicios estatales

que se encuentra en vinculación programas compensatorios, coordinado por un Departamento de Integración Educativa, por ser pocos los servicios.

1.3.1. Los Centros de Atención Múltiple, organización y funcionamiento

En lo que sigue se relata la evolución de uno de los Servicios de Educación Especial en Chiapas: los Centros de Atención Múltiple. Esta revisión comprende dos asuntos muy vinculados entre sí, la situación de los docentes que han formado parte de su estructura y la normatividad que se asocia con estos servicios, conforme las diversas políticas educativas que se presentan en el contexto nacional y estatal.

El desarrollo y evolución que han tenido los servicios de educación especial y específicamente los CAM, tiene relación con las líneas de acción que la política educativa promueve en su momento con el Programa de Integración Educativa a nivel nacional, mismo que planteó objetivos educativos de cobertura, creación de servicios, profesionalización, entre algunos, lo que generó el crecimiento de los servicios haciendo presencia en diversos municipios del estado de Chiapas.

En sus inicios, los servicios de Educación Especial se ofertaron de acuerdo a los requerimientos de los alumnos que asistían a ellos. Así se distinguía entre las personas:

...cuya necesidad de educación especial es indispensable para su integración y normalización: aquí se comprendían las áreas de deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales (DGEE, 1985: 16).

Esta atención se brinda en las escuelas de Educación Especial, Centros de Rehabilitación y Educación Especial y Centros de Capacitación de Educación Especial.

El segundo grupo, incluye a las personas

cuyas necesidades eran complementarias al proceso educativo, aquí se consideraban los problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta. Y el servicio que brindaría la atención serían las Unidades de Grupos Integrados, Centros Psicopedagógicos y Centros de Rehabilitación y Educación Especial (DGEE, 1985: 16).

Los CAM (antes escuelas de Educación Especial), son considerados servicios escolarizados, con la responsabilidad de asistir a la población con necesidades educativas especiales, asociadas a: discapacidad múltiple,

trastorno generalizado de desarrollo o porque su discapacidad requiere de adecuaciones curriculares altamente significativas y en consecuencia los apoyos son permanentes.

Hacia el año 2002, a través del Programa de Fortalecimiento a la Educación Especial de la Integración Educativa (PFEEIE), se redefine la función de estos centros escolarizados a instituciones que ofrecen una educación básica a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad. Con esta reorientación, los CAM pasaron de dar asistencia a la población con características comunes y en grupos homogéneos, a atender a alumnos y alumnas con diferentes discapacidades, es decir, a trabajar en grupos heterogéneos: estos grupos ahora se integrarán por niños ciegos, sordos, deficientes intelectuales, problemas neuromotores, entre algunas). Su carácter de centros escolarizados se acentúa en el sentido de que los niños se circunscriben al ciclo escolar, determinado por las autoridades educativas y con un horario de 8:00 a 13:00 horas. Con la nueva organización, los grupos de 5 a 8 alumnos se conforman de acuerdo a edades que normativamente los ubican en un grado escolar.

En apariencia, estos cambios que pretenden impulsar una axiología de equidad en la atención a la población discapacitada, forzó una serie de asuntos que en realidad responden a una racionalidad más uniformadora y hegemónica que la aplicada antes del años 2002.

Por supuesto, esto implicó el rompimiento de muchos paradigmas -en términos de las prácticas docentes, y los fines de la Educación Especial- y, para el docente que proporciona la atención, un reto y muchos problemas para enfrentar en el acontecer áulico cotidiano y en su propia práctica docente. El espacio del CAM enfrentó una doble incertidumbre. Por un lado, la comunicación y el currículo a desarrollar, por otro, el establecimiento de normas de comportamiento y hábitos dentro del grupo, como reglas dentro del salón.

La diversidad de los niños por sus características específicas y las formas de aprender, conlleva a sentir que el tiempo *no pasa* cuando se imparte la acción docente y *stress* al observar que dinámica grupal puede desbordarse en cualquier momento: alzar la voz, tomar de la mano a uno, sentar al otro y estar atento que no se lastimen con los objetos. si antes el docente debía ser médico, psicólogo y pedagogo, ahora debe ser solo educador especial, y con ello va implícita la idea de que debe ser, *además de todo lo anterior*; especialista en sordos, mudos, ciegos, deficientes mentales... porque el contenido curricular es para todos y para ninguno a la vez, es decir, cada uno para acercarlo a los significados de los contenidos: el código lingüístico para generar comunicación, el aspecto gestual y el manual o corporal.

No es casual que, dentro de las prescripciones que emanan del documento sobre la reorientación de los servicios en el 2004 y a nivel nacional, se reconozca que los conocimientos, la preparación y experiencia de los profesionales, se encuentran en tensión al adoptar un currículo general, por el tránsito de un modelo rehabilitador a un modelo integrador, ya que la demanda de acompañamiento es un detonante permanente.

Pero si a nivel nacional se acepta que la reorientación tiene aparejados muchos problemas, en Chiapas sencillamente no hay condiciones para operar esta reorientación. Las razones, se pueden observar aún hoy día: los docentes con los alumnos con discapacidad enfrentan su práctica con incertidumbre debido a los asuntos enumerados antes, a los que se les suma la dinámica misma del ciclo escolar, y su movilidad laboral entre un servicio y otro. En una primera conclusión: la reorientación de los CAM, en el caso chiapaneco va dejando una brecha cada vez más abismal, en relación al alcance curricular que los alumnos deben adquirir para su egreso.

La identificación de las fortalezas y debilidades del entorno educativo, como se marca normativamente en las orientaciones de la Educación Especial, se observan cada día más distantes. Esta prescribe que la atención en los servicios escolarizados se debe promover desde cuatro momentos formativos y, de acuerdo a las necesidades de la localidad, serán aquéllos que se generen en la educación inicial, educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y la formación para el trabajo.

En el nivel inicial, se contempla la atención de los niños a partir de los 45 días de nacidos, hasta los cinco años de edad. Y se considera en un futuro, su integración a un ambiente regular, o en su caso, seguir su trayecto formativo en el mismo CAM. El programa a utilizar, queda a cargo del análisis que debe realizar el personal del CAM, considerando las propuestas de este nivel realizando los ajustes necesarios. El horario de atención propuesto es de una a tres horas, dos o tres veces a la semana, adaptando el horario al que rige en el CAM. Se debe buscar la atención individual o en pequeños grupos y se considera como elemento principal el acompañamiento del padre de familia en el aula.

El nivel preescolar se establece de 3 a 8 años de edad. Su atención se basa en la propuesta curricular de la Educación Preescolar vigente, en la cual se da libertad a los docentes de enriquecer el programa con las propuestas metodológicas y las evaluaciones específicas, de acuerdo a la atención de los alumnos de determinado CAM; de tal forma que se diseña una propuesta curricular del propio centro. Se considera un horario similar al de un preescolar regular y el número de alumnos para conformar un grupo

es de 6 a 8 niños; así de acuerdo a la edad se ingresa a preescolar, con la finalidad de que el niño pueda integrarse en un futuro a la vida social.

La educación Primaria se ofrece para los niños de 6 años hasta los jóvenes de 17 años de edad. La formación retoma el plan y programas vigentes de la primaria regular. Al igual que el nivel de Preescolar, también se enriquece con propuestas metodológicas y evaluaciones específicas para los alumnos. En la conformación de los grupos aplica el criterio usado para los grupos de Preescolar.

Por su parte, la formación para el trabajo se entiende como continuidad de la educación básica, en la que se adecuan los programas a efecto de favorecer las competencias laborales. En este caso, el criterio para conformar los grupos se relaciona básicamente con que los alumnos ya no requieran de los apoyos generalizados y permanentes; es decir, que los educandos sean capaces de manejar su vida independiente y por consecuencia, puedan ser parte de un ambiente laboral. Esta formación a partir de los 17 años. El horario de atención y los talleres los establece cada CAM, de acuerdo a su función y las necesidades de su localidad.

Es importante mencionar que en esta nueva orientación de los servicios, hay un énfasis en realizar un proyecto de escuela que guíe y apoye el proceso educativo; que permita una planeación escolar a mediano plazo y un proyecto anual de trabajo a corto plazo. A partir de ahí se realizan las evaluaciones psicopedagógicas de cada alumno, para que el docente elabore su proyecto de grupo o taller.

En ese sentido, se hace notar que:

la propuesta curricular del centro se enriquece con propósitos y contenidos o competencias que favorezcan el desarrollo de las habilidades socio-adaptativas en los alumnos atendidos, permitiendo una mayor autodeterminación y mejora de su calidad de vida (Garrido: 1998: 79).

También el documento *Orientación de los Servicios de Educación Especial* (OGSEE, 2004: 67), menciona que la conformación de los grupos parte de considerar varios aspectos dentro del CAM. Éstos se relacionan con las competencias de los docentes, sus experiencias y la funcionalidad del centro escolar, ante un diálogo con el personal docente y la flexibilidad de la toma de decisiones para la mejora del mismo.

En la práctica, para algunos docentes, la forma de responder a este reto, se ha relacionado con la apropiación de su experiencia, el supuesto teórico de su formación y el tránsito por los diferentes modelos de atención; aunado a la función en la que ha circunscrito su práctica de inter-

vención. La consecuencia de este proceso es que se genera una propuesta curricular adaptada, que está muy lejos de satisfacer las necesidades de una planeación sistemática, que permita la actuación del docente en el aula.

Aun cuando normativamente se debe poner en marcha la realización de adecuaciones curriculares en una propuesta pedagógica, no se ha concretizado la recuperación de dichas experiencias, que den cuenta de ello.

El diseño y desarrollo en el aula de las adecuaciones curriculares, es una explicación pendiente por parte de los docentes de Educación Especial. En Chiapas, por la misma estructura y sus connotaciones se permite visualizar una relativa comprensión en la conceptualización de lo que implica el diseño, proceso y desarrollo de las mismas.

En un primer acercamiento a la acción pedagógica, el docente realiza una evaluación que la refiere como “evaluación psicopedagógica”, como parte del inicio del proceso de adecuación curricular. La reflexión que conlleva dicho hecho, aún no se logra en algunos espacios. Lo que genera que desde los supuestos teóricos de formación y empíricos de la experiencia, se de una deliberación interdisciplinaria, en un diálogo poco fructífero.

Las reuniones que se generan con el equipo conformado por el maestro de comunicación, la trabajadora social, el psicólogo, el docente de grupo o el director; parten del posicionamiento, experiencia y necesidades que emanan desde el propio docente, como los recursos y condiciones del aula, al estar en contacto con los alumnos, padres de familia y los recursos de la propia escuela.

1.3.2. El contexto estadístico de los CAM en Chiapas.

Los datos estadísticos del ciclo escolar del 2011-2012, indican que en Chiapas se han creado 43 CAM, de los cuales 8 pertenecen al Sistema Educativo Estatal y 35 a la Subsecretaría de Educación Federalizada; la mayoría se encuentran en las cabeceras municipales de ocho de las 15 regiones económicas de Chiapas. Sin embargo, hoy en día no logran para cubrir las necesidades, por lo cual, se requiere de otros servicios e instituciones de salud que apoyen la cobertura.

La población de alumnos, que se atendieron en el ciclo escolar 2011-2012 de acuerdo a los datos estadísticos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), fueron en total 2,022 educandos con diversas discapacidades; de los cuales 1,185 fueron hombres y 837 mujeres. La población en los diferentes CAM recibió atención por 321 docentes, donde 249 son docentes mujeres y 74 son docentes hombres.

Los CAM orientan su organización de acuerdo a la población que se integra durante el ciclo escolar lectivo, así como la delegación responsiva de éstos a los docentes de grupo, equipo para docentes y administrativos. Aunque no siempre se encuentran con la plantilla completa, ni la estructura para enfrentar el desafío de la integración educativa.

Tabla 2. Comparación de regiones económicas y ubicación de los CAM en Chiapas

Región económica	Zonas	Servicios/ municipios
Metropolitana	1	CAM 08/Tuxtla
Soconusco	2	CAM 36/ Escuintla CAM 47/ Ciudad Hidalgo
Meseta Comiteca	3	CAM 01/ Comitán
Valle Zoque	4	CAM 03/ Cintalapa
Metropolitana/Valle Zoque	5	CAM 13/ Ocozocuatla CAM 40/ Suchiapa CAM 45/ Berriozábal
Metropolitana	6	CAM 29 A.L./ Tuxtla CAM 34/ Chiapa de Corzo
Itsmo-Costa /Soconusco	7	CAM 05/ Arriaga CAM 06/ Tonalá CAM 07/ Pijijapan CAM/ Mapastepec
Norte/Maya/Bosques/	8	CAM 09/ Pichucalco CAM 10 / Palenque CAM 11/ Reforma CAM 43/ Juárez
Selva Lacandona/maya	9	CAM 14/ Ocosingo CAM 35/ Chilón CAM / Yajalón
Fraylesca	10	CAM 04/ Villaflores CAM 33/ Villacorzo CAM 46/ La Garza
Soconusco	11	CAM 02/ Tapachula CAM 17 Audición y Lenguaje
Metropolitana/ Mezcalapa	12	CAM 22/ Copainalá CAM 28 Inicial/Tuxtla CAM 42/ Chicoasén

Fuente: Elaborada con datos de regiones económicas INEGI (2012), Estadística (2012) Departamento de Educación Especial Federal.

Los CAM que se encuentran en la Zona Centro, se ven favorecidos con apoyos como capacitaciones, centros de salud y acompañamiento en caso necesario de los docentes.

Los CAM en la Región Soconusco, tienen la ventaja, por un lado, de contar con las supervisiones en la misma ciudad. Lo que no sucede con la Región Istmo-Costa, que es utilizada como puente en los movimientos laborales de los docentes para acercarse a Tuxtla o a Tapachula y como consecuencia, sólo permanecen un ciclo escolar en el centro.

La Zona de Los Altos, está configurada por municipios que tienen población con características indígenas, comunidades geográficamente alejadas para recibir atención de los servicios de diagnóstico, así como de capacitación. Por consiguiente, el personal que llega son los docentes de nuevo ingreso y permanecen un ciclo escolar.

Para una mejor lectura de las regiones económicas, se observan las zonas escolares en donde están ubicados los CAM en diferentes municipios, en la siguiente tabla.

Tabla 3. Diversidad de la población atendida en Educación Especial federal

Zona	D.I.	Multi	TGD	AS	HIP	SOR	CEG	DV	Motriz
1	288		6	0	15	20	3	6	17
2	317	2	2	1	16	17	1	14	20
3	160	6	0	0	22	16	2	8	28
4	98	2	8	11	11	1	0	8	20
5	95	4	3	2	4	25	8	7	32
6	111	1	0	6	17	80	1	3	10
7	155	9	6	0	10	16	4	3	20
8	194	21	20	2	26	30	2	9	46
9	186	10	5	5	41	23	4	27	36
10	154	3	2	0	35	10	1	8	20
11	188	18	9	1	26	40	2	18	28
12	164	2	60	0	13	16	7	2	16

Fuente: Elaborada a partir de datos estadísticos del Departamento de Educación Especial (2009).

- D.I.: Discapacidad intelectual
- Multi: Multidiscapacidades
- TGD: Trastornos generales de desarrollo
- AS: Aptitudes sobresalientes
- HIP: Hipoacúsicos
- SOR: Sordos
- CEG: Ciegos
- DV: Discapacidad visual
- Motriz: Discapacidad motora

La ubicación de los CAM responde a una organización conformada por zonas escolares, permitiendo cubrir diversas regiones económicas del estado de Chiapas, mismas que ocupan un espacio enmarcado en una diversidad social y cultural.

Otro dato se observa con la población de alumnos que se encuentran inscritos en los CAM. Para ello se analizó la estadística del 2009 que emitió el Departamento de Educación Especial, que da una imagen de la frecuencia y variedad de las discapacidades que presentan los alumnos de cada zona escolar.

Se conserva la denominación que se utiliza en las normas de inscripción del 2009, aunque ésta siga en debate para determinar quiénes pueden ser categorizados bajo éstos criterios. Sin embargo para el estudio fue de importancia este registro.

Los datos permiten observar en cada zona un predominio de sobre niños atendidos con discapacidad intelectual; seguido por alumnos que presentan sordera e hipoacusia (discapacidad auditiva) y con discapacidad motora

Este acercamiento estadístico permite buscar respuestas, desde dos enfoques que la interculturalidad y la atención a la diversidad discuten con planteamientos filosóficos de diálogo ético y de convivencia.

1.3.3. Los docentes de Educación Especial en Chiapas

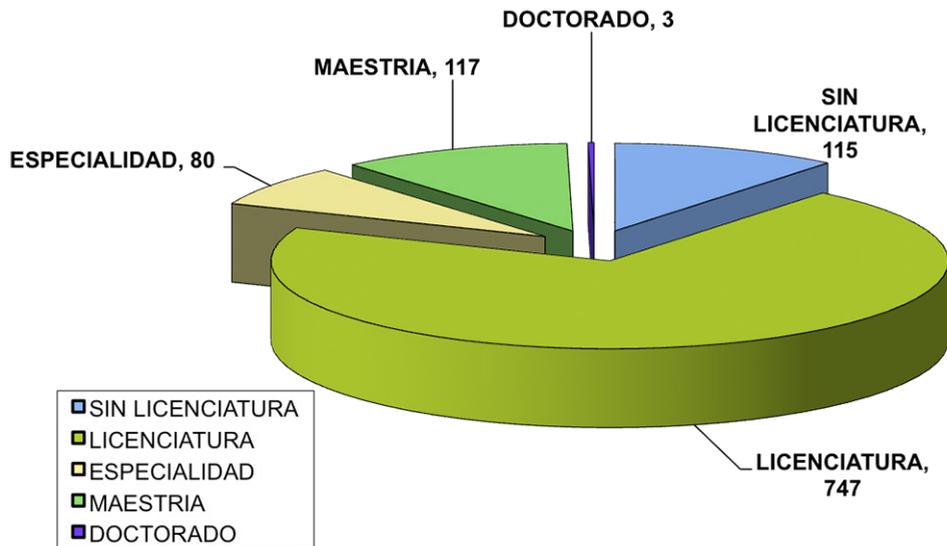
Los docentes de Educación Especial son los actores esenciales en los procesos de atención a la población discapacitada. En Chiapas los pioneros en esta empresa son los docentes que se incorporaron al proyecto de *Primaria para Todos*, cuya formación inicial la realizan en las Escuelas Normales de Preescolar y Primaria. Para entender lo que implica la empresa en la que estos primeros docentes se insertaban, hay que señalar que en esa época la formación inicial de la Normal solo pedía contar con Secundaria y se acreditaba en cuatro años, es decir, para todos los efectos, el *nuevo docente* con una carrera técnica en el ámbito social, para emprender el acto de docencia.

Ahora bien, la estructura de los servicios de Educación Especial en Chiapas, tiene sus antecedentes en los años 70, cuando se buscaba dar cobertura al rezago educativo, para abatir las dificultades de aprendizaje, que presenta la población escolar en áreas de lectura, escritura y matemáticas.

Un diagnóstico al estado de los servicios, realizado de manera institucional por el Departamento de Educación Especial para el Subsistema de

Educación Federalizada, en el año 2006, indicó que a 30 años de presencia de la Educación Especial en el sistema educativo, sólo contaba con 80 maestros que tenían la especialidad, los cuales se encontraban dispersos en los diferentes servicios.

Gráfica 1. Formación de los docentes de Educación Especial



Fuente: Elaborada a partir de los datos de encuesta a 1,062 docentes de Educación Especial. Departamento de Educación Especial (ciclo escolar 2006-2007).

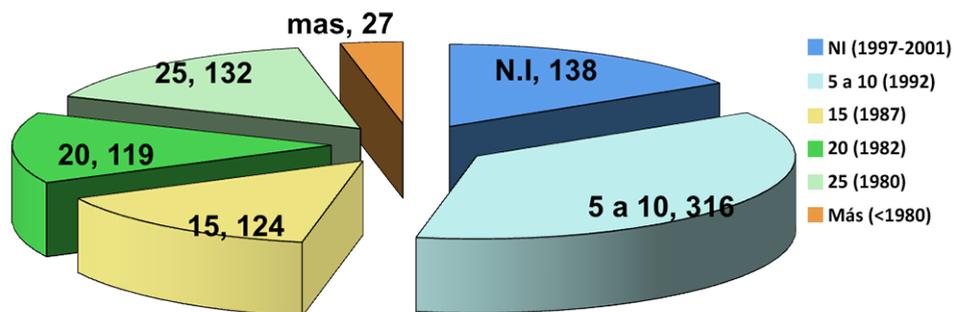
En la gráfica se puede observar cómo la formación inicial y profesionalización de los docentes, es un elemento a considerar para el sostenimiento de los saberes en reflexión. Los docentes con formación de licenciatura, maestría y doctorado, son afines a la Educación Especial. Los egresados de Normal Básica, son docentes que han obtenido saberes a partir de la experiencia con los modelos de atención, en los que se ha movido y que han ingresado a Educación Especial en Chiapas. El dilema se gesta entre la formación y la afinidad de la especialidad, que brinda atención a los alumnos.

El otro dato que se observa es el ingreso de los docentes a Educación Especial, y su formación como normalistas de educación básica. Su acercamiento a la práctica docente se acompaña de una serie de marcos teóricos y de referencia, ajenos al campo de la Educación Especial y de los docentes con especialidad.

En la siguiente gráfica se puede observar los años de servicio de los docentes en la estructura de Educación Especial en Chiapas. Esta realidad

nos acerca a comprender el reto que enfrentaban los docentes en los momentos de cambio educativo en relación a las herramientas profesionales⁷ que en su momento tenían agenciadas. Mismas que se hace notoria por la trayectoria temporal en la que iniciaron en Educación Especial, (década 70, 80, 90 y 2000).

Gráfica 2. Antigüedad de los docentes de educación especial



Fuente: Elaborada a partir de la encuesta a 946 docentes de Educación Especial. Departamento de Educación Especial (ciclo escolar 2006-2007)

Esta trayectoria hace que sus prácticas en el aula por los diferentes servicios, concurren en una serie de experiencias que han vivido y significado de su hacer, aunado a los modelos de atención y la función dentro de los espacios escolares.

En el 2006, los docentes de Educación Especial que tienen más de 27 años de servicio y que ingresaron en los 70's y 80's, vivieron el modelo rehabilitador. Por otro lado, los docentes de 25 años de servicio, han transitado por dos modelos de atención, algunos desde el modelo rehabilitador al modelo integrador, que se plantea en los 90's. Sin embargo, los de 20 años de servicio, inician su experiencia práctica en el modelo integrador y los cambios de organización social en cada uno de los servicios.

Estas observaciones, sugieren que el docente de Educación Especial, ha tenido que construir sus propias herramientas profesionales a base de

⁷ Como herramientas profesionales voy aludir a todas las estrategias didácticas que el docente usa en su práctica, que ha adquirido y modificado a partir de ella misma y sus vivencias con el paso del tiempo, pero también a la formación inicial que, de alguna forma, le ha proporcionado elementos teóricos para entender las características, y los procesos de aprendizaje de los alumnos.

amalgamar los supuestos teóricos obtenidos de la formación inicial, su propia vivencia de la práctica docentes, en los diferentes escenarios que pisa, y los intercambios que de alguna manera tiene con sus compañeros. Esta situación se puede aplicar, por supuesto a cualquier otro profesional de la educación, pero en este caso, hablamos de un profesional que tiene como contrapartes en el juego, a personas que tienen discapacidad y que solo por ese hecho, su espacio social, simbólico y psicológico, tiene características propias. Esta realidad, no parece ser la referencia de los procesos institucionales, y el diferencial de ello se proyecta en el permanente enfrentamiento, los vacíos operativos y conceptuales ante los nuevos planteamientos de la política educativa, y la descontextualización de la práctica docente.

En resumen, entre el espíritu institucional que sirve de marco para la operación de la Educación Especial, la acción administrativa, normativa y la que se ejerce en los espacios escolares, hay un abismo, en el que se vinculan la formación inicial, la actualización, aspectos socioculturales y lingüísticos, el currículum y la biografía del docente.

La Educación Especial en Chiapas, cuya complejidad se refleja en la conformación de sus docentes agremiados. La sedimentación del nivel, tiene sus orígenes en la formación inicial de sus docentes y en la forma en que se ha pretendido dar respuesta a la política educativa que promueve la integración de diversos proyectos para abatir el rezago educativo, hacia una Modernización Educativa. Los que conforman la estructura, siguen en esa búsqueda de un saber práctico que los acompañe en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los datos que se observan desde la formación y el ingreso al nivel permiten dar cuenta del abismo que se presenta. Los docentes de 27 años de servicio que remite la encuesta, son los que ya iniciaron su proceso de jubilación. Y con ellos, se va un modelo de atención que brindó un saber práctico; que los que se encuentran hoy en ese espacio, están demandando. Sin embargo, los docentes que ingresaron en los 90's, son los que han iniciado con el nuevo modelo de integración y hoy viven el modelo social hacia la inclusión. La visión es más educativa, mas social, no hay programas paralelos y su herramienta son los programas de Educación Básica que les permite diseñar las adecuaciones curriculares.

Los docentes que ingresan en el año 2000, inician con procesos de integración y reorganización de los servicios, o sea, ya laboran en un CAM atendiendo a grupos diversos. Por consiguiente, el observar a los docentes tiene un sentido esencial para recuperar dichas experiencias, saberes y dificultades a las que se enfrentan.

La formación inicial del docente, es un elemento a considerar en estos cambios, pero también es necesario reconocer la experiencia de quienes egresaron en los ochenta, ya que es parte medular el que compartan saberes, pero también su cultura e historia de vida; en este reto que enfrentan en cada ciclo escolar. Entrar al mundo de la educación especial en el que se viven muchas incertidumbres, plantea cuestiones como: ¿Qué significa ser un docente de Educación Especial más allá de la formación? ¿Qué implica ser un docente de Educación Especial? Sobre todo cuando la estructura educativa a nivel nacional y estatal es endeble desde la formación de sus docentes.

Se ha tratado de encontrar respuesta a esa falta de formación del docente, que lo lleve a la adquisición de competencias profesionales, para que tenga las herramientas que le permitan desarrollar su quehacer docente en el aula. La formación inicial es diversa, por ser parte del enfoque de la institución en donde se prepara el alumno en los aspectos: médico, psicológico y educativo.

Las instituciones clínicas son las pioneras en la formación de profesionales, en donde además exigen contar con experiencia de dos años para integrarse a la especialidad.

Posteriormente, con el crecimiento de los problemas educativos ligados a problemáticas de aprendizaje y otras detecciones de la población en el ámbito educativo y como parte de la política educativa, se crean las normales de especialización en algunos de los estados en su momento posteriormente las normales de educación básica, iniciaron con materias que aludieran a la atención a las necesidades educativas especiales. Otras instituciones como las Universidades, comienzan un proceso de formación en veranos (cuatro a seis) consecutivos, para formar a especialistas con experiencia de trabajo laboral en educación básica.

Sin embargo, en Chiapas no es hasta el 2004, que inician las normales de Educación Especial, para responder a la política de formación de profesionales con dos normales, una ubicada en Tapachula y otra en Tuxtla Gutiérrez.

La formación de los profesionales pasa por diversas teorías en las que se circunscribe el modelo de atención en el que se mueve la política educativa de esta población. Actualmente hemos recorridos desde el punto de vista de la integración educativa a la inclusión escolar, como posturas filosóficas.

En ese tenor, ha quedado un poco atrás el especialista que se formaba desde las áreas médico-pedagógicas, las que brindaban herramientas fisiológicas, psiquiátricas y pedagógicas.

Hoy el enfoque humanista y social, coloca al docente de Educación Especial, cuando ingresa al campo laboral, a una realidad que implica muchos retos, como es desarrollar en un ambiente social al ser humano, reconociendo sus derechos en un tenor de justicia social y hacia una atención más educativa.

Por tanto, adquirir experiencia al estar en contacto e interacción con los niños con discapacidad y contrastarla con la teoría que se genera desde la formación inicial; hace que se conviertan los docentes en fuentes de aprendizaje dentro de su labor al acumular conocimientos sobre la realidad.

1.4. Caracterización de los docentes de Educación Especial del CAM de Arriaga

El CAM “Primo Alfonso Navarro Bonifaz”, ubicado en Arriaga, Chiapas, se conforma por su director, el equipo de apoyo integrado por trabajo social, terapeuta físico, psicólogo y maestro de lenguaje; cinco docentes y personal administrativo.

El CAM brinda atención a pequeños con diversas discapacidades, actualmente cuenta con 35 alumnos. La organización de los grupos asignados a cada maestro, forma parte de los acuerdos dentro de las reuniones técnicas y los criterios que norman su conformación; es decir, se agrupan por grados y edad, sin tomar en cuenta las características de los niños en relación a su discapacidad. Los grupos son multigrado, de 5 a 8 alumnos.

Los docentes que laboran en este ciclo escolar 2012-2013, son cinco. Cada uno tiene una trayectoria y experiencia desde que se inició en el nivel de Educación Especial, como se podrá ver en la breve descripción que comprende el año de ingreso, la función desempeñada, los servicios transitados; así como el lugar, su formación y el grupo que atiende. Ésta parte de los datos que los docentes dieron en sus breves relatos autobiográficos y entrevista a profundidad. El nombre de cada uno de ellos no figura por respeto a su confidencialidad.

La maestra “a”

Ingresa en 1990, con la función de maestra de Taller, cuando el centro escolar iniciaba como “Escuela de atipicidades” y su permanencia es hasta el año 2000. Durante ese tiempo ingresa a la Universidad Pedagógica Nacional 071 con extensión en Arriaga, para estudiar la Licenciatura de Educación Primaria, que le permite hacer un movimiento laboral de transfe-

cia como maestra de grupo. Con la función de docente frente a grupo inicia su trayectoria en el servicio de USAER en el municipio de Tonalá. Tiene dos años de permanencia y en el 2002 ejerce su derecho de movilidad de espacio para llegar al CAM de Arriaga como docente frente a grupo.

Ella tiene a su cargo el grupo de educación inicial conformado por dos niños con discapacidad intelectual, dos niños con discapacidad motriz y una niña con discapacidad auditiva, en total atiende a cinco niños en grupo, atendidos los días lunes, martes y miércoles en un horario de 8 a 10 de la mañana. El otro grupo de niños de preescolar lo conforman tres niños con discapacidad motriz, atendidos en la escuela de 9 a 12, atendidos de lunes a viernes. Además de un niño con discapacidad intelectual integrado en un jardín de niños regular en la comunidad de Emiliano Zapata. En total la maestra “a” atiende a 9 niños.

La maestra “b”

Ingresó en 1993. Es la única maestra especialista en el CAM, es egresada de la Escuela Normal de Especialización de la Ciudad de México, con Licenciatura de Educación Especial en el Área de Discapacidad Intelectual.

Parte de su experiencia ha sido en clínicas psiquiátricas, en las cuales los formularios de seguimiento de los niños y la forma de atención son diferentes al ámbito educativo. A ingresar al CAM inicia su experiencia en ámbito escolar. En 1997, se desplaza al CAM de Tapachula, Chiapas, como docente, regresa en 1998 al CAM de Arriaga como maestra de lenguaje (forma parte del equipo de apoyo). Por la trayectoria y experiencia desempeñada en otros espacios le permiten ocupar la función de Asesora Técnica de la Zona (ATP).

Actualmente se encuentra con la función de maestra de comunicación en el CAM. Atiende a todos los niños de los diferentes grupos, dando prioridad a los pequeños que tienen discapacidad motriz. Sin embargo, por la población del CAM, los horarios de atención varían por la diversidad de funciones que realiza. En algunas ocasiones brinda asesorías a los docentes para apoyar a los niños en el aula de acuerdo a su área, en otras a los padres de familia. Es considerada un elemento clave dentro de la supervisión escolar para apoyar las actividades académicas de actualización de los docentes de la Zona.

La maestra “c”

Ingresó en el 2006 como maestra de apoyo en USAER en el municipio

de Reforma, Chiapas, allí permaneció dos años para moverse, en 2008, al CAM ubicado en Mapastepec, Chiapas, como maestra frente a un grupo de cinco niños de primaria en su mayoría con discapacidad auditiva.

En el 2009 se mueve al CAM de Pijijiapan, Chiapas y en 2010, llega como docente al CAM de Arriaga. El grupo que atendía en el curso de esta investigación es de segundo grado y estaba integrado por tres niños con discapacidad intelectual, dos con discapacidad motriz, tres niños autistas y un niño con discapacidad múltiple, en total brinda atención a nueve niños.

Su formación tiene antecedentes de estudios de medicina, sólo cursa el primer semestre; ella realiza y termina la Licenciatura en Educación, que le permite ingresar al nivel de Educación Especial.

La maestra “d”

Ingresó en 1996 como becaria dentro del Proyecto de Alternativas⁸ a cargo del nivel de preescolar, en el municipio de Berriozabal, Chiapas y permanece en el proyecto hasta el 2001; en ese año ingresa como docente de preescolar en el municipio de Jiquipilas, Chiapas, hasta el 2005, año en el que hace su transferencia al nivel de Educación Especial como maestra de apoyo en el servicio de USAER en la ciudad de Pichucalco, Chiapas, hasta el 2011 que llega como docente al CAM de Arriaga.

Su cargo es atender a los tres grados de preescolar, además de brindar atención a niños de preescolar en el jardín de niños regular y la escuela secundaria. Los alumnos que integran este grupo son: dos niños con discapacidad intelectual, uno con discapacidad motriz, otro con discapacidad visual, uno más autista; tres con problemas de comunicación, que atiende en un jardín de niños regular de la misma ciudad; un alumno con aptitud sobresaliente⁹ integrado en la escuela secundaria en tercer año; en total la maestra atiende a nueve niños.

Tiene formación de Licenciada en Educación Preescolar, en la Universidad Pedagógica Nacional 071 de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

⁸ Se trata de un proyecto que pretende dar cobertura a la demanda de servicios del nivel preescolar, que opera con personas que entran al nivel con el perfil de bachillerato, y que a la par que realizan la práctica docente en los grupos asignados, estudian la licenciatura en educación preescolar en la Universidad Pedagógica Nacional.

⁹ Entendiendo el concepto de “ aptitud sobresaliente” bajo la acepción de ritmos de aprendizaje de acuerdo a las características de su discapacidad auditiva.

Tabla 4. Caracterización de los docentes del CAM de Arriaga

Doc.	Año	Función	Servicio	Lugar	Formación	Grupo
A	1990	Mtra. de taller	CAM	Arriaga	Lic. Educación Primaria	Preesc. Inicial
	2000	Mtra. de apoyo	USAER	Tonalá	23 años de servicio	
	2002	Mtra. de grupo	CAM	Arriaga	18 años en el CAM	
B	1993	Mtra. de grupo	CAM	Arriaga	Lic. Educación Especial	Comunicación
	1997	Mtra. de grupo	CAM	Tapachula	20 años de servicio	
	1998	Mtra. de grupo	CAM/ATP	Arriaga	19 años en el CAM	
C	2006	Mtra. de apoyo	USAER	Reforma	Lic. en Educación	2º prim.
	2008	Mtra. de grupo	CAM	Mapastepec	7 años de servicio	
	2009	Mtra. de grupo	CAM	Pijijiapan	3 años en el CAM	
	2010	Mtra. de grupo	CAM	Arriaga		
	1996	Mtra. de alternativa	Preescolar	Berriozábal	Lic. Educación Preescolar	
D	2001	Mtra. de preescolar	Preescolar	Jiquipilas	17 años de servicio	1º, 2º, 3º Preesc.
	2005	Mtra. de apoyo	USAER	Pichucalco	7 años en EE/2años en el CAM	
	2011	Mtra. de grupo	CAM	Arriaga		
	2003	Mtro. de apoyo	USAER	Reforma	Primaria	
E	2009	Mtro. de grupo	CAM	Arriaga	10 años de servicio/ 4 años CAM	3º, 6º Prim.

Fuente: Elaboración a partir de las entrevistas biográficas a cinco docentes (ciclo escolar 2012-2013).

El maestro “e”

Estudió en la Escuela Normal del Occidente de Cintalapa, Chiapas, y es originario de Jiquipilas.

Ingresó a Educación Especial en el año del 2003, como maestro de apoyo en USAER en la ciudad de Reforma, Chiapas. Por permuta llega al CAM de Arriaga en el 2009, en el cual ha permanecido a la fecha.

Tiene a su cargo el 3° y 6° grado. El grupo está conformado por dos pequeños con discapacidad auditiva, tres con discapacidad motriz y un niño autista. En total atiende a seis alumnos. Lo anterior se observa en la tabla 4

Todos los docentes

Podemos observar, a partir de estos datos, que en la línea del tiempo se dibuja una trayectoria de los docentes en los espacios y servicios por los que han transitado. Las maestras “a” y “b”, ingresaron en los noventa, precisamente cuando se iniciaba el cambio de la política educativa dentro del Sistema Educativo y sobre todo, cambiaba el panorama de las función del docente y la forma de organización de los CAM.

En el 2000 ingresan a Educación Especial los docentes “a”, “c”, “d” y “e”, después de diez años de la implementación del cambio, considerando que cada uno de ellos trae una formación de diversas instituciones y experiencia de los dos servicios más conocidos USAER y CAM.

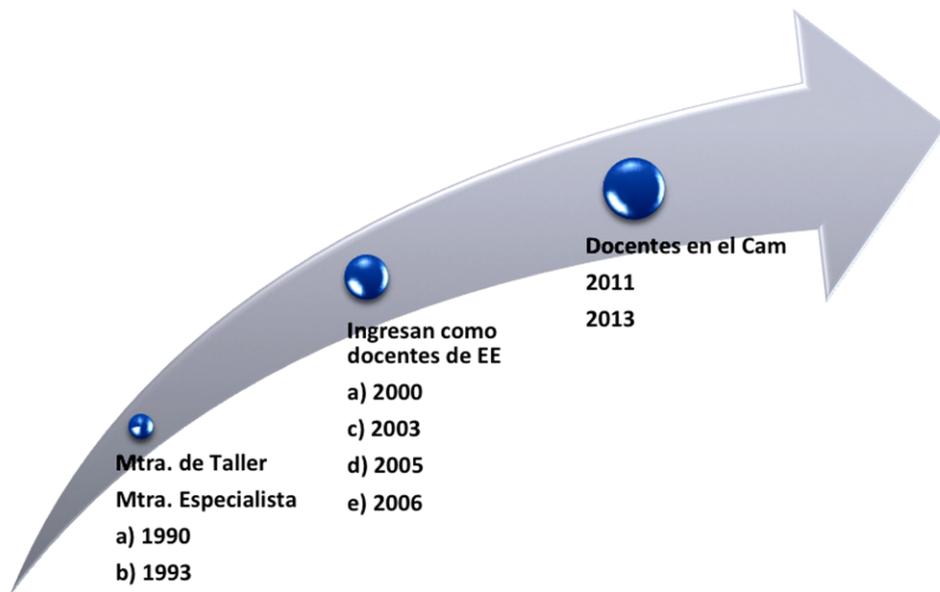
La diferencia de función es un elemento clave, en el primero se realiza una actividad de maestro de apoyo en las escuelas regulares, en las cuales se tienen que dar asesorías y acompañamiento a los docentes de la escuela regular, donde se encuentran integrados los niños.

En el CAM, la función de un maestro frente a un grupo y grado, es toda una diversidad; además de tener una organización diferente en cuanto al tiempo y la forma de interactuar con el alumno.

La otra connotación es su permanencia como docentes del CAM de Arriaga, dos ciclos escolares, lo que permite una lectura y entender las formas de organización de la estructura escolar (ver gráfica 2).

Los años de ingreso a partir de los noventa, dan cuenta que los docentes se inician con el cambio de la política educativa, los que ingresan en el 200, es cuando la reforma lleva diez años, pero a partir del 2010 se genera un cambio de la integración a la inclusión educativa. Conceptos que junto con la reforma educativa actual y con los nuevos acuerdos, sobre todo el 592, es que se institucionaliza el proceso de realizar adecuaciones curriculares

Gráfica 3. Línea temporal de trayectorias en Educación Especial



Fuente: Entrevistas biográficas ciclo escolar 2012-2013, docentes del CAM de Arriaga, Chiapas. Alfaro (2013).

1.4.1 Función que han desempeñado los docentes de Educación Especial del CAM de Arriaga, en su tránsito por los servicios

Los docentes de Educación Especial que actualmente conforman el CAM de Arriaga, han transitado por dos servicios educativos: el CAM y el USAER. El paso por estos servicios ha dado una experiencia vivida diferente, en relación a la función que desempeñan en cada servicio.

Aunado a esto, cada docente culminó su formación en instituciones de nivel superior como la Universidad Pedagógica Nacional (071); 1) en el área de Preescolar en Tuxtla Gutiérrez, 2) en Primaria en Tonalá, 3) en Normal Básica en Primaria en Cintalapa, 4) en la Universidad Particular en Ciencias de la Educación en Tuxtla Gutiérrez y 5) estudió la Normal de Especialidades en la Ciudad de México.

Así también, cuatro maestros no tienen la especialidad (MNE) y una docente cuenta con la especialidad en Discapacidad Intelectual (ME).

La formación inicial es diversa, por los lugares donde se encuentran dichas instituciones educativas superiores; ya que los maestros convergen en su tránsito por los servicios tanto de USAER como de CAM. Sin embargo, la

ubicación de los servicios en los espacios geográficos de Chiapas, difieren en el acumulo de sus experiencias.

Estas experiencias vividas en relación a su perfil de formación y su trayectoria, generaron una serie de interpretaciones sobre las formas de desarrollar adecuaciones curriculares en el aula, aludiendo a los caos con los que tuvieron contacto.

La maestra de taller, ingresa apoyando a los grupos con una descarga de horario de diez horas, lo cual le permite observar al docente en su labor de intervención y colaborar en determinado momento en la dinámica en la que discurre la clase; además de tener contacto con el seguimiento de la propuesta de la lengua escrita y matemáticas, que en los años noventa tenía auge.

Con el tiempo obtuvo la preparación profesional que le permite ingresar como docente de grupo. Se le reconoce la antigüedad en Educación Especial y entra en el campo educativo de la USAER; en ese servicio su función la refiere como: “Se tiene que trabajar con los maestros de escuela regular y no con todos los niños. Al contrario se le apoya a los docentes para que traten de adecuar sus planes de clases”.

Ella atiende a niños que se encuentran integrados en segundo, tercero, cuarto y quinto grado. Con sugerencias hacia el maestro o en ocasiones en trabajo individualizado fuera del aula en pequeños grupos por ciclos. Por lo que, se percibe la diferencia de su función docente, desde ser maestra de taller, maestra de grupo de USAER y maestra de grupo de CAM; así también se alude la diferencia en relación a la responsabilidad que tiene ante niños integrados de USAER y alumnos de grupo de un CAM.

La docente b, inicia su experiencia con niños desde los procesos de su formación. Además de haber laborado dos años en una clínica psiquiátrica del ISSSTE, en la que participa de forma interdisciplinaria para realizar los programas de cada uno de los niños que atiende.

Después de éstos dos años en un ambiente clínico-médico, se inicia en el ámbito educativo en el año de 1993 como maestra de grupo conformado por ocho niños, en un nivel multigrado. E cambio del ambiente médico al educativo fue contrastante para ella, porque ve el movimiento de atención de otra forma, más pedagógica y con la responsabilidad del grupo. A los cinco años se va por seis meses a otro CAM ubicado en Tapachula, donde trabaja con niños con discapacidad auditiva, regresa en ese mismo año al servicio de USAER, pero como maestra de comunicación. En esta función tiene a su cargo la rehabilitación de los niños con problemas de lenguaje, que se encontraban en los grupos que cobertura el servicio de USAER en

Arriaga. Su labor era visitar las escuelas, para darle terapia de 35 minutos al niño, a continuación ingresarlo de nuevo al aula; estas visitas eran cada semana.

Posteriormente se cambia al CAM de Arriaga, como maestra de comunicación y forma parte del equipo para docente, su labor la desarrolla a través de la observación de los grupos de atención a los alumnos y sugerencias a los docentes relacionados con el lenguaje.

Además de esta función, ha sido Asesora Técnica Pedagógica (ATP) de la zona, se encargó en un tiempo de impartir cursos a los docentes de la Zona 7 en las diversas áreas: discapacidad intelectual, motriz, auditiva e intelectual. Por situaciones económicas, renunció para dedicarse nada más a la función que requiere el CAM.

La maestra c, inicia su experiencia cubriendo interinatos, trabaja en colegios particulares, atendiendo a niños con necesidades educativas especiales integrados en los grupos; además de seguir laborando como docente en la USAER, Sin embargo, en el 2001 inicia su trayectoria en Educación Especial dentro de la USAER en el municipio de Reforma, como itinerante ya que visitaba dos escuelas primarias regulares que tenían casos de niños con discapacidad , integrados. Durante dos ciclos escolares permanece en la misma función.

Su tarea como docente de USAER y de CAM, la alude a los problemas de aprendizaje y a las discapacidades; como también en las formas de detección y apoyo al maestro regular y vinculados con el docente de Educación especial.

Desde el inicio en USAER, no hay tantas discapacidades, hay más rezago educativo, problemas de conducta, familiares y severos. El maestro de escuela regular detecta un problema y lo canaliza al maestro de USAER y con ciertas actividades el niño logra ponerle atención.

Posteriormente, se cambia a un CAM ubicado en Mapastepec, donde nace la primera diferencia que la relaciona con su forma de vestir: “En las escuelas de USAER llegaba bien vestida y en el CAM los niños te babeaban, por lo que hay que llegar de tenis, sin *fashion* y playera normal”.

Así se hace alusión a los recursos materiales y humanos, como son los ambientes de los salones y sus condiciones y, la economía de las familias. En otro ciclo escolar se cambia al CAM de Pijjiapan, donde observa un ambiente más académico, ya que el director se preocupa por la actualización de su personal.

Por otro lado, la población escolar tiene antecedentes de escolarización desde la educación preescolar; ahí inicia con un grupo de taller donde

atiende a niños de sexto grado con discapacidad auditiva e intelectual; además de ser maestra itinerante a cargo de un adolescente con discapacidad auditiva en secundaria; aprende con niños sordos a utilizar la Lengua de Señas. Para comunicarse con sus alumnos.

En el 2011, llega al CAM de Arriaga, en donde inicia con un grupo completo de segundo año, atendiendo a niños con diversas discapacidades. El ambiente escolar es otro, y la dinámica que se genera en el CAM en sus primeros momentos es de apatía.

La maestra e, inicia su experiencia educativa a la par de su formación de Licenciada en Educación Preescolar. A continuación, cubre interinatos en Berriozabal como educadora interina. Y es en el 2005, que ingresa a Educación Especial en el servicio de USAER.

Ser docente de USAER y contar con una supervisora preocupada por la actualización de los docentes de su zona, le permite tener un acercamiento teórico en la forma de intervenir como maestra de USAER en las escuelas regulares. Sin embargo, representa un reto trabajar en Educación Especial, sobre todo en ese proceso de adaptación con alumnos ante situaciones invisibles; como el hecho de observar a una niña en condiciones normales, pero en su proceso de aprendizaje, presenta un ritmo muy lento.

Su función como docente USAER, representa dar sugerencias a los docentes de la escuela regular, realizando propuestas y enriqueciéndolas. Al hacer su cambio al CAM, se da cuenta que para realizar las adecuaciones curriculares, se integran en equipo colegiado y en algunas ocasiones, invitan a participar a las mamás.

Así también, nota el contraste, pues le toca trabajar con niños de primaria de quinto y sexto año. La diversidad grupal a la que se enfrenta, es atender a dos niños autistas y a la vez ser maestra itinerante en preescolar y secundaria, asistiendo a niños con discapacidad auditiva y lenguaje.

Por otra parte, divide su tiempo entre la atención de niños integrados a la escuela regular y alumnos dentro del CAM, donde se encuentran ciegos, autistas y con síndrome de Down. Durante el tiempo que dedica al CAM y como maestra itinerante: brinda atención tres días al centro, un día para visitar el jardín de niños y otro para ir a la secundaria.

La diferencia entre la atención que da como maestra itinerante y como docente del CAM, refiere, “como maestra itinerante, se retira del aula al alumno y se atiende de manera individualizada”.

En relación a la función como docente de USAER, en los niveles de Primaria y Secundaria, se le considera el tiempo que ejerce en el aula acompañada del profesor. Mientras en la Primaria, es una jornada de 8:00 a 13:00

con un solo docente; en la Secundaria, laboran los maestros por asignatura y con lapsos de 50 minutos, cada una "...la diferencia entre Primaria y Secundaria, es el horario y tiempo de atención de cada una de las materias".

Aunado a algunas actividades que realiza sobre todo con niños con discapacidad intelectual, se encamina a los procesos de socialización en el entorno escolar.

El maestro d, inicia su experiencia cubriendo interinatos en Primaria regular, como maestro multigrado en comunidades rurales, con grupos de 20 niños cursando segundo, tercero y quinto año. Posteriormente, inicia en Educación Especial como maestro de USAER, en el municipio de Reforma; siendo también maestro itinerante, al tener poca población de niños integrados con discapacidad, realiza trámites para laborar en turno vespertino.

En la escuela regular, inicia su función realizando propuestas pedagógicas de acuerdo a los alumnos registrados en la lista. Por otro lado, hay un acercamiento con niños con discapacidad intelectual, como el caso que fue acompañado por un programa, al recibir asesoría por parte de un centro médico particular en Tabasco.

Su llegada al CAM de Arriaga, es por medio de una permuta; haber tenido un acercamiento con alumnos discapacitados intelectuales en USAER le permiten detectar una diversidad de características en el grupo.

Sin embargo, en su actuar fue descubriendo poco a poco la forma de trabajo del CAM; así como, el buscar diversas estrategias para trabajar con los niños de discapacidad intelectual, conducta, autistas y sobre todo, utilizar la observación para identificar los esquemas y rutinas en las que se envuelve el niño autista. Considera que un trabajo a desarrollar en el aula, se relaciona con lograr que los niños alcancen su autonomía, socialización y autocuidado.

1.4.2 Caracterización de los grupos del CAM de Arriaga, Chiapas

Con los cambios de la reforma, los Centros de Atención Múltiple (CAM), reorganizan su funcionamiento y la conformación de los grupos de atención. Los docentes de Educación Especial en el CAM de Arriaga, inician con grupos conformados por grupos conformados por una sola discapacidad. El caso que nos ocupa es el CAM de Arriaga. Este cuenta con grupos de discapacidad auditiva e intelectual, pero con los cambios, el docente enfrenta una realidad, ya que los grupos son conformados por diversas discapacidades, edades, grados y niveles de educación básica.

De esta forma, permite al centro tomar sus propias decisiones de

acuerdo a su contexto, como: organizar los grupos y a los niños de acuerdo a las características que presentan, conformando su población escolar.

Tabla 5. Caracterización de los alumnos del CAM de Arriaga, Chiapas. 2014

Discapacidades	Total
Motriz	14
Intelectual	19
Visual/débil visual	1-1 (2)
Auditiva	3
Autismo	6
Problemas de comunicación	3
Aptitud sobresaliente	1

Fuente: Estadística final del ciclo escolar 2012-2013 del CAM "Primo Alfonso Navarro Bonifaz" adaptado de Alfaro (2014).

La población de los alumnos por discapacidades, es de forma diversa, ya que se encuentran más niños que presentan discapacidad intelectual y motriz, otros con autismo y con discapacidad auditiva, que por sus características y los rasgos de cada uno de ellos, al momento de conformar un grupo, se observan grandes diferencias en relación a los procesos psicológicos¹⁰ que los pequeños manifiestan al iniciar una dinámica en el aula; así como, en las relaciones sociales para un proceso de integración grupal.

Tabla 6. Conformación de los grupos

Grupo	Inicial/Preescolar	3º Preescolar/1º de Primaria	2º de Primaria	3º, 4º y 5º	Taller
ALUMNOS	3 D. I. 5 D. M. 1 D. A	2 D. I. 1 D. M. 1 D V. 3 Problemas de comunicación 1 Autismo 1 Aptitud sobresaliente	3 D.I. 3 D. M. 3 Autismo	6 D. I. 3 D.M. 2 D.A 1 Autismo	3 D. I. 2 D. M. 1 D. V. 1 Autismo

Fuente: Estadística final del ciclo escolar 2012-2013 del CAM "Primo Alfonso Navarro Bonifaz", adaptado Alfaro (2014).

¹⁰ En relación a los procesos psicológicos nos referimos a los de atención y memoria..

Tabla 7. Población de alumnos del CAM de Arriaga, Chiapas, 2014

Grupo	Hombres	Mujeres	Total
Inicial/Preescolar	5	4	9
3º Preescolar/ 1º Primaria	7	2	9
2º Primaria	5	4	9
3º, 4º y 5º de Primaria	7	5	12
Taller	6	3	9

Fuente: Estadística final del ciclo escolar 2012-2013 del CAM “Primo Alfonso Navarro Bonifaz”, adaptado Alfaro (2014).

En las tablas 6 y 7 se observa cómo quedan conformados los grupos, aunque no tenemos edades de los niños, se ve la diversidad de las discapacidades y por consecuencia, los niveles y grados de escolaridad en la que los niños se encontraban en el ciclo 2012-2013.

La información presentada, no quiere decir que todos los CAM estén organizados de la misma forma, pueden variar por el contexto, la población escolar del centro y la toma de decisión que tiene el directivo con el personal docente.

En su mayoría la distribución de los grupos es acorde a la edad de ingreso al nivel educativo, ya sea inicial, preescolar, o primaria. La organización escolar es guiada por lo que emanan los manuales de Orientación de los Servicios de Educación Especial 2006.

Con las tres tablas presentadas, podemos ver que las características de la población escolar del CAM, es diversa en edades y discapacidades; la población presenta más: discapacidad intelectual, motriz y auditiva; los casos de autismo, no dejan de estar circunscritos a un bajo aprovechamiento de aprendizajes, pues se encuentran en procesos psicológicos, como en conductas adaptativas, para la integración grupal, que les permita relacionarse con otros educandos.

Cada discapacidad que presentan los niños, son de diferentes características y con determinados rasgos, a tomar en cuenta en las dinámicas, desde los procesos organizativos del centro escolar como los del aula; así como, las formas y estilos de aprendizaje de cada niño. No sin olvidar que los hábitos y conductas que se han establecido desde el nicho familiar, son parte de elementos a tomar en cuenta, cuando los niños no ingresan desde edades tempranas.

Los niños que conforman la población escolar del CAM “Primo Alfonso Navarro Bonifaz”, se han ido integrando en diversos ciclos escolares y con una asistencia irregular; pues no todos son de la cabecera municipal, sino

de municipios cercanos, teniendo en cuenta que la mayoría de ellos se encuentran en comunidades costeras; por ello, son niños con adaptaciones diferentes a los de la ciudad, desde su forma de vestir, comer y desplazarse en el espacio.

Estos son elementos que de alguna forma en el proceso de adaptación de un espacio comunitario familiar a un espacio escolar, los alumnos deben transitar.

La organización escolar del centro tiene que ver con quien ¿Quiénes son los docentes que se enfrentan al reto educativo en el aula? Ante este hecho, los de Educación Especial fueron designados de acuerdo a su perfil y experiencia con grupos. Cabe mencionar que los docentes que enfrentaron el ciclo escolar 2012-2013, por segunda vez, compartieron experiencias dentro del mismo CAM.

Capítulo II

Política educativa y cambios en la estructura de Educación Especial

En México y a partir de la Constitución de Apatzingán de 1814, diversas leyes y políticas han incluido preceptos relacionados con la regulación de la educación pública. Esta afirmación, aunque de lugar común no es gratuita, ya que en nuestro país pocas cosas en educación suceden al margen del marco normativo, que por otro lado nunca es suficiente y en muchos casos es ineficiente. Pero sucede que la Educación Especial, y con cierto énfasis la dirigida a la población con discapacidad, tiene la particularidad de que es, dentro de nuestro sistema educativo, hija de las decisiones institucionales y pocas veces, nacida en el seno mismo de la ciudadanía. El caso especial es el chiapaneco, como ya se ha comentado.

De la revisión hecha en el capítulo anterior, conviene quedarnos con dos imágenes concretas. La primera se refiere a cómo ha sido la evolución de la Educación Especial en términos conceptuales; la segunda, cómo ha interpretado la política pública esas concepciones y se ha convertido en normas, servicios e infraestructura educativa.

Desde mi punto de vista, y acaso esta sea el supuesto central de toda esta investigación, estas dos imágenes siempre están desalineadas: mientras que las concepciones modernas sobre la discapacidad –especialmente a partir del siglo XX– se fincan en avances científicos y planteamientos axiológicos en los que priva el sentido humanista –por supuesto revestido de una ideología capitalista–, las políticas educativas, terminan por normar procesos que van en contra de aquellas concepciones. Pero si a principios del siglo XX esto no era notorio, en el caso que nos ocupa, sí lo es con los cambios en la Ley de Educación, en los artículos 3 y 41, en periodo de 1994-1999, cuando el presidente Ernesto Zedillo inició una serie de acciones hacia la integración educativa.

El resto de este capítulo describe este marco normativo, y las implicaciones que tuvieron en la realización de las adecuaciones curriculares, como parte del derecho de acceder a un mismo currículum básico.

2.1 La Política Educativa en México y el marco normativo de las adecuaciones curriculares

Cuando inició el proceso de integración educativa en México, ya se habían realizado estudios y experiencias en otros países, como Inglaterra, España y Alemania. Estas experiencias, aportó conocimiento importante en muchos aspectos académicos, de organización de los espacios áulicos para los alumnos discapacitados, de los tipos de aprendizajes, el uso de los materiales didácticos, por mencionar algunos, relacionados en su mayoría con casos de discapacidad intelectual y algunos con discapacidad visual. Esto que debería ser una oportunidad para establecer y fortalecer nuestros servicios de Educación Especial, se convirtió en una loza que, por lo menos en Chiapas no se ha podido aligerar.

Las razones de ello se pueden encontrar en dos situaciones coyunturales. Por una parte, aunque la Educación Especial ya había creado una tradición –nacida en la época de Benito Juárez- confluyeron en su configuración como subsistema tanto situaciones políticas como sociales, algunas de ellas nacidas bajo la lupa de la presión internacional, otras derivadas de la dinámica corporativista nacional. Con ello de fondo, México se llegó a erigir como un prócer, por ejemplo, de la producción de materiales en Braille para ciegos, pero en la atención de los discapacitados por ceguera, no contaba con suficientes especialistas para atender la demanda nacional. Como este ejemplo se pueden mencionar muchos otros, lo importante, en todo caso es señalar, que entre las buenas intenciones de nuestra política pública, y su operatividad, suele observarse abismos que se cruzan, cuando ha sido posible, con muchas dificultades y costos sociales muy altos.

La segunda situación es que nuestro sistema educativo, al no tener una base prospectiva, y al depender de ciclos sexenales –cada nuevo presidente propone reformas educativas que pocas veces suman hacia delante- ha creado una infraestructura con muchos vicios, poco congruente con el espíritu de las leyes y de los avances científicos y tecnológicos, y muy proclive a sufrir desviaciones y ser presa de procesos corruptos. De ello da cuenta de manera amplia, el porqué hasta la fecha nuestro sistema educativo tiene un sindicato de trabajadores de la educación, que en términos generales es capaz de dejar sin escuela a millones de niños, solo por *defender sus de-*

rechos, que nunca incluyen, una mejora real de la práctica docente de sus agremiados.

Hay que agregar que en nuestro país hay un problema endémico de falta de conocimiento de las situaciones sociales. Me explico, es hasta hace pocos años que en México se tiene un panorama estadístico más o menos real de la discapacidad. En este sentido, habría que esperar las acciones

Algunas de ellas se iniciaron con reformas políticas a partir de los Acuerdos para la Modernización de Educación Básica de 1992, en la que se genera una transformación de la educación y da paso a una reorganización del Sistema Educativo Mexicano. Inicia una etapa de reformas para lograr el incremento de la permanencia de los alumnos en el nivel primaria; imperando un compromiso social de elevar la calidad educativa.

En ese marco la Educación Especial tiene un crecimiento con los servicios promoviendo la creación de los Grupos Integrados (GI), vinculados con el nivel de primaria, dentro del Programa “Primaria para todos”. En ésta etapa de crecimiento los docentes de educación especial se integraban en las escuelas regulares para apoyar en pequeños grupos (20 niños) con dificultades de aprendizaje en los grados de 1^a y 2^o, proporcionando estrategias didácticas para favorecer aspectos de lectura-escritura y matemáticas. En el caso de los servicios escolarizados (escuelas de Educación Especial), actualmente Centros de Atención Múltiple, se atendían a niños con discapacidad sensorial (visión, audición, motora e intelectual), atendiéndolos en grupos homogéneos por sus características.

En México, el planteamiento de las políticas educativas y el reto ante los diversos planteamientos de la Integración Educativa se inició en el 93. Con ello se dio paso al reordenamiento de la oferta educativa de los servicios de Educación Especial, en la que hay un cambio en su nominación. Por mencionar algunos cambios son: los servicios que anteriormente se conocían como grupos Integrados (GI), Centros de Capacitación para el Trabajo (CECADE), Centros Psicopedagógicos CPP), hoy son conocidos como: Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), Centros de Atención Múltiple (CAM), laboral y (CAM) alterno.

Las instituciones de Educación Pública, también realizaron cambios importantes para la Integración de los niños con discapacidad al espacio escolar regular. En el marco de la Reforma a la Ley General de Educación, en el Capítulo IV, Sección I, Artículo 41; aprobado por el Congreso de la Unión de los Estados Unidos Mexicanos y publicado en el Diario Oficial de la Federación, con fecha 9 de julio de 1993; se planteó la obligación del Estado de atender a las personas con discapacidad y necesidades educativas espe-

ciales; procurando que fuera la Educación Especial, quién brindara orientación en miras a la integración educativa a espacios escolares en los diferentes niveles de formación de la educación básica.

Para 1994, en el 11° Congreso Nacional de Educación “Propuestas para Asegurar la Calidad de la Educación Pública”, que se celebró a través del Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado (SNTE), se plantearon propuestas que dieran prioridad a políticas públicas que garantizaran la cobertura universal a la población en edad escolar para cursar la Educación Básica con equidad y calidad.

En ella se establecieron los tipos, modalidades, modelos de atención y organización curricular, así como la perspectiva pedagógica, acompañase con programas de asistencia y desarrollo social. También, se impulsó el diseño, desarrollo y evaluación de modelos de intervención pedagógica curricular e institucional, como medidas para prevenir el fracaso de integración escolar sin caer en realizar programas compensatorios.

Una de las primeras acciones dentro del Programa Nacional para el Bienestar (PNB) y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (IDPD), en 1994; fue realizar un registro de menores con algún signo de discapacidad, aunado a la SEP, el DIF y el INEGI; que permitiera tener un registro dentro del Sistema Nacional de Información.

A partir de ese momento, se establecieron vínculos con el DIF y los servicios de salud, para asegurar que la identificación de menores que presentaran algún daño sensorial que los pondría en desventaja en relación con la población en general, con el fin de incorporarlos a servicios de rehabilitación¹. Con esta fase se genera un catálogo de servicios de rehabilitación, para asegurar el acceso y permanencia, en coordinación con los Servicios de Educación Especial de cada entidad federativa

Dentro del Plan de Desarrollo 1995-2000, se establecieron líneas de acción, que favorecían la integración de las personas con necesidades educativas especiales. Su punto de partida en los programas y planteamientos internacionales que se emanaron desde el 94, con planteamientos de Jomtien, Salamanca, se generó un cambio para entender dicho proceso desde la perspectiva teóricas de calidad e igualdad de oportunidades.

Por su parte, el Programa de Acción a la Infancia en el 95, enmarcó estrategias de integración escolar de los menores con discapacidad, en sus apartados 3.4.5 y 3.4.5.1, mencionando:

¹ Etapa en la que se crean los Centros de Rehabilitación de Educación Especial a cargo de la dependencia del DIF en algunos estados.

Con el fin de apoyar la generación de estrategias de integración escolar de los menores con discapacidad, se llevarán a cabo conjuntamente con las autoridades estatales, diagnósticos para identificar la infraestructura existente para la atención de estos menores, así como las modalidades y experiencias de integración en cada entidad federativa (SEP/Antología Educación Especial, 1997: 7)

La integración educativa, incluyó dentro de la educación de los alumnos con discapacidad el derecho de tener acceso a los contenidos del currículo básico. Ello implicó que a través de sus diferentes servicios educativos, escolarizados y de apoyo a la escuela regular, la Educación Especial proporcionara dicha ayuda, suponiendo que el profesional contaba con las condiciones pedagógicas para brindar el apoyo psicopedagógico necesario en la escuela. Se establece una vinculación más directa entre la Educación Básica y Educación Especial, con recursos, apoyos, y el cambio de algunos servicios. Se crean las Unidades de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) y los Centros de Recursos de la Integración Educativa (CRIE). Este último tenía la tarea de impulsar el diseño de materiales educativos y sensibilizar a los alumnos respecto a su integración escolar.

De forma paralela se diseñan los lineamientos dirigidos a eliminar las restricciones de acceso y permanencia de los alumnos con discapacidad en las diferentes escuelas de educación básica y promover el acceso currículo por medio de *adaptaciones curriculares*. Así se crea la pauta hacia una actitud sensible del docente para favorecer la atención en este proceso de integración, en donde su papel fundamental queda enmarcado en la inclusión de contenidos a partir de su propia formación inicial, sea universitario, normalista y/o especialista.

En 1995, el Secretario de Educación Pública, Miguel Limón Rojas, dentro de la línea de Educación Especial, impulsa el primer registro de niños que presentan discapacidades dentro de las escuelas de Educación Básica del país. Con ello se consiguió contar con una estadística con la que se pudo iniciar la integración de los menores a la escuela regular en los diferentes niveles de Educación Básica.

El Artículo 23 de la Convención de los Derechos del Niño, da fuerza al derecho del menor discapacitado a tener acceso efectivo a los servicios de salud, rehabilitación, bienestar y seguridad social; educación, capacitación, preparación para el empleo, cultura, recreación y deporte; accesibilidad a transporte y comunicación; así como, el ejercicio de sus derechos humanos y sociales, dentro del marco del Programa Nacional para el Bienestar.

Este programa pretendió dar respuesta a las necesidades de las personas con discapacidad, sumando los recursos de las instituciones públicas y privadas participantes, para iniciar un proceso de cambio en el que ellos mismos fueran los protagonistas de su propio desarrollo.

El objetivo general, fue acrecentar la integración de los menores con discapacidad a la escuela regular; la cultura de respeto a la dignidad y, los derechos humanos, políticos y sociales de los grupos vulnerables, en particular de las personas con discapacidad.

Ya el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, en el eje 3 se relaciona con la igualdad de oportunidades, en la que se generan una serie de acciones para la inclusión, relacionadas con la población vulnerable; es decir, con atención a los indígenas, migrantes, niños de la calle, ancianos y personas con necesidades educativas especiales

Por su parte el Plan Sectorial Estatal 2007-2012, se deja ver dentro del objetivo 2, a las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad; haciendo énfasis en una mayor igualdad de oportunidades para las personas con necesidades educativas especiales. Por lo que implicó ampliar la cobertura, el ingreso y la permanencia de los estudiantes en las escuelas; así como, combatir el rezago educativo, mejorar la calidad y pertinencia del Sistema Educativo Mexicano. En su apartado 2.4, se remarcó elaborar y generalizar propuestas metodológicas de enseñanza, hacia el dominio de competencias comunicativas en el ámbito de las prácticas sociales del lenguaje. Con estas propuestas se han logrado algunos cambios, a partir del seguimiento que se le ha dado a la Política de Integración hacia la Inclusión, Sin embargo no se ha encontrado la respuesta que de línea estructural en el diseño y la elaboración de adecuaciones curriculares, a la población que se atiende en los CAM.

En el Artículo 524 sobre las reglas de operación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial 2009, que entra en vigor en el año 2010; se promueven condiciones educativas, que permiten el ejercicio del pleno derecho a la educación de cada individuo. En sus aspectos se hace mención el logro hacia una inclusión, como parte de la respuesta hacia los alumnos con necesidades educativas especiales. Entendiendo las condiciones en las que el centro escolar tendría que ambientar y consensuar desde su organización y sus profesionales para enfrentar el desafío.

Dentro del Plan y Programa de Estudio del 2011, se indica en su apartado 1.8 favorecer la inclusión y atender a los alumnos con discapacidad cognitiva, física, mental o sensorial (visual o auditiva), y para ello, se requiere el

uso de estrategias diferentes, tanto de aprendizaje como de enseñanza. Así también, recalca la importancia de identificar las barreras que el alumno tiene el aprendizaje con el fin de promover y ampliar sus oportunidades de aprendizaje con más autonomía y confianza en sí mismo, de tal forma que se elimine actitudes de discriminación.

Por consecuencia en los espacios escolares los docentes se enfrentan a la tarea de crear escenarios de respeto a la dignidad humana, para que el alumno pueda en su momento desarrollar sus capacidades intelectuales, sociales, emocionales y físicas. A pesar de las propias concepciones que el docente tenga ante la diversidad de sus alumnos y de las formas culturales en las que se circunscriben sus propias características.

Con el acuerdo 592, propuesto en el 2011 se alude al desafío que enfrentan los marcos curriculares ante la diversidad de la población, ya sea indígena, migrante o con necesidades educativas especiales. Pues no se logran ver avances significativos en dichas poblaciones dentro de los estándares de calidad, y se supone que deben verse favorecidos también con los contenidos curriculares para desarrollar sus competencias. Lo que coloca a las adecuaciones curriculares como la estrategia que permite romper con ese abismo curricular. Lo que ha implicado en un determinado momento ir rompiendo con tradiciones y percepciones de alguna forma tradicionalista.

Por su parte el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PFEEIE:2011), se apoyó dentro del marco normativo de la Educación Especial en México en la Constitución Mexicana de los Estados Unidos, en los artículos 1° y 3° los cuales refuerzan las garantías de las personas, hace hincapié en la prohibición de la discriminación, ya sea de origen étnico, género, edad, discapacidad o de condición social, que atente contra la dignidad humana y anule los derechos y libertades de las personas. Y por consecuencia establece el derecho a la educación a todas las personas para desarrollar sus facultades como ser humano.

Estas garantías reforzadas aún más con el Art. 41^a que establece a la Educación Especial destinada a las personas con discapacidad, transitoria o definitiva y/o aptitudes sobresalientes, brindando una atención adecuada a dicha población en relación a las condiciones sociales, equitativas y de género. Para el 2011 recupera aspectos relacionados con los menores con discapacidad y a los convenios con Instituciones Superiores para el seguimiento con los alumnos con Aptitudes Sobresalientes.

Y recalca la importancia de brindar los apoyos necesarios a los alumnos con discapacidad para propiciar la integración escolar, satisfaciendo sus necesidades de aprendizaje y convivencia social. Lo que implicaba la ela-

boración de programas y materiales de apoyo didácticos necesarios. (Párrafo reformado DOF 12-06-2000, 17-04-2009, 28-01-2011).

En la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, en sus Artículos 12º al 15º, se señalaron los siguientes aspectos :

- Promover el derecho a la educación a las personas con discapacidad y prohibiendo la discriminación en los diferentes planteles.
- Incluir en las Bibliotecas y salas de lectura equipos de cómputo con tecnología adaptada para las personas con discapacidad visual y auditiva, además de considerar otras innovaciones futuras.
- El reconocimiento oficial de la Lengua de Señas Mexicana como parte de patrimonio lingüístico y el de otras formas de comunicación accesibles que elijan las personas con discapacidad.
- El objeto de la Educación Especial es brindar atención a las personas con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad el logro de un desempeño académico equitativo y la formación para la vida independiente.

Así también, se deja ver en las normas de inscripción y acreditación del 2011-2012, en el punto 26.4 la elaboración de adecuaciones curriculares, en una propuesta que permita la acreditación del alumno de un nivel a otro. En él se establece asegurar la organización escolar, tiempos y espacios necesarios para el trabajo multidisciplinario de la evaluación psicopedagógica que conlleve al diseño de una propuesta curricular adaptada para los alumnos con necesidades especiales, que será útil para su promoción de grado en el nivel educativo.

En este sentido las adecuaciones curriculares se institucionalizan como la estrategia educativa que permite la vía de acceso al curriculum, mediante una serie de modificaciones en que el profesional enfrentaría una toma de decisión pertinente hacia el logro de los contenidos establecidos en el Programa de Educación Básica de cualquier nivel educativo en el que se encuentre el alumno en este proceso de integración e inclusión.

2.2. Las Adecuaciones Curriculares en Educación Especial

Una de las estrategias educativas que la Educación Especial ha promovido, a partir de los cambios de la reforma educativa, ha sido realizar adecuaciones curriculares; dicha estrategia es considerada como una herramienta de trabajo, para apoyar al docente en su planeación, sobre todo con los niños que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad.

Sin embargo, en la revisión llevada a cabo, se hace alusión a un contexto de escuelas regulares; cabe mencionar que con los estudios de las primeras experiencias de integración que se promovieron, a partir de los años 90, en los países europeos y de los que se retomaron ejemplos para la integración de los alumnos y por consecuencia, de una forma de abordar el currículo.

En ese sentido, hemos hecho una revisión documental, que nos permita desde la Teoría del Currículo, tener una explicación sobre el entramado que se gesta en dicho proceso de adecuación curricular; sobre todo, para poder explicar la experiencia vivida de los docentes de Educación Especial desde el momento que generaron movimientos.

Para iniciar, encontramos que la Teoría Curricular, tiene varias acepciones sobre indagación curricular. Así dentro de las diferentes corrientes teóricas del currículo, existen teorías que dan opción normativa para la enseñanza, como se plantea en un procedimiento teórico fundamental:

- La teoría que plantea sólo la explicación e investigación del currículo.
- La teoría que expresa una visión crítica del currículo, el lenguaje práctico como una forma de tratar el currículo.
- La teoría que entiende a la práctica del curriculum como un proceso de investigación encabezada por Stenhouse.

Por tanto, las que hacen una opción normativa para la enseñanza, se centran en el aspecto sustantivo del curriculum, defienden una opción concreta respecto a cuál debe ser el contenido de la práctica instructiva; pero hay una inclinación por un racionalismo académico que recoge la tradición sobre el curriculum, centrado en las disciplinas.

Por ello, es necesario un análisis del curriculum como autorrealización, que se centra en el niño y se valora la experiencia en sí del aprendizaje y, del valor humano en las relaciones personales que se establecen en el centro, entre profesor y alumno en la búsqueda de su propia construcción.

Así como, la línea crítica y cambio social, que enfatiza el papel de la educación y del curriculum, en el marco de la sociedad en la que se plantea que la escuela debe servir como agente para el cambio.

Y por último, el desarrollo de procesos cognitivos, donde el curriculum debe pretender desarrollar destrezas y capacidades cognitivas, que puedan aplicarse a cualquier problema intelectual.

Las teorías que tienen un procedimiento técnico, científico y fundamental, constituyen el modelo determinante en la práctica curricular y se

caracterizan por desarrollar una tecnología aplicada en la construcción de programas; enfatizando la racionalización de los procedimientos acerca del qué y cómo enseñar.

En sus orígenes encontramos los trabajos de Bobit, posteriormente sus seguidores son Tyler y Taba; quienes en la fase tecnológica crean y trabajan el diseño, desarrollo y evaluación de los productos. Palabras como: control, eficiencia, predicción y rendimiento, que pasan a ser las más usadas en todo el currículum.

Cómo también las que plantean sólo la investigación del currículum, identificando las diferentes variables, relaciones y procesos que constituyen la elaboración y aplicación del mismo. Así se describen y explican estos fenómenos, en el análisis de los procesos de cambio curricular y las consecuencias de las distintas estrategias de desarrollo del currículum.

Las teorías que expresan una visión crítica del currículum, surgen como una reacción a la tendencia tecnológica dominante, sobre todo en la perspectiva de la enseñanza y el control del proceso y producto. También insisten en el valor de la experiencia total y en las necesidades de analizar el influjo del currículum en la vida global de los individuos; así como, en las repercusiones y significados sociales y políticos que tales prácticas tienen; como tal critican la falta de perspectiva histórica y el que se haya estudiado el currículum, tomando distancia de él.

El lenguaje práctico como forma de tratar el currículum, es aquel en el que se tratan los problemas de éste y se resuelven mediante la práctica. El método parte de preguntarse, cuáles son los problemas y las soluciones en relación a los valores que implican la problemática.

Por lo mismo, se encuentra en la teoría práctica del currículum, un proceso de investigación. Esta perspectiva encabezada por Stenhouse tiene una doble virtud, él retoma ideas desde sus trabajos avalados por la práctica. Este autor, define esa distancia que se da entre las intenciones y la realidad que se vive. Es decir, reconoce el intento que se promueve por reducirlo y que va dando sentido a una teorización e investigación sobre el currículum. Ese reconocimiento de distancia define al currículum como un problema:

El currículum es una herramienta en manos del profesor y es él mediante su continua búsqueda e investigación, quien va encontrando sus propias respuestas a los problemas que éste plantea (Contreras, 1990:201).

Al ser el currículum una herramienta para el profesor, posiciona para poder explicar el proceso de adecuación curricular que se plantea en Educación Especial.

Para Stenhouse (1987), el currículum registra su uso desde el siglo XVII en Gran Bretaña, marcando la sistematización para regularizar los estudios, el cual tiene desde sus inicios dos puntos diferentes: el primero, como una intención, plan y prescripción, acerca de lo que se desea en la escuela. Y el segundo, como el estado de cosas existentes, lo que de hecho sucede. “En ese sentido, el estudio del currículum se basa en la forma que tenemos de hablar o de escribir, acerca de estas dos ideas relativas a sí mismo” (Stenhouse, 1987:27).

Interesa estudiarlo desde la intención o la realización que se hace del currículum, así una de sus características se relaciona con las ideas que se han gestado de la separación entre la teoría y la práctica. Sin embargo, ese planteamiento se crea un vacío entre lo que se plantea y lo que se realiza, que tiene que ver con un sentido práctico del quehacer docente.

Se coincide con el autor, cuando menciona que un currículum es casi como una receta que, se convierte en un arte culinario y puede ser criticado por muchos motivos. Es como una receta secreta de un guiso en el cual se quiere encontrar el ingrediente que le da sabor, por el contexto, por la historia, por la tradición, por muchas cosas más. El acercamiento con el autor, nos coloca en ver al currículum desde un análisis en la práctica, pues varía de acuerdo al gusto de quien lo guisa; es decir, “con sal y pimienta al gusto”. “Un currículum es el medio con el cual se hace disponible la experiencia, consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa” (Stenhouse, 1987:32).

Es importante hacer una reflexión sobre la práctica que se realiza dentro de los centros escolares. Según Gimeno (1989), menciona que cuando se define un currículum, se describe la concreción de funciones propias de la escuela y la forma particular de enfocar en un momento histórico y social determinado, para un nivel o modalidad de un entramado institucional.

Por tanto, se reflejan las presiones que la institución escolar va sufriendo desde los diferentes frentes; es así como los docentes van adecuando sus contenidos a la propia evolución cultural, económica y social, que se va gestando. Así se toma posicionamiento dentro de la escuela o en el nivel correspondiente, dando paso a la cultura que en ella se transmite. En ese discursar, se busca una relación entre lo social, lo cultural y el currículum que circunscrita en una práctica, se ve estimulada en los procesos del cambio del Sistema Educativo.

Es importante hacer una reflexión sobre la práctica que se realiza dentro de los centros escolares. Según Gimeno (1989), menciona que cuando se define un currículum, se describe la concreción de sus funciones propias de

la escuela y la forma particular de enfocar en un momento histórico y social determinado, para un nivel o modalidad de un entramado institucional.

Por tanto, se reflejan las presiones que la institución escolar va sufriendo desde los diferentes frentes; es así como los docentes van adecuando sus contenidos a la propia evolución cultural, económica y social, que se va gestando. Así se toma posicionamiento dentro de la escuela o en el nivel correspondiente, dando paso a la cultura que en ella se transmite. En ese discurrir, se busca una relación entre lo social, lo cultural y el currículum, que circunscrita en una práctica, se ve estimulada en los procesos del cambio del Sistema Educativo.

Gimeno (1989), plantea que el currículum es un cruce de prácticas diversas en las que se concibe a éste, por medio de acciones que intervienen en muchas configuraciones; este proceso tiene lugar en un mundo de interacciones culturales y sociales. Según este autor, en un Sistema Educativo, obliga a prestar atención a las prácticas políticas y administrativas, que se expresan en desarrollar; las condiciones estructurales, organizativas, materiales, dotación del profesorado, el bagaje de las ideas y significados que le dan forma y lo moldean, en sucesivos pasos de transformación.

Siguiendo esa línea y que es importante mencionar; el currículum forma parte de múltiples prácticas de acciones de orden político y administrativo; de supervisión, producción de medios y creación intelectual; que son como subsistemas autónomos e independientes que generan fuerzas diversas que inciden en una acción pedagógica del docente.

De acuerdo al paso por los Servicios de Educación Especial y en la función que se desenvuelve el docente, moldea la experiencia que aporta la vida escolar. 1) se va dando un contexto desde lo personal y social; o sea el docente moldea el medio, por las experiencias que tiene y aporta a la vida escolar; 2) es importante mencionar el contexto histórico escolar, creado por las formas pasadas de llevar a cabo la experiencia educativa, que ha dado lugar a tradiciones en forma de creencias que reflejan las instituciones; por último, 3) el contexto político en el que las relaciones dentro de la clase, reflejan patrones de autoridad y poder del mismo tipo de la sociedad exterior, específicamente para el caso que nos ocupa, los docentes reflejan los tres contextos mencionados.

El nivel de Educación Especial, tiene su propia connotación histórica, a partir de los 80's; los cambios educativos que se han generado desde el ingreso al nivel, su formación inicial y el hecho de dar respuesta política a nivel estatal en los Servicios de Educación Especial, donde se viven diferentes historias que refieren de un currículum práctico, más que uno

prescrito o normativo. Gimeno (1989), respecto del análisis del sistema educativo, distingue ocho subsistemas o ámbitos, donde se expresan prácticas relacionadas con el currículum, generándose influencias para el significado pedagógico que le da:

Tabla 8. Relación de los subsistemas con Educación Especial

Ámbitos	Relaciones con educación especial
De la actividad política administrativa. Dentro de un marco con mayor reducción de autonomía. Este ámbito de decisiones pone a bien las claras determinaciones exteriores del currículum, por poderes democráticamente establecidos.	En este primer ámbito, colocaríamos el movimiento de la política educativa en la que se plantea la estrategia de realizar adecuaciones curriculares en los Servicios de Educación Especial como una estrategia educativa.
El subsistema de participación y control. Son instancias con competencias que vigilan. Desde sus funciones de configuración hay un reparto de poderes de decisión, de acuerdo a lo jurídico con la tradición administrativa y democrática de cada contexto.	Por la cobertura que se va dando en el estado de Chiapas. El nivel de Educación Especial por parte de la Federación, se subdividió en 12 zonas escolares y la parte estatal en un Departamento de Integración.
La ordenación del Sistema Educativo. En el que se regulan las entradas de tránsito y salidas del sistema en general de los niveles educativos y las modalidades.	Éstas se relacionan con las normas de inscripción y acreditación. En el que se establece que para acreditación de un alumno de un Servicio de Educación Especial, tiene que partir de la evaluación de su adecuación curricular.
El sistema de producción de medios. Los currículos se concretan en materiales didácticos específicamente en libros de texto.	Lo libros de texto para los Servicios de Educación Especial, son los mismos que los de los otros niveles sin adecuaciones. A excepción de los libros macro-textos y algunos que se transcriben en Braille, por parte de la administración, en el que se encuentre en el nivel. Los libros macro-textos, en ocasiones no logran la cobertura de las solicitudes. Y los demás materiales quedan a criterio de la adecuación que haga el docente de ellos.
Los ámbitos de creación cultural científica. Es una selección de cultura, los fenómenos que afectan a las instancias de creación y difusión del saber, tienen una incidencia en la selección curricular.	En este aspecto se relaciona con lo que se vive, con los libros de cívica, historia y patrimonio cultural de cada estado. Se refleja similar al anterior.

Ámbitos	Relaciones con educación especial
<p>Subsistema técnico-pedagógico: formadores, especialistas e investigadores educativos.</p> <p>Formación de profesores que van creando un lenguaje sobre la realidad educativa proponen modelos, esquemas de ordenar las prácticas relacionadas con el currículum.</p>	<p>En los congresos, experiencias e intercambios, se retoma lo realizado en otros países, sin contextualizar lo que se vive dentro del estado. Los modelos de experiencias exitosas con los niños con discapacidad, son de otros lugares, o bien, las asociaciones retoman su iniciativa. No se sistematiza la práctica con propuestas nuevas aunque existan. (Propuesta de IGEH en el estado. CAM audición y Lenguaje Tuxtla).</p>
<p>Subsistema de innovación.</p> <p>Esta instancia mediadora de cara a la intervención como tal, no existe. Forma en que se viven las reformas curriculares, los materiales didácticos, los sistemas de apoyo.</p>	<p>Son pocas las investigaciones en relación a experiencias exitosas que se hayan realizado con los niños con discapacidad a nivel curricular. Han sido más sobre experiencias en deporte que se han dado a conocer.</p>
<p>Subsistema práctico-pedagógico.</p> <p>La práctica por antonimias configurada por profesores y alumnos básicamente y circunscrita a las instituciones escolares (enseñanza) como proceso.</p>	<p>Esta configuración aunque se plantea en un trabajo colegiado dentro y fuera de los centros, se ve como algo en el que se configuran egocentrismos y pocos son los que se preocupan por realizar un trabajo que refleje un análisis. La configuración de los docentes en el estado es heterogénea y por consecuencia, cada uno configura su práctica desde su experiencia.</p>

Fuente: Gimeno (1989). "El currículum: una reflexión sobre la práctica", adaptado por Alfaro (2014).

La configuración de los sistemas y subsistemas, deja ver una parte cómo se construyen las prácticas en función de un contexto geográfico e histórico, en donde se ven reflejados los diferentes significados que se da al desarrollar un currículum, pues se manifiestan en ellas procesos y mecanismos complejos de significaciones culturales, sociales y políticas.

Por otro lado, recurrir a las prácticas de acuerdo al currículum, da un entramado en el que se puede colocar el proceso que se vive, en la adecuación curricular que se plantea en Educación Especial.

Los niveles en los que se decide y configura el currículum, son instancias que convergen en la definición de una práctica pedagógica con distinto poder y a través de mecanismos peculiares en cada caso (Gimeno, 1989:120).

El currículum se refleja en una práctica-pedagógica, resultado de una serie de influencias que le da la característica de cómo se ha ido dirigiendo

Tabla 9. Momentos en el proceso de desarrollo

Curriculum prescrito	Curriculum presentado a los profesores	Curriculum moldeado por los profesores	Curriculum en acción	Curriculum realizado	Curriculum evaluado
<p>En todo sistema educativo existen tipos de prescripciones que orientan el contenido sobre la escolaridad obligatoria. Éstos actúan de referencia en la ordenación del sistema curricular que sirven de punto de partida para la elaboración de materiales, control del sistema.</p>	<p>Las prescripciones son genéricas y no son suficientes para orientar la actividad educativa en las aulas.</p> <p>El propio nivel de formación del profesor y las condiciones de su trabajo hacen muy fácil la tarea de diseñar la práctica a partir del curriculum prescrito.</p>	<p>El profesor moldea a partir de su cultura profesional, la propuesta que haga a través de la prescripción administrativa independiente en el cual diseña su práctica.</p> <p>El docente es un traductor que interviene y configura los significados de las propuestas curriculares.</p> <p>El diseño de los profesores de la enseñanza es un momento especial significado en esa traducción.</p>	<p>El análisis de esta fase es lo que da sentido real a la calidad de la enseñanza por encima de declaración, propósitos y ...</p> <p>Es en la práctica real, guiada por los esquemas teóricos y actividades del profesor que concreta las tareas académicas.</p> <p>Momento en el que se convierte en método o instrucción.</p>	<p>El efecto de la práctica. Consecuencias del curriculum que se refleja en los aprendizajes del alumno y que afecta al docente en forma de socialización profesional, proyectado en su entorno.</p>	<p>Presiones de control para librar acreditación y títulos; culturas, ideologías y teorías pedagógicas en los profesores.</p> <p>Aspectos del curriculum coherente o incoherente con los propósitos del curriculum prescrito de lo que el docente elabora.</p> <p>El curriculum evaluado acaba imponiendo criterios de relevancia para la enseñanza del profesor y para el aprendizaje de los alumnos.</p> <p>Se refuerza un significado concreto en las prácticas, de lo que es realmente la enseñanza.</p>

Fuente: Gimeno (1989). "El curriculum: una reflexión sobre la práctica", adaptado por Alfaro (2014).

un proceso complejo, pero que se transforma y que se construye en el mismo. Brophy (1982) citado por Gimeno, distingue siete momentos en los que el currículum se reduce, distorsiona o altera. Y que permite desentrañar el proceso de construcción curricular, para entender y detectar los puntos neurálgicos que afectan la transformación procesual, pudiendo así incidir en las prácticas.

Sin embargo, Gimeno (1987), nos plantea seis momentos o niveles en el proceso de desarrollo del currículum, que ayudan a comprender conexiones entre niveles y ponen de manifiesto a la práctica pedagógica, entre otras. Se trata de un modelo, cuyas fases tienen interacción recíprocas y circulares entre sí, donde el flujo de influencias ha funcionado predominantemente en dirección vertical descendente.

La tabla 9 explica el proceso por el que el docente configura una adecuación curricular en el aula. Se reflexiona sobre los momentos en los que se realiza también los procesos por los cuales atraviesa de manera similar una adecuación curricular, desde su elaboración, desarrollo y evaluación.

En cada uno de estos niveles se generan actuaciones y problemas a investigar, que con el tiempo suelen determinar tradiciones de comportamientos autónomos; pero lo que se quiere explicar en esta tabla, tiene relación con los niveles de concreción en el desarrollo del currículum, considerando que todos son importantes, especialmente en los momentos de acción y realización.

Porque en estos niveles de concreción, cuando el docente se acerca al proceso de adecuación curricular, va cubriendo cada una de las fases que se mencionan en el cuadro anterior y lo transcribe en una propuesta curricular adaptada, que también se le conoce como adecuación curricular, tal como se describe a continuación:

En la primera fase currículum prescrito: tenemos el plan y programa de Educación Básica, que puede ser de cualquier nivel educativo.

En la segunda fase (currículum presentado a los profesores), se presenta un programa que plantean aprendizajes esperados o competencias del alumno para cada nivel, empezando a configurarlos de forma diversa, a partir de la formación inicial del profesor y experiencia con niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad. Pareciera que los planteamientos de la tarea educativa son fáciles de poder desarrollar en un contexto regular, sin embargo, se presentan tensiones cuando se refleja un distanciamiento entre lo que se pretende y lo que se realiza.

En la tercera fase (currículum moldeador), se hace especial énfasis, porque es aquí donde se toman las decisiones sobre lo que puede circuns-

cribirse en la propuesta y lo que en el aula se realiza. Esto tiene que ver con la cultura profesional del docente, desde su formación inicial y su experiencia. Independientemente de lo que se plantea, la formación inicial del docente le da herramientas para procesar el aprendizaje en el alumno de manera general. Pero cuando tiene que particularizar en algo muy específico, lo que tiene que desmenuzar poco a poco, aquí se trastoca una práctica diferente a la imaginada en su formación; el diseño de la enseñanza en un niño con necesidades educativas especiales, se convierte en un parte-aguas de su práctica.

En la cuarta fase (currículum en acción), nos remite a un análisis del sentido de la enseñanza en el aula; es decir, cuando el docente a partir de sus modelos teóricos de su formación, la experiencia y sus saberes, va generando un diseño especial en su intervención, o sea, va modelando un método o instrucción de su enseñanza.

En la quinta fase (currículum realizado), se refiere a un currículo ejercido, donde se pone a prueba al docente de Educación Especial, cuando lo realizado en un ciclo fue muy lento, por tanto su forma de enseñar lo pone en entredicho con la familia, la institución escolar y, el mismo nivel es el que descalifica o califica su actuación, dependiendo de los avances y logros que tenga algún alumno.

La sexta fase (currículum evaluado); deja un reto al docente, sobre lo que configura de su experiencia en relación al grupo que atiende, el centro en el que se circunscribe y la propuesta que se vive en el aula, todo diferente a lo que demanda la parte normativa.

Estos niveles brindan un punto de partida para contrastar con lo que Calvo (1997), da a conocer sobre los tipos y procedimientos se requieren para realizar las adecuaciones curriculares individuales en el CAM. Sus planteamientos sobre la estructura y aspectos que configuran una adecuación curricular, permiten tener una visión clara sobre lo que los docentes hacen en el aula, aunque no la transcriban en una propuesta curricular prescrita, sino en una adecuación curricular vivida en el aula con sus respectivas modificaciones y estructuras.

Para este autor, el desarrollo de las adecuaciones curriculares individuales en el aula, se diferencia en dos niveles de concreción; el que parte de la evaluación de las necesidades educativas especiales del alumno y la toma de decisiones a lo largo o mediano plazo, en torno al Programa de Educación Básica que debe seguir.

Los niveles de concreción, contienen los elementos estructurales de la adecuación curricular individual y se transforma en un segundo momento,

en que la escuela tiende a realizar un proyecto curricular, para dar paso al programa a desarrollar en el aula.

De las adecuaciones curriculares que se hacen para el programa que se lleva en el aula, se desprenden aquéllas que el autor le llama adecuaciones específicas y las inespecíficas. La forma en que se organice la escuela y el aula, permitirá la articulación de las situaciones educativas para que se organice el quehacer docente.

En diseño del programa de aula, el docente debe disponer de los objetivos del nivel y del área que se considere adecuada para el alumno: así como, las hipótesis de aprendizaje que se plantee, para la adquisición de determinados objetivos y las estrategias básicas para abordar el trabajo.

Un poco para aclarar el referirse a hipótesis de aprendizaje. La hipótesis de aprendizaje, son aquéllas en las que el docente pone en juego sus supuestos a partir de las experiencias educativas que le dan sentido al aprendizaje del alumno; es decir, considera que son los que facilitan su integración en la dinámica del grupo, dependiendo de lo que se plantea en cada objetivo que se ha considerado en la adecuación realizada. El docente observa y analiza sus capacidades del alumno, sus habilidades y actitudes de acuerdo al nivel de aprendizaje de cada área.

En ellos plasma su toma de decisión, aunque es de reconocer que no sólo es una responsabilidad de él, sino de todos los agentes educativos que comparten esa responsabilidad de él, sino de todos los agentes educativos que comparten esa responsabilidad en la escuela y en el nivel educativo.

El desarrollo de las adecuaciones curriculares se ve favorecido siempre y cuando hay un sentido de colaboración con la escuela, los docentes y los que participan en la educación del niño con necesidades educativas especiales. El dar una respuesta curricular para ellos no es fácil, pues varía en relación a las necesidades que se presentan en el alumno y a la intervención de otros especialistas, los materiales y las condiciones de las escuelas.

En los Centros de Atención Múltiple, el diseño de estas adecuaciones curriculares tiene una característica peculiar, por los alumnos que lo integran. Se prevé que los objetivos generales del programa de Educación Básica se reducen de acuerdo al alcance del Proyecto Curricular que el mismo centro dé lugar (si esto se realiza); lo que da como resultado un currículum diferente al que se desarrolla en las escuelas regulares y por consecuencia, debe incluir la dotación especial con la que la escuela cuenta para desarrollar la propuesta.

La organización curricular del CAM, requiere en determinado momento, un proceso paralelo al de la escuela regular, que pueda facilitar la con-

xión a futuro de los alumnos en un proceso de integración de dicha escuela regular, siempre y cuando puedan seguir programas mixtos que puedan incluir, la inserción laboral.

Lo que moviliza el aprendizaje del alumno, tiene relación con el proceso educativo y la forma en que se le coloca en una situación en la que éste quiera aprender y a la vez, sea capaz de articular los medios que se le proporcionen para hacerlo, lo cual no es fácil de realizar. Sin embargo, dos aspectos que el docente tendría que considerar en relación al aprendizaje son: uno, pensar que en ese medio de aprendizaje el alumno se sienta estimulado, comprendido y además con la intención de iniciar el proceso; el otro, reflexionar que este aprendizaje tenga un significado y una carga afectiva en donde él pueda integrarse.

Estas condiciones de aprendizaje para el alumno se complejiza, por la actitud que el niño refleja y la forma en la que el educador interviene; es decir, la complejidad de su acción se encamina hacia el logro de que sus educandos quieran aprender, entrar en una sintonía entre la acción del docente y la propia acción del niño con necesidades educativas especiales con discapacidad, pensando que las características son diversas y que cada situación lo coloca en un reto constante en el aula.

2.2.1 Estructura de la adecuación curricular en la planeación del docente

La elaboración de las adecuaciones curriculares individuales, se realiza en un formato que contiene elementos básicos para su seguimiento dentro del aula. Este es la formulación de las prioridades y las estrategias didácticas que deben utilizarse con los alumnos, que deben partir de la evaluación de sus necesidades y características. En este sentido, se trata de diseñar un procedimiento didáctico en el que la decisión del docente toma importancia, sobre la acción pedagógica que se refleja en ese momento.

Las adecuaciones curriculares inician con una evaluación psicopedagógica, en la que en reunión con los integrantes del equipo de apoyo (trabajador social, maestra de comunicación, psicológico, director y el maestro de grupo), con evaluaciones previas al alumno a través de diálogo, toma las decisiones sobre los aprendizajes a desarrollar.

Sin embargo, los docentes mencionan:

M (e): Resulta que empezamos a hacer la evaluación diagnóstica con los niños, era trabajo de sacar al niño del aula, ir a un grupito...hicimos una relación con el director de 40 niños, pero ninguno con discapaci-

dad, quizás, uno o dos con necesidades educativas especiales, ubicándolos, ahorita con la experiencia que tengo ¿no? ...te voy a ayudar dice... estamos realizando evaluaciones psicopedagógicas, este sí, la cosa es que me hizo hacer 30 EPP...

M (b): ...así empecé a hacer los historiales de los niños... les hacía yo entrevista al padre, entrevista a la madre... hacía el trabajo del niño, les proponía que iban a trabajar en casa, les enseñaba yo que los niños debían vestirse solos, lo que se maneja en el rubro de la propuesta de la evaluación psicopedagógica, ...habilidades socio-adaptativas...

Los docentes en su realidad, reflejan de alguna manera como se genera este proceso en el cual se ven inmiscuidos para elaborar las evaluaciones diagnósticas, desde dos posturas diferentes: 1) un docente con formación inicial de Normal Básica y su experiencia desde interinatos de Primaria a la función como maestro de USAER, 2) desde la formación inicial de especialista y experiencia en una estancia clínica, de la cual difieren dichas experiencias y enfoques.

Por otro lado, también se menciona en los documentos, cuáles son los criterios y procedimientos en que se realiza la evaluación, para ir tomando en cuenta los ajustes que permiten que el niño pueda promoverse de grado o nivel del mismo CAM.

M (b): ...tanto el psicólogo, la de lenguaje, la trabajadora social y el maestro, tenemos que estar en la misma sintonía de saber qué es lo que está haciendo el maestro de grupo con ese niño ... Y para que tú llegues a eso, es porque ya nos sentamos a trabajar en equipo, ya discutimos con todos de todos los niños, ya vimos que ese es el trabajo para esos niños y qué es lo que propongo para el trabajo con ese niño”

Esta sintonía a la que se refiere la docente, se encuentra relacionada al conocimiento que tiene su alumno para promover los aprendizajes que permitan de alguna manera ser observar los avances en él, entonces da cuenta sobre el criterio que tiene más funcionalidad en su aprendizaje, por la forma en la que el niño absorbe su realidad en relación con la experiencia con la que se desenvuelve en el medio social.

Los criterios en la formulación de prioridades planteados por Puigdevívol, a partir de lo que L. Brown (1989) y citado por Calvo; los retoma Cediillo (2002), en el libro “Principios y finalidades para la integración educativa en el aula regular”, así como el curso de Integración Educativa que oferta Carrera Magisterial en Chiapas a los docentes de Educación Especial, como

parte de la actualización en este movimiento de la política educativa, entre la Integración Educativa hacia la Inclusión.

Dichos criterios de funcionalidad a los que se refieren son: los de compensación, autonomía/funcionalidad, probabilidad de adquisición, sociabilidad, significación, variabilidad, preferencias personales, adecuación a la edad cronológica, transferencia y ampliación de ámbitos. De alguna manera dan una ruta al docente, cuando se reflexiona sobre “cómo aprende” el alumno con necesidades educativas especiales de su grupo. Algunos ejemplos de cómo se realiza, mencionan los educadores:

M (b): Al plan y programa... ¿Qué es lo que hacen?.. si esta actividad está por arriba, por encima y muy arriba de las habilidades del alumno, tienen que ir bajando el grado de dificultad, una secuencia... el plan y programa 2011 es excelente pero para niños de “primaria regular... hay muchas cosas que vienen en los planes y programas que no están de acuerdo a la realidad de los alumnos...

M (c): ...la misma actividad pero con adecuaciones... Yesenia con su mamá y con relieves... con corcholatas, adecuaciones en los materiales... si con los materiales, y si era... difícil, era un poco complejo.

En relación a la adecuación de los contenidos menciona:

M (e): Por ciclos... es una buena estrategia... una continuidad... de los contenidos... lo que ven en tercer grado casi se ve en cuarto... casi los mismos contenidos... Estábamos con el de preescolar, pero después se dio que nos dieron un nuevo programa, sí el de la RIEB... se adecuaron los contenidos, porque hay contenidos específicos que sí se pueden adecuar a nuestros niños... sí siendo muy selectivos, además por ejemplo: el niño con parálisis cerebral, yo tal vez me salió un poco, pero sí ocupaba el libro de inicial y su manual.

Los docentes hacen alusión a los criterios de funcionalidad, cuando refieren sus experiencias a la gradualidad, que van realizando respecto de las actividades en las que infieren que se generan los aprendizajes de los alumnos; por lo que, hacen sus supuestos con la gradualidad, de acuerdo a los niveles educativos (inicial, preescolar, primaria), al uso de materiales concretos para afirmar sus experiencias; y por último, a los contenidos que tienen que ser muy específicos por la misma característica de la forma de aprender del alumno.

De alguna forma, hacen uso de criterios de funcionalidad, de transferencia, de preferencias personales que, los mismos alumnos y su reflexión

en su experiencia, van generando en sus supuestos teóricos. Sin embargo, esto no se escribe dentro del formato, se realiza en el momento de la acción.

En ese sentido, cuando Brennan (1990), se refiere al apoyo de los criterios en relación a los tipos y grados de aprendizaje en los que se plantea la adecuación curricular, se encuentran los aprendizajes que son funcionales o contextuales para los alumnos.

Los aprendizajes que se consideran funcionales para los alumnos, son aquéllos que requieren de características de exactitud, de permanencia, integración y generalización y, como consecuencia, conduce al educando hacia un aprendizaje de un auténtico dominio; es decir, lo aplica en la resolución de los problemas de su vida cotidiana.

Por su parte, los aprendizajes contextuales que se plantean para los alumnos, son aquéllos que comparte el reconocimiento, apreciación y asociación; el niño relaciona de acuerdo a la percepción del entorno en el que se desenvuelve y desarrolla sus experiencias de acuerdo a sus posibilidades y ritmos de adquisición del aprendizaje; como el caso que nos comenta el docente en la siguiente evidencia:

M (c): ...me tocó un primer y segundo grado de primaria y pues, de haber tenido, mis alumnos eran de cuarto, quinto y sexto... me encuentro con ese grupo y digo... dos años que había tenido en Reforma y dije: bueno aquí veo a niños con... eran discapacidad intelectual, no tan severa, pero sí discapacidad intelectual, entonces aparentemente no se les veía... les hago la evaluación y los observo, me entusiasmo me emociona yo solita ¿no? Y digo ¡ay! ... en tres meses lee y no?.. y guau sorpresa, fue así entonces para mí, fue como qué onda... me desanimé, me frustré, me sentí mal... me cayó el veinte que no es lo mismo, o sea, los alumnos del CAM con discapacidad y los alumnos de USAER son necesidades educativas especiales y a veces sin discapacidad... entonces me adapté a ese nuevo ambiente, porque estaba yo viviendo y tuve que utilizar otras estrategias.

El docente reflexiona sobre los ritmos de aprendizaje en que los niños logren alcanzar los objetivos de lectoescritura. Sin embargo, la característica de los problemas de aprendizaje en los educandos que presentan discapacidad intelectual, requieren de procesos diferentes. Por tanto, el supuesto teórico a partir de la experiencia y evaluación con un grupo de USAER con problemas de aprendizaje, ante un grupo de CAM con discapacidad intelectual leve, sus expectativas de lograr la meta no se ven reflejadas. Por lo que, ante un aprendizaje funcional y contextual el método varía, pues un

aprendizaje siempre llega a ser funcional cuando el camino de las formas para aprender, es el adecuado.

Podemos ejemplificar algunos casos en los que se ve envuelta la enseñanza de la lectoescritura para los niños con discapacidad intelectual, aunque no es nuestro tema de discusión, pero nos permite tener un acercamiento al tipo de aprendizaje contextual. Dentro de estos aprendizajes contextuales se plantean actividades didácticas que se relacionan con métodos globales; las actividades se implementan haciendo uso de un gran sentido de asociación vinculada a las experiencias cotidianas que el niño tiene o realiza (véase el Método Troncoso); además de utilizar una gama de recursos materiales que logren simbolizar representaciones de forma escalonada, que acerquen el conocimiento al niño; este proceso de gradualidad, permite al niño acercarse a un mundo lingüístico de manera escrita con gran significado para él.

Por lo que, la mirada en el aprendizaje del alumno, implica una reflexión con las áreas de desarrollo que el niño ha alcanzado, considerando que en la gran mayoría, estos aprendizajes en un futuro se transformen en aprendizajes funcionales en la vida cotidiana, logrando que el alumno poco a poco vaya siendo independiente; no se debe descartar que implica un proceso de evaluación, donde se identifiquen las habilidades y las formas de cómo aprende el alumno.

En algunos casos en donde los docentes realizaron reflexiones, lograron encauzar los aprendizajes de sus alumnos, durante su trayecto en los Servicios de USAER o CAM, como son:

M(d): con ese niño en especial de Down, aprendimos habilidades, trabajamos habilidades adaptativas, el trabajo con los papás de manera personal, correctividades ...en especial ese niño y con su mamá... se prestó al trabajo y se lograron varias cosas con ese alumno.

Sin embargo, el contraste en USAER lo refiere:

M (c): ...Iba un día a la semana... nada más los miércoles. El trabajo más por la comunidad escolar, desde poner letreros por toda la escuela, trabajar con el grupo de alumnos, con los compañeros... de acuerdo al lenguaje de señas, grande gigante... los niños intentaban comunicarse con los demás y era como un contagio... todos querían platicar con los otros niños, pero leyendo el lenguaje de señas.

M (c): si usted le está poniendo matemáticas, de cuatro cifras la suma o la numeración, pues el niño nomás sabe hasta dos y por lógica va a

seguir rezagado y se va ir quedando... esa es la adecuación... el trabajo hacia esos niños ahí en la comunidad.

M (a): si voy a ver medios de transporte, tengo que llevar mis materiales adecuados, tengo que hacer un tren, se los muestro, éste es un medio de transporte, este es el tren y algunos niños en el medio en que nos encontramos, pues conocen el tren, algunos quizás no ...entonces tengo que llevarles un tren, un trenecito a manera de que ellos lo vean; éste es el tren y luego ubica al niño en dónde se encuentra el tren en Arriaga. Aparte les empiezo a decir, miren el tren recorre por... tengo que hacer lo que es la vía... a lo mejor tengo que ocupar los materiales. Los materiales que se encuentran en la escuela o los que pueda llevar para hacerles las vías ...cómo va a caminar un tren, posteriormente terminamos haciendo la actividad como un juego y luego nos vamos a las rondas. Una ronda para que el niño vaya determinando más... lo vaya entendiendo por medio del juego en toda actividad.

Los docentes van acomodando sus saberes y experiencias, considerando aspectos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos con procedimientos específicos, que han sido generados a partir de sus vivencias con los niños con necesidades educativas especiales o discapacidades; desde el trabajo con habilidades adaptativas, el uso de letreros en la escuela, la graduación de las actividades, el uso de los materiales; así como, el uso de otro medio lingüístico, como es el lenguaje signado para los niños con discapacidad auditiva.

De alguna manera, se va generalizando en su hacer, algunos principios didácticos que no se plasman en las adecuaciones curriculares escritas, sino que se dan en el momento de desarrollar la adecuación curricular; es decir, en la acción que hace el docente en el aula. Sin embargo, en el trayecto de su función docente, se recuperan adecuaciones que se realizan de forma específica o inespecíficas en el aula, relacionadas con el grupo, la clase desde la organización, la metodología y la didáctica.

Dentro de las inespecíficas, se encuentran adecuaciones que afectan de alguna manera la organización del aula, por la diversidad de discapacidades y los niveles de formas de aprender; como se muestra en la tabla 10.

Las adecuaciones específicas, tienen una carga significativa, pues se relacionan con el apoyo que se brinda y que permite asimilar el programa curricular; esta ayuda se ve reflejada con el uso de un código lingüístico (braille o lenguaje signado), uso de imágenes y gráficos, punzones, tableros de comunicación, entre algunos; lo cual modifica el “cómo” hay que

Tabla 10. Adecuaciones organizativas en el CAM

Adecuaciones	Especificaciones
Organizativas	El trabajo por rincones El trabajo por parejas El trabajo en pequeños grupos
Metodologías	Para la enseñanza del Braille Para la enseñanza del lenguaje de señas Para la enseñanza de la oralización (auditiva) Para la enseñanza de la lectoescritura
Arquitectónicas y ambientales	Por las rampas El uso de las sillas El ambiente sobre el ruido (niños con discapacidad auditiva) El ambiente del espacio con el mobiliario (discapacidad visual)
Adecuaciones didácticas	Uso y forma de la presentación de los materiales, visuales, concretos y sonoros. Duración y cantidad de elementos para utilizarlos en la actividad. Estos materiales dan un apoyo concreto a la adquisición que progresivamente será abstracta, desde el plano sensorio-motor. En este apartado se toman en consideración los recursos didácticos entendiendo los cambios que se realizan en la forma de abordar el aprendizaje con los alumnos. Y estos son aquellas estrategias de refuerzo, sea visual, esquemas conceptuales, trabajo oral o ejemplos concretos con los alumnos. Elementos de autoaprendizaje, con el apoyo de libretas correctivas o informativas para el alumno. Y en ocasiones utilizar los grupos de enseñanza, que son pequeños equipos de alumnos de diferentes niveles de aprendizaje en una determinada materia en la que unos alumnos, padres de familia u otro, enseñan a otros.

Fuente: Calvo (1997). "Técnicas y procedimientos: instrumentos para realizar las adaptaciones curriculares", adaptado por Alfaro (2014).

enseñar y evaluar determinado contenido; adecuaciones que enfrentan los docentes de Educación Especial en el aula en un CAM, ya que la mayoría de los alumnos presentan dificultades perceptivas y motoras, que atrasan el proceso y ritmo de aprendizaje.

Ruíz (1983), argumenta que la ayuda para asimilar el programa curricular, se relaciona con los materiales de apoyo, las situaciones educativas, los recursos personales; así como, con los procedimientos complementarios o alternativos que debería tener un CAM, para hacer uso de ellos; algunos de ellos se exponen en la tabla 11:

Tabla 11. Apoyos para una mejor asimilación del programa curricular

Ayudas para la asimilación del currículum	Formas de realizacion
Material de apoyo	Materiales didácticos, mobiliario, aparatos de ortopedia, auxiliares auditivos, lápiz con ampliación de superficie de prensión, útiles para fijar las hojas en la mesa, uso de lupas, fotocopias ampliadas, etc.
Apoyo personal	<p>Apoyo previo: cuando se anticipa al alumno con los elementos básicos de un contenido que más tarde se trabajarán en el aula (puede ser el vocabulario específico a utilizar, conceptos claves).</p> <p>Apoyo simultáneo: es aquél que el alumno recibe en el mismo momento que se aborda el contenido y puede ser con apoyo de hojas de papel, el uso de plastilina y representaciones con maquetas por mencionar algunos.</p> <p>Apoyo posterior: es aquél que se le proporciona al alumno con ayuda individual o mediante el trabajo en pequeños grupos, a partir de las dificultades que el niño va experimentado en su proceso de aprendizaje. Puede ser alterno en la clase o posteriormente de forma más directa.</p>
Procedimientos complementarios	Procedimientos que van más allá de la estructura de la clase. Surgen de la necesidad de llevar a cabo especificidades en los aprendizajes de los niños y por consecuencia, se les dificulta el acceso a los aprendizajes relacionados con la lectura, escritura o afectaciones en su comunicación. (Lenguaje de señas, braille, entrenamiento logopédico).

Fuente: Calvo (1997). "Técnicas y procedimientos: instrumentos para realizar las adaptaciones curriculares". Puigdemívol (1999). "Programación del aula y adecuación curricular", adaptado por Alfaro (2014).

Pareciera algo tan sencillo en su realización, pero en dicho proceso al desarrollar la adecuación, se encuentran también aquellas modificaciones que afectan al "qué" y "cuándo" enseñar. Las diferencias que se encuentran en los alumnos en los ritmos de aprendizaje, exigen de alguna forma pensar en secuenciar las actividades que faciliten el acceso a los contenidos con diferentes niveles de profundidad; al respecto el docente menciona:

M (a): Primeramente tengo que ver las necesidades que tiene el niño, para que de ahí pueda yo realizar mis planes de clases y ahora también tengo que tomar muy en cuenta la forma de cómo poder hacer esa actividad, bajarla demasiado a manera de que ellos logren entender.

Las modificaciones que se realizan en una adecuación curricular en el aula, refleja la espera de un determinado tiempo, para iniciar la enseñan-

za de un contenido más complejo, en relación con el proceso de lectura, escritura y contenidos matemáticos, ya que refieren conceptualizaciones y significaciones que se generan en los alumnos; cuando los acercan hacia un cambio de formas de comunicación y se presentan las arbitrariedades con la forma de representación; tal es el caso de la enseñanza de las áreas fuertes del programa, como son: el proceso de adquisición de la lectura y la escritura, así como los procesos matemáticos.

Cuando el docente de Educación Especial o algún otro educador, se enfrenta a un diseño y elaboración curricular, debe realizarlo desde el objetivo general del programa; así variar el sentido de la actividad en relación al proceso de desarrollo y aprendizaje que el niño presenta en ese momento. Dos casos nos pueden evidenciar este hecho:

M (a): En el desarrollo de mis clases tengo listo mis planes de clases... por medio del juego para que los niños pongan más atención y yo he notado que... mis alumnos de siempre es, entrando saludamos, después del saludo, un jueguito y dentro de este jueguito, pues ya van mis actividades...

M (c): Llamaba mucho la atención mi trabajo, porque yo llevaba agujas, llevaba bastidores, yo llevaba bordado, yo llevaba masa, llevaba todo tipo de cosas que sirvieran...

No se cambia el objetivo, sino que varía la intención o el sentido de la actividad en relación de lo que se quiere lograr; es decir, se gradúa el aprendizaje desde el acercamiento con la experiencia, para obtener un dominio de él. Por ejemplo, el niño en relación al reconocimiento de su nombre, se asocia a que se identifique y se reconozca en las fotografías en las que aparece; cuando este elemento es logrado, se pasa a otro que es acompañado con la escritura en pequeñas fajillas, en las que escribe su nombre y se hace la primera asociación a otra forma de representación; pero no lo escribe, lo identifica y lo moldea con diversos materiales; para después pasar a un proceso de escritura.

El graduar el proceso de aprendizaje, es contar con herramientas didácticas, recursos materiales y tener conciencia de manejar la enseñanza del niño con discapacidad; de ahí su relación con las actividades que se plantean en el Programa de Educación Preescolar, como lo refiere el docente:

M (e): Lo que nos pide el programa de estudio, porque también ahí se ha hecho la adecuación ¿no? que más hemos adecuado, hay un programa

también de reforzarlo con el de preescolar, que vienen actividades muy bonitas que estos niños pueden realizar con apoyo, pues algo les sirve a ellos también como estímulo.

Así menciona sobre los ritmos de aprendizaje y el uso de estrategias:

M (e): ...buscando estrategias porque cada niño tiene un ritmo diferente de aprendizaje... diferentes estilos de aprendizaje... ahí es donde viene para hacer las adecuaciones... de ahí ... que agarre uno cada quien, porque quisiera uno brindarle una atención individualizada a cada niño, pero no se puede...

La organización del trabajo a desarrollar, tiene relación con los medios que el docente propone en el aula. Calvo (1997); propone cuatro tipos de situaciones que se permean en el salón de clase:

- El apoyo que el docente realiza en la actividad.
- El apoyo en el aula.
- El apoyo fuera del aula.
- El apoyo con otro servicio educativo o institucional (tiempo parcial).

Los tipos de ayuda que se generan en el ocurrir de la intervención, en la que los docentes van dando respuesta a las modificaciones en el momento de su acción, al enfrentarse en un día de clases, ante la diversidad de sus alumnos.

M(e): Tengo una niña... tenía que trabajar de manera individual, porque si no está usted aquí trabajando, así como estamos ahorita... la voy a tranquilizar un ratito, allá con un trabajo de manipulación, de ensamble que lo puede hacer, pero tantito la descuidaba, ya lo aventaba... ya caía el otro y ya era una gran revolución.

También manifiesta la forma de organización, usando monitores en el aula; así como, dando atención de manera individual; o bien, realizando tareas muy específicas que elaboran los niños; en ocasiones con la participación de los padres de familia o niñera, si se tiene esa ayuda. El apoyo parcial lo organiza de la siguiente forma:

M (d): En la secundaria tenía un niño con aptitud sobresaliente (AS), un niño hipoacúsico y un niño con mandíbula grande que tenía problemas de lenguaje... Dos niños en preescolar con problemas de lenguaje y en el CAM me quede tres días y un día atendí cada escuela. En la escuela tenía un niño ciego, un niño autista y un niño con Síndrome de Down.

El apoyo que reflejan los docentes, lo refieren a la organización que se genera, aunado con el equipo de apoyo, para llevar a cabo la intervención. Las sesiones individuales las realiza el personal: el psicólogo, terapeuta físico y maestra de comunicación, dentro del horario escolar (8:00 a 13:00 horas). Estas intervenciones se plasman dentro de la planeación del docente, para distribuir el tiempo de sus sesiones en el aula, con todo el grupo.

Aunque se sugiere que se dé un tiempo para la discusión y reflexión de los avances, que promuevan actividades coordinadas en conjunto con el docente de grupo; existe una apatía entre las relaciones humanas, pues se viven procesos de adaptación desde el mismo personal docente que conforma el CAM, por los movimientos generados en cada ciclo escolar.

Aunque se considera un elemento clave, se realizan reuniones en las que se simulan acuerdos, ya que cada área trabaja de manera independiente con sus tiempos y materiales y, poco es el trabajo colegiado que implique un diálogo educativo, que promueva una reflexión hacia las mejoras dentro del centro escolar.

Al respecto, se menciona que el trabajo colegiado está muy alejado de lo que se plantea en la realidad; debido que a partir de los movimientos en las reformas en el Sistema Educativo, se ha generado una serie de interpretaciones, entre lo que debe hacerse y lo que se hace. Algunos docentes dan a conocer las debilidades por lo que no se manifiesta un trabajo colaborativo, como exige la Filosofía de Integración Educativa.

M (z): El Sistema Educativo está de cabeza, hay tres causales que han generado esto: el primero, es el abandono del maestro, no ha asumido su trabajo como es, con responsabilidad; el segundo, la Educación Especial contrató a un docente, sin preparación en el ramo y, tercera, por último, la calidad del servicio de USAER, la función del maestro, que atiende diez escuelas, permitió esa libertad que se convirtió en libertinaje y desde la administración no hubo sistematización del trabajo... No hay formación, disciplina al estudio, se queda en el repetir, porque el compañero no está habituado a la lectura, al hábito de la formación y de la autoformación, cuando entramos al trabajo de la disciplina.

Por un lado, se resiente esa falta de reconocimiento de la estructura que tiene Educación Especial en Chiapas, en relación con sus docentes y el compromiso que implica “ser maestro de Educación Especial”. Por otro lado, la falta de entusiasmo para desarrollar una actitud de profesionalización individual y autónoma.

En consecuencia, también se reconoce que se necesita tener objetividad en el trabajo que se realiza, con atención a la diversidad de una población vulnerable, como lo son los niños con discapacidad.

M (b): Primeramente no tenemos el concepto real de lo que es la atención a los niños con discapacidad, no hay concepto real, de lo que es la atención a niños con discapacidad... no hay veracidad, ni una objetividad en el trabajo.

Así también, se reconoce que no se tiene claro lo que implica un trabajo en equipo; fuera de los egoísmos y el protagonismo de las actitudes que reflejan algunos docentes dentro del centro escolar, en ese proceso de adaptación a la cultura escolar del propio CAM; así como, la falta de elementos para elaborar y diseñar una adecuación curricular y las dificultades que se pasan para planear en el aula en un grupo diverso. Pero se reconoce el esfuerzo por realizar la tarea educativa con el grupo escolar.

M (b): No sabemos trabajar en equipo... para que tú llegues a eso, es porque ya nos sentamos a trabajar en equipo, ya discutimos con todos de todos los niños, ya vimos que ese es el trabajo para esos niños y qué es lo que te propongo para el trabajo con ese niño. Los maestros no pueden trabajar, ellos hacen su mejor esfuerzo, hacen su más grande sacrificio de organizar grupos, de trabajar entre grupos, de organizar las actividades...

Se argumenta, que en pocas ocasiones se han sentado a realizar trabajos en donde se reflexione, sobre las necesidades de la población escolar. Más bien, se simula asistir a las reuniones para diseñar las propuestas en la que sólo algunos son llamados y otros excluidos, por el temor de hacer evidente la carencia de herramientas profesionales, para brindar atención a la población de un CAM, ante la diversidad grupal.

M (b): Rara vez nos hemos sentado en el CAM a hacer ese tipo de trabajos... se reúnen los cuates o mandan a llamar nada más a los cuates, no invitan a todo el personal, a todos los compañeros... por falta de madurez, porque no compartimos ideologías, porque se cree la que sabe mucho, porque no comparto con ella, en fin... desafortunadamente reina en los CAM el egocentrismo, el antagonismo y la envidia.

Ante estos argumentos y evidencias, los aportes hacen evidente un enfrentamiento por poner en sintonía una realidad compleja, que enfrentan desde el propio centro escolar los docentes y la población de alumnos. Aquí

se gestan dos posturas, por un lado, esa falta de trabajo interdisciplinario, que permita una discusión desde las diferentes áreas, para la mejora de la población escolar. Y por otro, la de simular un diálogo en reuniones, donde se toman acuerdos entre los que participan, sin reflexionar los puntos nodales de la adecuación curricular, sólo se cumple con el requisito administrativo; pero en la ejecución en el aula, se ven los resultados a partir de las experiencias que los docentes enfrentan en su reto diario.

Aunque los autores plantean una serie de teorías y recursos en donde debe circunscribirse un análisis para realizar las adecuaciones curriculares; los planteamientos que realizan los docentes al enfrentar la realidad, no queda lejos de lo que se plantea; por ejemplo, algunos criterios que permiten organizar la enseñanza se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 12. Criterios y formas de organización de la enseñanza

Criterios	Formas
Compatibilidad	Actividad de apoyo y la que realiza el grupo.
Integración organizativa	Tipos de organización en los que se diversifica la actividad de los alumnos: grupos de trabajo, grupos de trabajo combinados con alumnos, en labores individuales, trabajo por binas, actividades libres.
Extensibilidad	Trabajo de refuerzo para algunos compañeros que se muestran particularmente poco hábiles. (contenido, lenguaje, diversidad de materiales didácticos, para la reeducación del alumno que precisa la participación.
Integración funcional	Se produce cuando mediante el apoyo individual se refuerzan los procedimientos. El apoyo para favorecer la comprensión de las explicaciones, para realizar las actividades propuestas y en la evaluación.

Fuente: Calvo (1997). "Técnicas y procedimientos para la elaboración de las adecuaciones curriculares". Abalo, et. al. (1994). Adaptaciones curriculares. Teoría y Práctica", adaptado por Alfaro (2014).

Con la finalidad de poder lograr los contenidos con los alumnos, los docentes se apoyan de diversas formas, que recaen en los criterios de enseñanza que Calvo (1997) menciona: algunas veces es acompañado este trabajo por el padre de familia y, en otras, es apoyado con programas alternos que faciliten el desarrollo de las habilidades.

Sin embargo, aunque el CAM tiene el recurso personal, las competencias profesionales para enfrentar el reto que demanda una población diversa, no se complementan en el centro, ni dentro del mismo contexto de la comunidad, pues son pocos los profesionales externos que se encuentran para resolver los problemas que se presentan a diario en el CAM de Arriaga.

Por lo anterior, se argumenta que actualmente el lugar que debe ocupar un terapeuta físico en el centro escolar, es ocupado por un maestro de educación física; por consecuencia, la formación inicial y la experiencia al estar en contacto con los niños, se va construyendo a partir de las sugerencias de los otros docentes, que ya tienen más años de servicio.

En relación al establecimiento de los vínculos con los otros servicios institucionales, que apoyen el proceso educativo de los alumnos, sólo se tiene evidencia de las instituciones de salud (IMSS y SSA), y el apoyo que el DIF ha mostrado desde sus inicios al CAM; cabe mencionar que en su mayoría los casos son remitidos a la ciudad de Tuxtla Gutiérrez.

En síntesis, un proceso de diseño y elaboración de adecuación curricular en un CAM, requiere de un análisis que pone a los docentes de Educación Especial a recurrir a su experiencia, saberes y aportes teóricos, desde su formación inicial; que de alguna manera se convierten en determinado momento, en las competencias docentes que Melero refiere. En sintonía, este proceso de diseño y elaboración de una adecuación curricular, se vuelve complejo; pero no más, que cuando ésta es desarrollada en el aula.

Desde la Teoría Crítica, autores como: Stenhouse, Apple, Gimeno Sacristán, abren un camino de indagación de la práctica, en relación a este proceso de adecuación curricular. Así como, las recuperaciones teóricas que se emitieron desde el enfoque hacia la Integración Educativa en los 90's, por Puigdillobil, Cedillo, Manjón, Calvo, Rodríguez, entre otros; quienes abrieron un camino de análisis desde el diseño, elaboración y estructura de la adecuación curricular, que permitió desentrañar las experiencias vividas que los docentes enfrentan ante los cambios, tanto educativos como filosóficos, que implican movimientos estructurales en el planteamiento de políticas educativas.

El planteamiento de las adecuaciones curriculares, como la estrategia para acercar el currículo a las poblaciones vulnerables, respetando la diversidad, representa un reto que exige a quienes la realizan, una serie de competencias profesionales; pero también experiencias, que le den un giro de sensibilidad y sentido en su ejecución. En la realidad, el perfil de egreso de un alumno del CAM, toma distancia, entre lo que se debe hacer y lo que se hace.

Con las perspectivas teóricas, tanto del currículum como la de los movimientos de Integración Educativa, abren un camino para indagar las experiencias que los docentes, en nuestro caso de Educación Especial, consideran que la modelación que se realiza en el momento de elaborar y diseñar una propuesta, parte de una reflexión al escuchar las voces de los

educadores en la acción sobre ésta, permitiendo desmenuzar el significado que le dan a sus experiencias vividas.

En ese sentido, considerar la parte de la modelación del currículum como un elemento de análisis, para escudriñar sobre la acción del profesor en las adecuaciones curriculares en el aula, generan un campo de indagación que puede dar cuenta de las experiencias vividas, las propuestas y los modelos de actuación, que los docentes realizan en el proceso educativo en el CAM.

2.2.2 Concepto, tipo y procesos de la adecuación curricular

Las adecuaciones curriculares, se plantean como estrategia para acercar a la población con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad dentro del currículum oficial.

El concepto de adecuación curricular, ha sido referido por diversos autores como adaptación (García, 2000; Blanco, 1992; Garrido, 1993) o adecuación (Manjón, 1995); sin embargo, son conceptos que significan lo mismo. En este caso, se considera el término adecuación, tomando como referencia lo que plantea Manjón (1995), por ser esa herramienta y el balance, entre las modificaciones o ajustes cotidianos que señala el programa, para hacerlo más accesible a los alumnos.

Éstas son definidas desde los autores Blanco, Manjón, García y Garrido, entre algunos, como:

- Una respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de cada alumno, que no quedan cubiertas por el currículo común.
- Un ajuste o modificación que se realiza para responder a las necesidades educativas especiales.
- Una medida de refuerzo con una serie de herramientas que dé respuesta específica a las necesidades educativas especiales para encontrar un balance.

Al respecto, Garrido (1993), Manjón (1995) y García (2000), refieren a la adaptación curricular, como una secuencia de acciones en el currículum escolar, que conducen a la modificación de los elementos básicos: que, cómo, cuándo enseñar y evaluar.

De tal forma que, el punto de referencia de las adecuaciones curriculares, son las diversas modificaciones que el docente realiza y la serie de herramientas que le permiten dar respuesta durante su intervención, para

acercar los contenidos a los alumnos Las modificaciones que más peso tienen, requieren de una mayor adaptación de los recursos, al hacerlos más específicos y utilizando una serie de medios, que le abren la brecha del conocimiento al alumno.

Estas modificaciones, se concretizan en diferentes niveles delimitados desde el centro educativo (proyecto de centro), a nivel de ciclo escolar (propuesta curricular anual), a nivel del aula (propuesta curricular de grupo) o a nivel individual (propuesta curricular individual). En este sentido, es importante reflexionar sobre el proceso de una adecuación curricular.

Por ejemplo, García (2000), plantea dos tipos de adecuaciones curriculares en el momento de su diseño: las de acceso al currículo y la de los elementos del currículo. Las primeras, son aquéllas que utilizan una serie de recursos personales organizativos, que concierne a los materiales; en algunos casos, habrá que plantearlos de acuerdo a las necesidades de los alumnos, aludiendo que para los niños con discapacidad auditiva, sería plantear un sistema alternativo de comunicación. Las segundas son las más complicadas, pues se relacionan con el proceso educativo, en donde la toma de decisión del docente, se convierte en un reto, pues tendrá que identificar la metodología, objetivos y contenidos que se pretenden alcanzar. Es la que de acuerdo a los niveles mencionados, se convierte en propuesta curricular adaptada, ya sea del centro, anual, de ciclo o individual.

Por otro lado, Manjón (1995), denomina a las adecuaciones curriculares, a partir de la toma de decisión del docente, en la que hace una adecuación no significativa o significativa. Las adecuaciones no significativas, se refiere a modificaciones que se realizan a los elementos de la programación, en su planeación diseñada para todos los alumnos del grupo y grado; responde a las diferencias individuales en el proceso de enseñanza y no implican eliminaciones en los aprendizajes esperados; es aquélla que el docente realiza para que sus alumnos consigan las competencias esperadas, planteadas en el Programa de Educación Básica. Esta acción del docente es la que comúnmente utiliza en su ejercicio de acompañamiento en un ciclo escolar, cuando el ritmo de aprendizaje no se despega mucho de los demás niños de su grupo.

Por otro lado están las adecuaciones significativas en las que se modifican objetivos, contenidos, metodologías o el tiempo para el logro de cada una de las metas que se plantean dentro del programa de educación básica.

Respecto a la modificación de objetivos, alude a su eliminación e introducción de objetivos alternativos; éstos pueden estar relacionados con la comunicación o el manejo de algún instrumento. Los contenidos se enca-

minan al logro de los objetivos que se han planteado, que permitan visualizar el “qué enseñar”. A su vez, en la metodología se hará una modificación de acuerdo con la especificidad y procedimiento en la enseñanza-aprendizaje de lenguajes alternativos (Braille, lenguaje de señas, sistema de comunicación, etc.), que permita brindar una secuencia de pasos para el desarrollo del currículo en el aula. Esta modificación se relaciona con el “cómo enseñar”, así como determina el tiempo de prolongación de la propuesta curricular, de acuerdo a los ciclos escolares para desarrollarla.

El proceso de elaboración de desarrollo curricular, ha sido una estrategia y herramienta a la vez para los docentes, para acercar los contenidos curriculares a los alumnos. Sin embargo, dicho proceso ha significado un reto en cada uno de los espacios que han transitado, como parte de una falta de orientación teórica, que les permita guiarse en dicho proceso y un acompañamiento en su realización.

Si bien las posturas teóricas que se gestaron en los movimientos sobre el paradigma de la Integración Educativa, permite encontrar una explicación de las implicaciones que conlleva, también ayudan a entender hacia dónde se encamina el diseño, el proceso y desarrollo de la adecuación curricular. En la tabla 13, se expone cómo para cumplir con la normatividad se ejerce este proceso en la realidad en Chiapas.

Parte de este proceso de diseño, los docentes de Educación Especial se han guiado a partir del libro “La integración educativa de los niños en el aula regular”, que la Secretaría de Educación Pública 2003 les proporcionó, mismo que se ha utilizado para analizar los puntos, en diversos cursos de actualización. Algunos docentes lo refieren como “el machote” o “el libro verde”, como se hace notar a continuación.

M(c): El machote es el librito verde. Todo está basado en el libro verde, pues porque no nos podemos salir”

El proceso de elaboración de las adecuaciones curriculares, se gesta en Educación Especial y sobre todo en los CAM, ante una realidad que trata de cumplir con la normatividad administrativa. Pero más allá de cumplirla, está una realidad de lo que viven los docentes al enfrentar este reto en el aula; aún con la propuesta diseñada, los retos ante un grupo diverso se vuelven inciertos cada ciclo escolar, por la diversidad de alumnos, así hacen notar esa incertidumbre:

M(c): Me tocó primero y segundo, pero de diferentes discapacidades. Tenía intelectual, Down, motriz, autistas y parálisis cerebral. En el pri-

Tabla 13. Proceso de adecuación curricular en el CAM

<p>Programa básico</p>	<p>Programa de Educación Secundaria Programa de Educación Primaria Programa de Educación Preescolar 2004 Programa de Educación Inicial 2013</p>
<p>Evaluación psicopedagógica del alumno</p>	<p>Trabajador Social: historia familiar Maestra de Comunicación: evaluación de su comunicación, uso del lenguaje verbal, no verbal o intenciones comunicativas, así como el uso de otros códigos lingüísticos. Docente de grupo (CAM, USAER, REGULAR): evaluación de las habilidades y capacidades cognoscitivas en matemáticas, lectura y escritura y conocimientos básicos en relación al entorno Psicólogo: habilidades de procesamiento de la información, niveles de memoria, atención, percepción, motricidad gruesa, fina, entre algunas. Director: La viabilidad de la participación y compromiso de la familia, la escuela y el personal.</p>
<p>Diseño de propuesta</p>	<p>Poner en común sus resultados y dar sus puntos de vistas de cuáles son las modificaciones que se realizaran, en relación al programa de grado que el niño curse. O en su caso, cuáles serían los elementos que se tomarían en cuenta, en revisión con los otros programas de los diferentes niveles, para tomar decisiones de gradualidad de los contenidos, el uso de la metodología, las estrategias o el medio de comunicación.</p>
<p>Adecuación curricular individual</p>	<p>El proceso se plasma en un formato, en el que se describe lo que se pretende lograr con el niño en ese ciclo escolar, entre lo que debe y puede hacer. Así como, la vinculación que se tendrá con los diferentes especialistas del equipo de apoyo y el compromiso que tiene el padre de familia en la vigilancia del desarrollo.</p>
<p>Desarrollo en el aula</p>	<p>De todo lo anterior, se retoman las actividades que permiten plasmarse en una planeación diaria, en la que se circunscribe lo que se realiza en el día. Lo que conlleva al uso de los materiales, organización de los espacios, de los grupos y el método estratégico que se realiza. La relación de dicha planeación, con lo que el docente hace, es la que nos remite a recuperar en su experiencia vivida con los niños, su realización, aciertos y dificultades, que se presentan.</p>

Fuente: Alfaro (2014).

mer año fueron nueve, los mismos nueve de segundo. Otro rollo... fue un reto.... Ese grupo tan cargado, tan diverso totalmente... pues trabajar con ellos fue difícil, nunca había tenido un niño autista, ni con parálisis cerebral, con discapacidad intelectual sí, Down también, pero autistas si no.

M (e): el primer día me dieron tercero y cuarto... entré a mi salón... iba desencajado igual que los compañeros del CAM, pues nunca ha habido química... cuatro niños con discapacidad intelectual, eran cuatro niños... había uno de autismo.

La diversidad grupal de los alumnos que, actualmente conforman los grupos de los CAM, es parte de la reorganización de los servicios ante la Política de Integración Educativa; ésta genera un cambio también en el modelo de atención hacia los alumnos y por consecuencia, la estrategia clave a utilizar es el planteamiento de realizar “adecuaciones curriculares”.

Esta estrategia ha generado retos, dificultades y experiencias, desde donde los docentes resuelven el problema que enfrentan en los diferentes niveles de Educación Básica, como se observa en las siguientes evidencias:

M (e): La dificultad más fuerte para mí ha sido el número de alumnos y la diversidad de la discapacidad. Yo tenía doce niños, quizás no uno... como dos o tres ocasiones llegaron en todo el ciclo... nueve niños sordos, autistas y con Síndrome de Down severo.

M (d): Mi mayor reto es un niño ciego; que se integre a la escuela regular ese es mi reto, es mi tarea que este ciclo escolar, que sí pueda ingresar con niños de su edad a una escuela regular... en preescolar mi primera experiencia fue con una niña con discapacidad intelectual... pero me gustó, mi primer reto fue que ella se adaptará, que aprendiera a respetar horarios, a hablar; si cuando empezó a hablar como al mes todo era azul, azul... pero pegaba y mordía, usaba pañal... En secundaria tenía una alumna con hipoacusia, con la mandíbula grande, con problemas de lenguaje. En el CAM me quedé tres días y un día atendí a cada escuela, en la escuela tenía un niño ciego, un autista y uno con Síndrome de Down, eran cinco...

Un docente de Educación Especial desde su formación y experiencia, su adecuación curricular con la mirada interdisciplinaria, es la siguiente:

M (b): La trabajadora social, se encargaba primeramente de hacer un estudio con los padres... después hacía las canalizaciones... pero una

canalización con tres especialistas... primero con un médico general, luego con el neurólogo, por su nivel de aceleramiento que tenía de conducta y, el psiquiatra, porque el niño tenía problemas de agresividad severos... el niño si le decías taca, taca, taca, aventaba una piedra hacia el cristal, y eso le provocaba placer, él se reía y se sobaba el cuerpo feliz, porque había quebrado el cristal.

Todas estas aportaciones que los docentes de Educación Especial refieren, a partir de su experiencia y trayectoria, permitieron identificar diversas aristas en las configuraciones de las adecuaciones curriculares, específicamente las que se desarrollan en el aula; así aspectos como la formación, la experiencia, la interacción con los niños, desde su función y tránsito por los servicios, son puntos claves.

2.3. Interculturalidad y atención a la diversidad en los Centros de Atención Múltiple

Los CAM forman parte de un contexto, en donde la interculturalidad y la diversidad, se hacen presentes dentro del propio entorno escolar. Los docentes enfrentan un reto cotidiano sobre la misión del centro educativo, al girar sus reflexiones hacia un proyecto escolar integrador en la sociedad actual.

Al enfrentar la interculturalidad, Poblete (2009), hace alusión sobre reconocer los contextos, en los cuales se ejerce una labor formadora y que responda a las demandas de una sociedad; es decir, remite a una educación intercultural, en la cual se renueve la educación y acoja la diferencia que los alumnos expresan, reconociéndola, como fuente y recurso de aprendizaje.

El concepto de interculturalidad, indica prescripciones de valor y normas de relaciones de convivencia, entre las poblaciones culturalmente distintas; por tanto, entender las formas en que se relacionan y conviven en un ambiente educativo diverso con discapacidad, coloca ante dos elementos a considerar: la comunicación y la cultura propia, en la que se conceptualiza cada necesidad educativa, de acuerdo a la característica fisiológica de la discapacidad, para favorecer su atención.

Cada Necesidad Educativa Especial (NEE) con discapacidad, tiene una característica específica, ligada a un proceso de comunicación (código del lenguaje) y la forma cultural en la que se ha significado a cada una de las NEE, para favorecer su atención dentro del aula.

Melero (1997), alude que el movimiento de la cultura de la diversidad, supone un profundo cambio ideológico y político, en los sistemas de ges-

ción administrativa y, ve a la diversidad como un valor, considerando que es la forma natural del ser humano.

Esta cultura de la diversidad, podría brindar el construir una nueva visión del centro educativo, por ende los docentes entrarían en un proceso de aprendizaje permanente, en donde compartirían nuevos significados y comportamientos de interacción con las personas; pero sobre todo, con una nueva forma de educar; una educación Con los nuevos cambios de políticas y reformas educativas, en relación a repensar las formas de atención ante las NEE; se dejan ver desde 1997, algunos planteamientos que emanan sobre:

“Un proyecto de sociedad y de hombre distinto para el siglo XXI, nosotros como profesionales de la enseñanza, tenemos que ir construyendo la escuela del siglo XXI. Una escuela que enseñe a pensar y a descubrir la cultura. Una escuela que haga hombres pensantes y sensibles a la diversidad y no meros intendentes” (Melero, 1997: 53).

La responsabilidad que se genera en la construcción de un proyecto de sociedad, recae precisamente, desde el supuesto en los docentes de un centro educativo; en consecuencia, los educadores del CAM se involucran con toda la comunidad escolar: alumnos, padres de familia, personas que conviven en ese contexto y que se relacionan con la población escolar con NEE; entonces compartir esos significados de interacción con las personas, es un *continuum* de aprendizaje social a establecer.

Poblete (2009), Díaz (1988) y Moya (1988), en sus discusiones respecto de los conceptos de interculturalidad y diversidad, desde contextos con pueblos originarios, van acercando a algunos aspectos a tomar en cuenta en los centros educativos escolares; éstos son: la cultura, el lenguaje y el currículum, como elementos a considerar en la atención a la diversidad; los cuales podrían ser punto de partida en un CAM, ante la diversidad de las NEE.

La población escolar de los CAM es diversa, desde las características de los alumnos, edades, sexos, grados y número de alumnos en los grupos. El docente se enfrenta a un reto constante en el aula, ante la diversidad de las NEE con discapacidad de los alumnos; éste conlleva a aspectos relacionados con lo sociocultural, las formas de comunicación con los alumnos y los contenidos de aprendizaje inmersos dentro de un currículo.

Al respecto Poblete (2009), menciona que el currículo funciona en dos niveles que permite regular y ordenar el conocimiento transmitido: uno que es abierto y el otro que es oculto; éstos regulan el quehacer docente para producir cierto modelo de estudiante.

Por otro lado, nos menciona que la cultura del centro escolar, a través de las normas, regula el funcionamiento de éste. Como esa posibilidad de reacción frente a quienes no logran su proceso de adaptación-asimilación; es decir, alumnos, docentes y padres de familia se convierten también en grupos culturales del mismo. Esto constituye un choque cultural, al no considerar la historia que trae cargando consigo cada miembro de esa comunidad, en nuestro caso sería el docente que forma parte del centro educativo.

El docente de Educación Especial en un CAM, se instala en un espacio intercultural, en donde enfrenta un reto para asumir una actitud responsable y además un compromiso de aprendizaje para la vida en los niños con NEE con discapacidad, así generar un proceso de conocimiento en el alumno, en el que pueda desarrollar la capacidad de sobrevivir en la actualidad.

Este proceso de enseñanza-aprendizaje que enfrenta el docente, en una intervención en el aula es complejo; ya que la población que conforma un grupo en los CAM, se configura de forma diversa. Una de las dificultades del docente de Educación Especial en el aula, es la forma de comunicarse para establecer un diálogo.

Este diálogo comunicativo, se relaciona con los códigos que se han establecido en el lenguaje para algunas de las NEE; éstas tienen un código y una forma para ejercerlo de acuerdo a la característica de cada discapacidad. Algunos supuestos que se comparten a partir de la experiencia, se plantean en la siguiente tabla:

Tabla 14. Formas de comunicación ante las NEE

Nee	Formas de comunicación
Discapacidad auditiva	Viso-perceptual gestual-manual.
Discapacidad motora	Movimiento con señalizaciones.
Discapacidad visual	Espacio y táctil.
Discapacidad intelectual	Oral con lenguaje sencillo.
Con problemas sociales y de interacción.	Empatía y afectiva.

Fuente: Elaboración propia, Alfaro (2014).

En un ambiente áulico, donde el docente trata de dar un contenido, hace uso de un diálogo comunicativo, que es verbal; utiliza el tono de su voz, su cuerpo y sus gestos, apoyándose del espacio para dar la clase.

Sin embargo, cuando se está en un aula con niños discapacitados, este diálogo comunicativo se ve obstaculizado por muchos factores que se desconocen o que se dejan al aire, porque no se tiene la herramienta que se necesita para ejercerla.

Por ejemplo, en un diálogo comunicativo con niños que presentan una discapacidad auditiva, el lenguaje verbal se convierte en un sonido silente. El docente de Educación Especial, entra en conflicto por hacerse entender al momento de transmitir un contenido: gestualiza, dibuja, dramatiza, usa señas comunes o la dactilología, para tratar de establecer ese diálogo en el aula; por tanto, el docente enfrenta un reto de desconocimiento cultural de la discapacidad auditiva, como son: sus códigos y sus formas de comunicación, entre la diversidad lingüística de lo oral y lo silente.

Díaz (1998), menciona que el problema de esta diversidad lingüística, se corresponde con un problema curricular relacionado con la metodología para desarrollar habilidades lingüísticas básicas, que permita enfrentar el quehacer educativo en el aula.

Así también, sería la forma de enfrentar los contenidos escolares del currículo, en relación a las características y necesidades de los alumnos que conforman el CAM. En este proceso, los docentes enfrentan otra situación más, el de diseño, planeación y ejecución de una propuesta, que se adecua de acuerdo a lo que se supone debe aprender el alumno que tiene a su cargo.

Este proceso remite a realizar un análisis en la planeación de la enseñanza y de las actuaciones diversas en el aula. El docente de Educación Especial toma decisiones a partir de reflexiones de su experiencia y saberes que le permiten decidir su actuar en el aula.

Enfrentar este desafío en un ambiente escolar diversificado de las NEE en una sociedad del siglo XXI, como refiere Etxeverría (2010), exige una competencia intercultural, donde el docente pueda ser capaz de captar las necesidades del contexto y adaptar la respuesta al mismo.

Melero (1997), plantea cinco claves para iniciar cambios significativos desde el centro educativo: éstas podrían mejorar el estado de la escuela actual para lograr un cambio educativo:

- Un currículum comprensivo único y diverso, donde se parta de un currículum alternativo, que permita a todos los alumnos construir mecanismos y estrategias para familiarizarse con el conocimiento y que éste le sirva para resolver problemas de la vida cotidiana.
- Una re-profesionalización de los enseñantes en la que la educación en y para la diversidad, permita a los profesionales crear ambientes para enseñar a aprender, que sepan diagnosticar la situación en el aula, el ritmo y modos de aprendizaje de cada

alumno, de acuerdo a las características del modo de aprendizaje. Exige un conocimiento de diseño y planificación por parte de los enseñantes; es decir, tener competencias profesionales que permitan conjugar los conocimientos con actitudes, para lograr una intervención autónoma y eficiente en el aula.

- Una interacción y la heterogeneidad como una nueva estructura organizativa, ésta precisa de un modo distinto de trabajar en el aula; el profesional tiene que garantizar la búsqueda de estrategias, para resolver problemas cercanos que garanticen un método de investigación e indagación. Un trabajo cooperativo y solidario, una enseñanza interactiva y el grupo de trabajo heterogéneo, es parte de la nueva estructura organizativa.
- Un nuevo estilo de enseñanza, donde se busque una sintonía en la acción educativa, en las distintas experiencias en la escuela, tales como: la convivencia en situación de coeducación y la madurez ética, donde los acuerdos y acciones que los docentes produzcan sean de forma solidaria y cooperativa, para favorecer la autonomía del desarrollo de su profesión.
- Y por último, la participación de la familia y de la comunidad como recurso y apoyo en el proceso de Educación Intercultural, en donde el reto sea parte de los apoyos interdisciplinarios (psicología, médico, trabajo social y docente) y las formas en que se gesta esa comunicación hacia la atención a la diversidad.

La atención a la diversidad en el ámbito educativo, se vuelve compleja y obliga por parte de los educadores a una reflexión sobre sus propias competencias docentes; retomando las claves que propone Melero, en cada reto que enfrenta el enseñante en una práctica educativa, se vuelve incierta en la experiencia.

Capítulo III

Perspectiva regional del objeto de estudio y diseño metodológico

En el presente capítulo, se describen y analizan los conceptos que configuran la región. También, se describen los desplazamientos –espacio-temporales– de los enseñantes de Educación Especial en Chiapas, entre un servicio a otro, los cuales se encuentran ubicados en diferentes puntos geográficos de la entidad. Por tanto, son puntos de partida, ya que configuran una forma triangulada de sus movimientos, pues van circunscribiendo sus experiencias vividas, en las que convergen y hacen co-presencia en los diferentes momentos de intervención e interacción, con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, específicamente con discapacidad.

3.1 Conceptos que configuran la región

Kindgard (2004), conceptualiza la región como una demarcación del horizonte en el que las múltiples relaciones de los actores en un espacio, definen la experiencia social. Así el concepto de región, tiene sus connotaciones a partir de la geografía, la economía y la historia. Según Ortega (2006), la geografía retoma el espacio como elemento clave en las acciones de las sociedades.

Las investigaciones realizadas en estas disciplinas, parten de una reflexión sobre concepciones desde territorio, espacio y tiempo, respectivamente. Al respecto Bruner (2009), se refiere al proceso cultural, porque su significado se hace público y compartido; la forma de vida en la que se adapta culturalmente y se recrean las formas de los discursos, permiten negociar las diferencias de los significados e interpretarlos.

Dado que los actores marcan el límite superior del contexto histórico-cultural, al remitirse a las prácticas que son clave en la dualidad acción/estructura; es decir, al sentido vivido por los actores, quienes integran sus

prácticas en una reflexión sobre su historia y la construcción de sus objetos, la cual observa una red de relaciones sociales, en un espacio en el que se vinculan y operan las acciones de sus prácticas culturales; éstas adquieren características específicas, donde podemos hallar subjetividades que los actores construyen a partir de su acción y viceversa; esto permite hacer una lectura desde las interacciones en un espacio determinado, vista esta interacción con los otros, dentro de un ámbito cultural en la que se reflejan sus prácticas, mismas que se inscriben en la historia del actor y del espacio de donde ejerce esa interacción; es decir, el sujeto va significando y re-significando su actuar, en la forma como interacciona con el mundo social, en los espacios y en su interacción con los individuos.

Batallón (1993), hace mención sobre la relación que se da en el espacio social y el político, o sea, el uso geográfico como elemento en los desplazamientos y las relaciones dentro de ese espacio vivido de la vida cotidiana; en consecuencia, cada individuo relaciona sus prácticas con el tiempo y las concibe permanentemente en varios espacios.

Ginsburg (1958), en su definición, abarca ángulos para iniciar un proceso de análisis en beneficio de una buena planeación, en mejora del desarrollo de una región, donde la característica unificadora es el resultado de una o más fronteras.

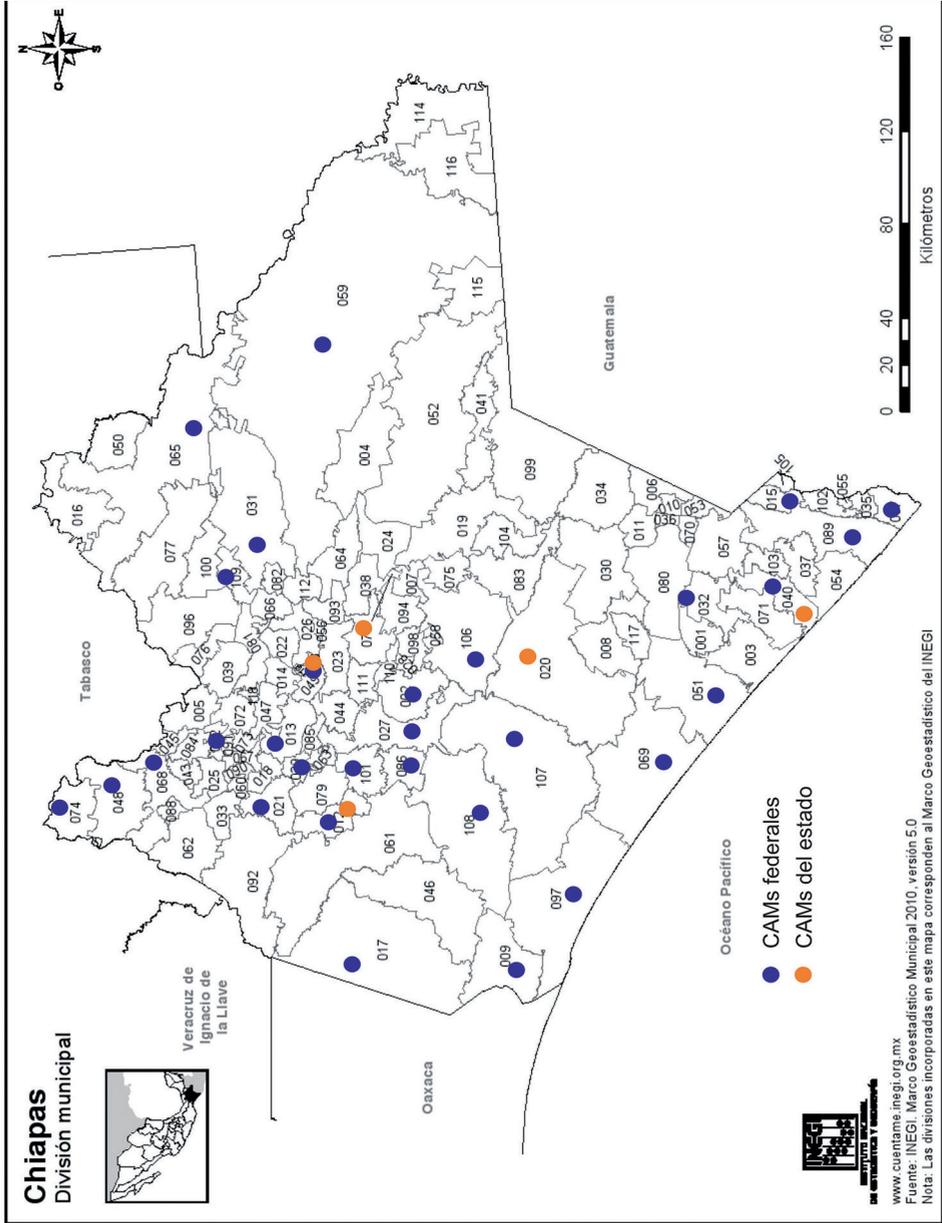
El planteamiento de estos autores, permite reflexionar sobre cómo es considerado el espacio, entendiendo el concepto de espacio dentro del concepto de región, que por un lado nos proporciona elementos, que giran sobre las prácticas que ejercen los individuos en un contexto y por otro, la cultura como eje que rescata las subjetividades que adquieren y construyen los actores dentro de un espacio determinado.

Un primer acercamiento para conceptualizar la región, se plantea como esos espacios vividos delimitados, particulares y colectivos, que muestran hechos que se presentan en las diversas acciones específicas, que ejercen los actores en un tiempo determinado.

3.1.1. Ubicación de los Centros de Atención Múltiple

En consecuencia, imaginar a la región como ese espacio vivido en un tiempo determinado, conlleva a plantear una región sede, en la que se recuperan rasgos comunes y diversos, que permiten su delimitación. Algunas acotaciones teóricas en el proceso de establecer la regionalización del objeto de estudio, permiten recuperar la información y ubicar la regionalización de ésta.

Gráfica 4. Ubicación de los Centros de Atención Múltiple el Chiapas



Fuente: Mapa Gobierno del Estado 2010, adaptado por Alfaro (2013).

Como espacio vivido delimitado, se alude al lugar que ocupan los docentes de Educación Especial en una escuela, específicamente en un Centro de Atención Múltiple (CAM).

Además de considerar que los CAM se encuentran en diferentes áreas geográficas¹ del estado de Chiapas; las tensiones se generan a partir de que el docente realiza un desplazamiento de un espacio a otro, con esa carga de representación simbólica de sus acciones dentro del salón de clase (ver gráfico 4), considerando que el fenómeno a investigar, se encuentra relacionado con las experiencias vividas del docente en el proceso y desarrollo de las adecuaciones curriculares² en el aula.

3.1.2 Problemáticas en los espacios de los Servicios Educativos de Educación Especial

Los hechos observados del quehacer de los docentes de Educación Especial, en un ambiente escolar como el del CAM, están vinculados con las problemáticas que giran en dicho espacio y los modelos de intervención en los que se inserta el desarrollo de una adecuación curricular en el aula.

El cuestionamiento es: más allá del diseño y del proceso de elaboración que, de alguna forma, se cumple de manera normativa ¿Dónde se inserta la experiencia de los docentes de Educación Especial en el CAM, cuando tienen que utilizar la estrategia curricular adaptada?

Considerando en esta investigación, esa adecuación curricular que se desarrolla en el momento de su actuación, dentro de la dinámica del aula; la cual se enfrenta a un reto de atención por la diversidad de los alumnos, por sus propias características específicas que presentan; pero además, por la manera en que el propio centro escolar ha organizado dentro de la normatividad, la conformación de los educandos en diversos grados, a partir de sus edades.

¹ Los CAM en los que se ha configurado la investigación, alude a los movimientos que se han generado, a partir del proceso de elaboración de adecuaciones curriculares. Estos movimientos se relacionan con su ingreso al nivel de Educación Especial, sus prácticas en los servicios, su propia historia docente y la forma en la que ha configurado su intervención de los alumnos con discapacidad que atiende. En ese sentido, se ha tomado como espacios: Arriaga, Pichucalco y Reforma.

² Entendiendo éstas como lo refiere Garrido (2002), aquéllas que parten de un concepto dicotómico de la educación, en cuanto puede ser Educación Normal-Educación Especial, y que derivado de estos conceptos, surgen dos tipos de currículos: el normal aplicable a alumnos sin problemas de aprendizaje y el especial aplicable a alumnos con algún tipo de discapacidad. Por lo que, las adecuaciones curriculares (AC), parten de un currículum común, haciendo las modificaciones para cada caso particular de los alumnos. Por otro lado, estas AC son planteadas como una estrategia, a partir de la Política de Integración Educativa en México para los Servicios Educativos de Educación Especial.

Un punto de partida del análisis, es desde el movimiento de la reforma y política educativa, que se genera en los años noventa, teniendo relación con los planteamientos de generar y conceptualizar un proceso de Integración Educativa. En la política educativa de esa época, se proyecta a la *Adecuación Curricular*, como la estrategia educativa que la Educación Especial tendría como herramienta, para acercar los contenidos del Programa de Educación Básica, en los diferentes niveles educativos de la población en atención.

Una acción que habría de realizar el docente, como parte de su función dentro de los diferentes Servicios Educativos de Educación Especial, siendo una nueva labor la de ser diseñador de propuestas curriculares, que puedan generar una adecuación curricular individual, para aplicarla y desarrollarla con los alumnos en atención. Este proceso de diseño, elaboración y desarrollo, requiere de elementos teóricos y prácticos que conllevan a análisis y reflexiones dentro de este ámbito educativo; sobre todo, por la particularidad de la población hacia la que está dirigida, ya que son niños que presentan características físicas, psicológicas y sociales, peculiares.

Los términos de especificidad y característica, hacen alusión al “sujeto en atención”, que por sus antecedentes históricos de intervención, desde las miradas médicas, posteriormente pedagógicas, insertadas en un ámbito educativo, requiere de una intervención pedagógica diferenciada, la cual exige a su vez, conocimientos teóricos y prácticos.

En ese sentido, en dicha intervención pedagógica diferenciada, el docente obtiene desde sus conocimientos teóricos y prácticos, herramientas específicas. Sin embargo, los avances científicos y movimientos educativos, han provocado que los modelos de intervención hacia las personas que actualmente connotan necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, haya dado un giro de transformación hacia la visión y responsabilidad de la Educación Especial. Hoy en día, hay niños que se encuentran en contextos integrados en primarias regulares; así como, en los propios Servicios Escolarizados de Educación Especial.

Por tanto, se ha transitado de una educación médica-pedagógica a un modelo integrador y actualmente un modelo inclusivo y social; por lo que, los espacios educativos de escuela regular y especial, se convierten en espacios en que se viven realidades diferentes, al enfrentar estas tensiones de los cambios educativos en una reorganización de los servicios, que cambia la función del docente para ejercer su intervención; entonces, la exigencia de obtener una actualización, para hacerlo un competente profesional (Mellero, 1997).

Esta nueva forma de circunscribir a la Educación Especial, de un tránsito del modelo integrador al inclusivo, ha generado poner en jaque a los docentes, más en el caso Chiapas, México. Los antecedentes de la Educación Especial en el estado, arrastra consigo una historia de sistematización educativa desde los años 80's, que es cuando se encuentra organizada dentro de la Secretaría de Educación como Departamento de Educación Especial e Integración Educativa, respectivamente en los sistemas federal y estatal.

En la que su estructura docente, está integrada por una gran mayoría de docentes de formación inicial Normal Básica y áreas afines, como por una minoría de docentes especialistas; pues aún con la insistencia de una Institución de Formación de Especialistas, no es hasta el año 2002, que aparecen específicamente dos Escuelas Normales de Educación Especial, que de alguna manera, responden a los movimientos generados por los cambios educativos y la exigencia dentro de un nuevo modelo, en el que se circunscribe la Política Educativa de los 90's y 2000.

Ante esta situación y lo que plantea la Política Educativa desde los 90's, genera una serie de fenómenos que se observan ante este hecho, del cual se requiere dar cuenta. Tal es el caso que se menciona, sobre lo que viven los docentes de Educación Especial de Chiapas y que se recupera desde la experiencia vivida, en la que han involucrado sus prácticas dentro de este tránsito, desde los modelos de intervención, los espacios geográficos de los Servicios Educativos de Educación Especial, en donde han realizado su función, vinculando sus conocimientos teóricos y prácticos, al compartir con otros docentes en un determinado tiempo marcado por los ciclos escolares, enfrentando el desarrollo de adecuaciones curriculares en el aula, de una forma diversa; que de alguna manera, configura un saber práctico y teórico, desde los supuestos en donde se realiza dicha acción docente.

3.1.4. Conceptos teóricos sobre globalización y relaciones de poder

Boisier (1997), alude el concepto de Ingeniería de la Intervención, como esa forma de mejorar el conocimiento, crecimiento y desarrollo, de un territorio dentro de un ambiente globalizado, en el que señala que:

El crecimiento económico de un territorio en el contexto más globalizado, tiende a ser más y más exógenamente determinado... Que el desarrollo de un territorio en el mismo contexto globalizado, debe ser el resultado de esfuerzos endógenos... y ampliar repercusiones en varios campos (Boisier:1997:9).

La globalización, es un fenómeno que se ha suscitado en los últimos años, y ha generado cambios y retos a enfrentarlos dentro de una sociedad; ésta ha provocado diferencias y desigualdades en los territorios, que se convierten en tensiones dentro de la propia comunidad.

El desarrollo de un territorio, a partir de una Ingeniería de la Intervención, podría explicar las tensiones de un espacio escolar, como la que viven los CAM; más cuando el docente de Educación Especial, tiene cambios de un ciclo a otro, tanto de un lugar geográfico como de la función, dependiendo del servicio educativo en el que transita y por consecuencia, las rigideces las vive en una *sede*, en la cual rutiniza una acción, que la configura en su hacer y la confronta, cuando transita de un lugar a otro; enfrentado una cultura escolar, diversidad de la población, docentes con formación de especialistas, con experiencias de modelos de intervención, padres de familia y comunidad.

De alguna forma, en dichos contextos en los que se van ejerciendo estos actos de presencia, dentro de una cultura escolar que se configura desde los propios participantes en ella, se dejan ver campos de poder. En una región, Ayora Díaz (2011), la configura como el campo en el que se encuentran fuerzas y que es a su vez, constituido por otras relaciones de poder que tienen un origen externo a dicha área; es decir, a los cambios que enfrenta la sociedad desde la propia globalización y cómo ésta exige una nueva organización en el Sistema Educativo, para enfrentar la evidencia que se observa ante desigualdades, en relación a obtener educación.

Por lo tanto, la estructura dinámica intelectual en la que se ven inmersos los docentes que, enfrentan un reto para realizar la intervención, la cual se convierte en relaciones de poder, por las diversas miradas entre los supuestos teóricos y prácticos, que han construido los docentes en su tránsito y experiencia por la historia en Educación Especial en Chiapas.

Al respecto Bordieu, refiere esas relaciones de poder, como:

La estructura dinámica del campo intelectual, como el sistema de interacción entre una pluralidad de instancias, agentes aislados que se definen, por lo menos en lo esencial, en su ser y en su función, por su posición en esta estructura y por la autoridad, más o menos reconocida y mediatizada por su interacción, que ejercen o pretenden ejercer sobre el público y en cierta medida, de la competencia por la consagración y la legitimidad intelectual (Bordieu, 2002:30).

Por su parte, Foucault descrito por Savater (2012), sostiene que la imagen de las tramas de poder que atraviesa toda la sociedad, abre perspec-

tivas a la micro política; entendiéndola como: las acciones que surgen de las prácticas sociales son comunitarias, que excluyen tanto la idea de una vanguardia iluminada, que intenta imponer su ideología, de una receta aplicable al fenómeno social en su conjunto.

Las fuerzas de poder que se ejercen dentro de los docentes, se aluden a los enfrentamientos de teorías y saberes de los maestros que tienen la especialidad y los que no la tienen; pero han adquirido experiencia dentro de la Educación Especial. Así las experiencias que se viven dentro de un servicio educativo como lo es el CAM, podría aportar con su trayectoria y la relación entre dichas prácticas de intervención, lo mismo las que van legitimando una ideología de un saber dentro de sus espacios.

Por otra parte, considerar el concepto de *polos* que, plantea Herman sen (1997), permite entender cómo esta aglomeración o concentración en el espacio geográfico, se alargan o se crean a partir de la trayectoria, permanencia o movilidad, que ejercen los docentes como parte de la toma de decisiones de ejercer su derecho laboral dentro de un determinado servicio; lo cual conlleva a poder identificar, describir e interpretar ¿Cómo construyen los significados de su experiencia en dicha intervención con los alumnos?

Cada uno de los espacios, en este caso los Servicios de Educación Especial en Chiapas, se convierten como los polos y polarizaciones en esa interacción, permanencia y movilidad; que trazan una configuración del actuar del docente de Educación Especial en el desarrollo de las adecuaciones curriculares en el aula. Específicamente aquellos servicios educativos en los que hacen su parada uno o más ciclos escolares. Este tránsito de movimiento escolar, sea por ascenso, estar más cerca de su lugar de origen o de nuevo ingreso, permite que se obtenga información en ese compartir durante un tiempo. En algunos casos, se generan fuerzas de poder intelectual, dependiendo de quiénes conforman el personal docente, ya sea porque basan su experiencia en un saber o porque la formación ligada a la Educación Especial, se ubica en el poder intelectual.

El conjunto de escenarios, se conceptualiza como las circunstancias que se generan en una persona, por el uso y la forma que le da al espacio, para eliminar distancias entre las maneras en las que se presenta una acción; donde la lógica interna se explica de cómo el propio sujeto da una explicación de su actuar, a partir de las relaciones de intercambio; es decir, el hecho de haber compartido un escenario en donde las relaciones e interacciones con una persona con necesidades educativas especiales, le brindan una experiencia, que la hace consciente y la subjetiva por su éxito o fracaso en su intervención. Con esta internalización de la forma en la que

realiza su función, en relación al servicio educativo, ya sea en Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) o CAM, le permiten explicar su intervención con el niño con necesidades educativas especiales.

Entonces los espacios se convierten en los escenarios de actuación, donde los docentes de Educación Especial, infiltran las significaciones de las representaciones simbólicas, que van dando lugar a una historia propia de su quehacer docente.

3.2. El proceso de regionalización

Todo ese conjunto de conducción de un docente dentro de la vida cotidiana escolar, en ese escenario de interacción dentro de un CAM específicamente, denota una regionalización en un espacio-tiempo (Giddens, 1995). Este autor, alude que la senda de vida a través de los escenarios de interacción, presentan diversas formas de demarcación espacial, referida a una zonificación de un espacio-tiempo, en relación como prácticas rutinizadas.

Este elemento permite acercarse a la regionalización que los docentes de Educación Especial han vivido, dentro de la estructura educativa, teniendo en cuenta ese nivel de disponibilidad de *presencia* que se asocia con formas específicas en una *sede*. Como lo refiere Giddens (1995), “estar juntos”, donde se coincide e invita a regular los sucesos y las prácticas que se generan en el aula, dentro de un centro escolar, considerando que también representa un *contenedor de poder*.

El proceso de regionalización como resultado de una interpretación en la que se describe el espacio, ya sea físico o abstracto, responde a los criterios que están determinados por la investigación. En este caso, la región configurada como “región sede” y su regionalización, queda trazada por la trayectoria y los movimientos de los docentes de Educación Especial en los espacios geográficos o servicios que los hacen coincidir. Ese trayecto conlleva a una experiencia vivida de su intervención en el desarrollo de las adecuaciones curriculares en el aula.

La delimitación configurada de la regionalización, no debe entenderse como la localización del espacio, sino más bien refiere a esa zonificación de un espacio-tiempo en relación con las prácticas sociales “rutinizadas” (Giddens, 1995), dentro de un escenario de acción.

La ubicación del escenario de acción de la *región sede*, que permite describir los hechos de la realidad, a partir de la voz de los docentes de Educación Especial, se encuentra delimitada dentro de la Zona Escolar Administrativa, la cual pertenece al Subsistema Federal como parte del De-

partamento de Educación Especial. Esta región pertenece a la Zona No. 7, que tiene a su cargo a parte del CAM de Arriaga y a otros cuatro, los cuales se ubican en las cabeceras municipales de Pijijiapan, Mapastepec y Tonalá.

La delimitación de la región sede, parte de las encuestas que se aplicaron a los docentes de Educación Especial que laboran en dos CAM de Tuxtla Gutiérrez, específicamente el CAM de Audición y Lenguaje y el CAM de Atipicidades, donde se han integrado docentes de diversas trayectorias y años de servicios, así como el CAM de Arriaga.

La observación de las encuestas, permitió obtener información sobre su trayectoria, formación e ingreso a Educación Especial, arrojando los siguientes datos:

En los dos CAM de Tuxtla, se aprecia cómo los maestros han tenido una permanencia de ocho ciclos escolares continuos, lo que hace que sus lugares dentro de los movimientos, estén cercanos al municipio de Tuxtla.

En el CAM de Arriaga, los movimientos se observan cada ciclo escolar; sin embargo, en los ciclos 2011-2012 y 2012-2013, han permanecido los docentes.

Las trayectorias de los docentes del CAM de Arriaga, pasan por otros servicios de Educación Especial, tanto en una USAER como en un CAM. Estos servicios educativos se localizan en cabeceras municipales de Pichucalco, Reforma, Tonalá, Tapachula, Berriozábal. Algunos han coincidido en el CAM de Reforma y en los ciclos escolares arriba mencionados, en el CAM de Arriaga.

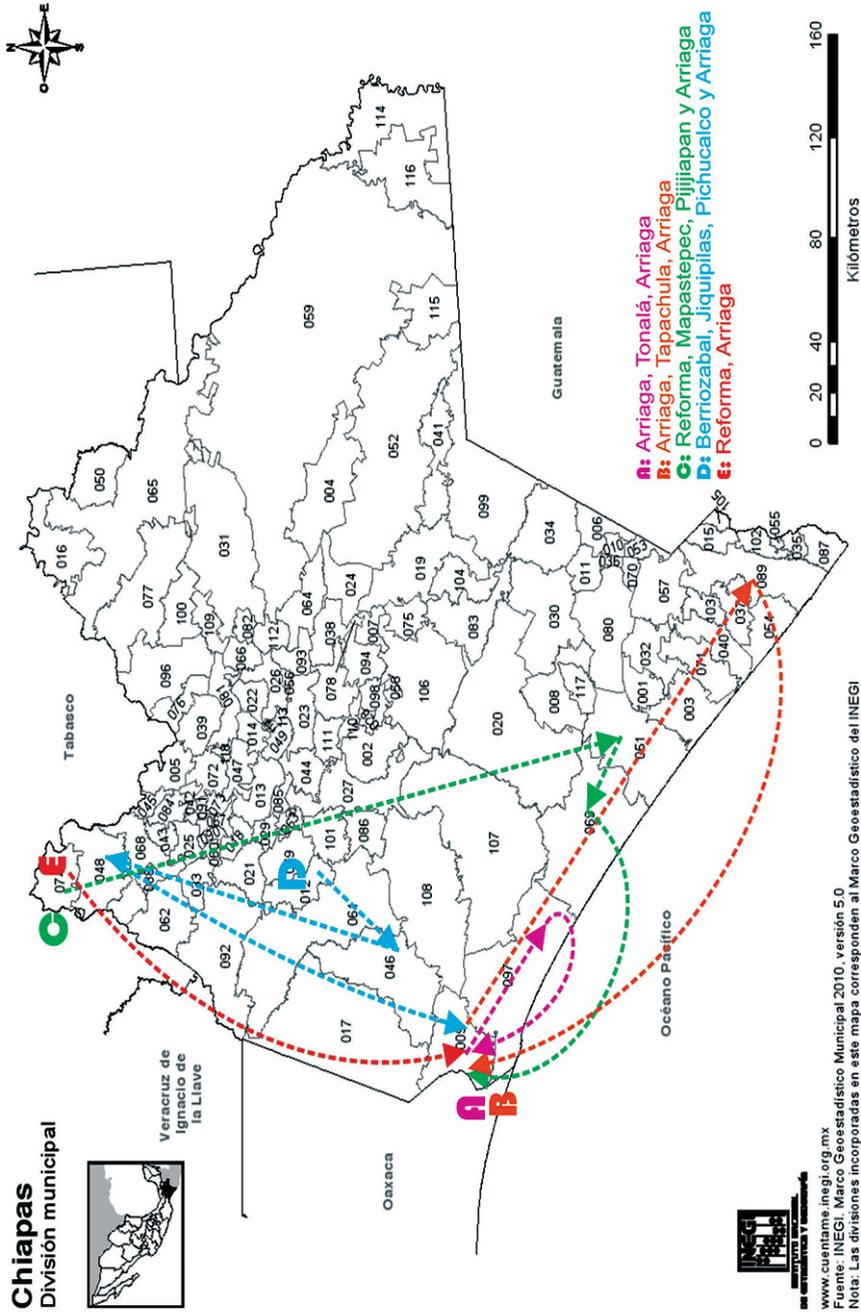
En relación a su formación, se encuentran maestros de Normal Básica, universidades y Normal de Especialidades. Así también, de haber ingresado a Educación Especial en los 90's, en el 2000 y el 2011. A su vez, se observa el tránsito de un Servicio de Educación Especial a otro, dentro de los ciclos escolares.

Otro dato que nos aporta la encuesta, es la coincidencia en los servicios, en algunos ciclos escolares pasados de algunos docentes y en este ciclo escolar vuelven a coincidir.

Este primer acercamiento, se realiza con la intención de ir más al campo de la realidad. Los datos que arrojan las encuestas, delimita la región, aunado a los desplazamientos de los docentes de Educación Especial en los diferentes espacios sociales y culturales, donde se encuentran ubicados los CAM.

De alguna manera, este recorrido de los docentes, permite concentrarse en un espacio vivencial de lugares socioculturalmente ubicados en regiones económicas y sociales de Chiapas, en los que se vive de manera

Gráfico 5. Trayectoria de los docentes del CAM de Arriaga, Chiapas



www.cuentame.inegi.org.mx
Fuente: INEGI. Marco Geostatístico Municipal 2010, versión 5.0
Nota: Las divisiones incorporadas en este mapa corresponden al Marco Geostatístico del INEGI

Fuente: INEGI (2005). Espacios geográficos que transitaron los docentes de Educación Especial del CAM de Arriaga, en los años 90, 2000 y 2011, adaptado por Alfaro (2014).

diferente la experiencia por la distancia, el territorio y la geografía, algunos cerca de la capital y al alcance de los servicios, para estar en sintonía con los cambios educativos, en respuesta a una exigencia normativa.

La recuperación de la ubicación de las diferentes sedes de los CAM, contempla una diversificación de los espacios sociales y culturales, por la ubicación geográfica donde se localizan, lo cual da un punto de partida para comprender las formas en que dan sentido los docentes a sus experiencias vividas; sobre todo, al enfrentarse a una población diversa, con características específicas de los alumnos que exigen un conocimiento o práctica en ese campo de acción.

En el gráfico 5, se muestra la ubicación de los CAM en el estado, tanto por la parte federalizada como por la estatal; así como, la ubicación y líneas en las que se trazan las trayectorias de ellos, permitiendo observar los desplazamientos generados en sus movimientos; estos recorridos inician y se mueven para converger en el espacio que actualmente comparten juntos; son puntos de referencia de un pasado y hacen co-presencia en el presente, en una sede.

Estos datos presentan la peculiaridad de tener diferencias y homogeneidades; por sus diferencias encontramos en el área geográfica la infraestructura de los servicios, la intervención docente, la cultura e historia de la comunidad y la escuela; por sus semejanzas, la forma de conformación de los grupos y docentes especialistas y no especialistas.

Los trayectos o recorridos del docente, permiten descubrir la forma en la que han vivido su experiencia, obteniéndola de un punto a otro y, la trae consigo como parte de su historia, su cultura y permanencia en el contexto.

3.3 El Centro de Atención Múltiple de Arriaga, Chiapas

La historia del Centro de Atención Múltiple “Primo Alfonso Navarro Bonifaz”, ubicado en la cabecera municipal de Arriaga, se escribe desde 1986.

Este municipio se encuentra en una zona accidentada dentro del territorio chiapaneco. Comprende parte de la Sierra Madre de Chiapas y la llanura costera, por ello su clima predominante es cálido subhúmedo, con lluvias en el verano. Lo conforman diez localidades, a saber: Arriaga, Emiliano Zapata, Colonia Azteca, Pesquería La Punta, Pesquería La Gloria, Pesquería La Línea, Colonia Lázaro Cárdenas, Pesquería Punta Flor, Colonia Nicolás Bravo (El Hondo), Pesquería Villa del Mar y Colonia Las Arenas.

El territorio que ocupa el municipio se caracteriza por las corrientes de

aire que azotan con fuerza, por ello a sus pobladores se les conozca con el mote de *come tierra*.

En sus orígenes a Arriaga se le dio el nombre de “Jalisco” por tener familias asentadas en una parte del valle. Esta población pertenecía al Departamento de Tonalá, antes Estación Jalisco, la que era muy conocida, pues servía de medio de transporte por tren, para ir a la ciudad de México; además, se le consideraba una parada importante, por ser el medio de comunicación en Chiapas y otros estados del país.

En los primeros viajes a la capital Tuxtla Gutiérrez, los pobladores recorrían una semana en carreta por un camino accidentado, porque el municipio ha estado rodeado de cerros empinados. Así también, es de reconocer que Arriaga, fue uno de los primeros puntos de llegada para los fuereños, como aquéllos que venían o querían viajar a México por tren, ya que en esa época era uno de los primeros transportes que se usaron.

Por los diversos movimientos políticos que se llevaron a cabo durante la Revolución Mexicana, tuvo incidencia el reconocimiento de la población para ponerle un nombre, ya como municipio independiente de Tonalá. Fue el 28 de mayo de 1910, que la Congregación lo erigió Pueblo, con el nombre de “Arriaga”, en honor del jurisconsulto mexicano Ponciano Arriaga, según decreto promulgado por el Gobernador interino del Estado, José Inés Cano, en 1918.

Por otra parte, la estación fue tomada por las fuerzas de Agustín Castillo y Fausto Ruiz (perteneciente a Tropas Mapaches), generales rebeldes anticarrancistas, así se vivió una época de la Revolución con los habitantes. Y Arriaga era un punto crucial de llegadas y salidas de las tropas, por el transporte que conectaba con otros puntos de Chiapas y la República.

De 1914 a 1920, en el período de la revolución armada, muchas familias del interior del estado se trasladaron a vivir a Arriaga. El día 1º de diciembre de 1943, la población quedó elevada a la categoría de ciudad, conforme al decreto promulgado por Rafael Pascasio Gamboa, Gobernador Constitucional de la entidad. Por tanto, la localidad urbana de Arriaga surgió a principios de este siglo, como una de las estaciones importantes.

Dentro del desarrollo para brindar educación a los niños y jóvenes de la población, encontramos que han habido personas altruistas, que se dedican a la enseñanza de la lectura y la escritura; algunas de ellas, como la señora Lucinda Gómez Fernández de la Cruz. Con el paso del tiempo y el crecimiento que poco a poco ha tenido la población, aparece uno de los educadores más emprendedores en ese lugar, el maestro Primo Alfonso Navarro Bonifaz; en honor a su compromiso con la educación y con los

pobladores de Arriaga, el CAM lleva su nombre en reconocimiento a su altruismo y labor educativa.

En el municipio se realizan festividades que permiten a la población tener un acercamiento con días patrios, pero también con la veneración de sus santos religiosos; celebra como fiestas grandes del 1 al 6 de mayo, que es la primera feria municipal y la segunda, del 12 al 18 de septiembre.

Por el desarrollo educativo que ha tenido con el paso de los años, existen instituciones con los diversos niveles educativos desde: la Educación inicial, Básica, Media Superior y Superior; esto permite como consecuencia, brindar escolarización a las poblaciones cercanas y algunas comunidades colindantes del estado de Oaxaca.

Entre las diversas instituciones que actualmente brindan atención educativa, se encuentran tres escuelas de Educación Especial: CAM, USAER, vespertino y matutino; Educación Inicial con dos módulos, 15 escuelas de Educación Preescolar, 15 de Educación Primaria y 15 Secundarias, de ellas ocho son Telesecundarias. También hay instituciones de nivel medio y superior en todo el municipio.

El CAM “Primo Alfonso Navarro Bonifaz”, tiene sus inicios en la ciudad de Arriaga, como grupo periférico; es decir, antes pertenecía al CAM de Tonalá, debido a la poca población en atención en ese momento. Su creación tiene sus antecedentes por personas altruistas de los centros de salud (IMSS, SSSA), así como su Presidente Municipal en ese tiempo David Corzo y la Trabajadora Social Martha Zapata, que al detectar una población de niños que presentaban discapacidad intelectual y auditiva, se dieron a la tarea de hacer gestiones para poder brindarles una atención educativa.

Es en el año de 1988, que se realizan los trámites para que el Servicio de Educación Especial admitiera a alumnos; iniciando como una Escuela de Atipicidades, dando atención a niños con problemas de conducta, discapacidad auditiva e intelectual; la población escolar fue atendida en sus inicios por una psicóloga, dos docentes y un maestro de taller.

La formación inicial de los docentes que inician su experiencia con la población infantil de Educación Especial fue de: Psicología Educativa, Normal Primaria, Pedagogía y Técnica en Corte y Confección. Con el paso del tiempo la cantidad de alumnos creció y el personal docente también; de tal forma que, se incrementaron las niñeras, otro docente, el director, la trabajadora social y la maestra de comunicación.

Por el crecimiento de su población, deja de ser grupo periférico perteneciente a Tonalá y en 1989, obtiene su propia clave como centro escolar. En ese sentido, en los años 90, el CAM “Primo Alfonso Navarro Bonifaz”,

inicia su aventura con el crecimiento y desarrollo de su propio centro escolar. Entonces, el Centro de Atención Múltiple inició como Escuela de Atipicidades Múltiples, posteriormente Escuela de Educación Especial y actualmente Centro de Atención Múltiple.

El CAM “Primo Alfonso Navarro Bonifaz”, desde sus inicios ha tenido un tránsito de docentes cada ciclo escolar. Es un espacio que permite el traslado hacia la zona del Soconusco, así como a la capital, la cercanía para moverse a estas colindancias, hace que los docentes de Educación Especial consideren este sitio para acercarse más a su lugar de origen.

Con los cambios que se originan a partir de los 90's, también crece la población de alumnos en atención y se incrementan más docentes al centro escolar. Estos cambios originan que el primer espacio que ocupa cerca de la Biblioteca Municipal, ya no cubra los requisitos de infraestructura de un servicio como lo es el CAM. Por consecuencia, se realizan las gestiones necesarias para obtener un terreno, con el logro de éste, se promueve la construcción de su infraestructura en la carretera que lleva a Cárdenas, colindando con la Preparatoria “Arriaga”, donde hoy atiende a la población escolar.

En el espacio anterior que ocupaba el CAM en 1991, contaba con cuatro aulas: el aula de audición y lenguaje, el de discapacidad intelectual, el de taller y el lugar de la dirección; ésta última la compartía con el otro servicio, que en su momento fue la Unidad de Grupos Integrados 7, hoy servicio de USAER. Actualmente en infraestructura, cuenta con área de diagnóstico, área de dirección, área de talleres, aulas y cocina.

En relación al personal que lo conforma desde los ciclos escolares del 2011 al 2013, son: un director, trabajador social, maestra de comunicación, un psicólogo, un terapeuta físico, cuatro docentes, más un docente de taller, una niñera y dos intendentes. Es importante mencionar que, dicho personal es móvil cada ciclo escolar, sobre todo los docentes de grupo; sin embargo, en dos ciclos escolares han logrado permanecer en el mismo centro.

La forma de organización que ha considerado el centro escolar, por medio de su director, contempla diversas maneras cada ciclo escolar. En el ciclo escolar 2012-2013, se observa una organización a partir de las necesidades del propio servicio escolar y de la población.

Algunos docentes se encuentran realizando funciones de maestros itinerantes en escuelas regulares, como son el nivel de Preescolar y Secundaria, para brindar atención a alumnos con problemas de lenguaje y de aprendizaje.

La organización del centro, forma parte de las decisiones en conjunto que se toman en reuniones técnicas, que se realizan al inicio del curso, así como en los diversos meses que conforman el ciclo escolar. En ese sentido, la función de los maestros se desarrolla de la siguiente manera: los maestros itinerantes son docentes que atienden unos días en el CAM, con el seguimiento de sus alumnos y otros días de la semana asisten a escuelas. Los otros docentes de grupo desarrollan sus actividades del CAM en sus respectivas aulas.

El seguimiento del equipo paradocente conformado por: el maestro de taller ocupacional, maestra de taller, terapeuta físico, trabajador social, psicólogo, maestra de comunicación y director, dan seguimiento a partir de las observaciones y diagnósticos previamente realizados en los alumnos. Con estos diagnósticos y las reuniones programadas, se toman acuerdos y decisiones para la elaboración de la propuesta curricular de los educandos.

Los desplazamientos que tienen los docentes cada año, dificulta en gran manera no sólo la organización del CAM, sino también la misma organización de la zona escolar a la que pertenecen; al respecto la supervisora menciona:

...y tengo un municipio aquí, otro municipio acá, tres, tres, tres servicios y tres servicios. Un servicio aquí y un servicio acá, en el Istmo-Costa, Soconusco... El docente de Arriaga se desplaza hasta acá y este docente de Arriaga, va pa Tuxtla, los viernes y si los viernes en vez de subir, bajó, "ah no, no quiero bajar, mejor que sea en Tuxtla". Pero en Tuxtla yo ya no puedo dar el acompañamiento.

Cuando se realizan las reuniones, en donde se tienen que desplazar los docentes de la zona escolar, implica movimientos desde los espacios que conforman la propia zona, sobre todo si es el último día de la semana, que es el que utilizan para regresar a su lugar de origen. Por mencionar Pijijapan, aumenta el recorrido si el docente tiene que desplazarse a Tuxtla y por consecuencia, un educador de otro servicio que tiene que ir a Tapachula también. Esta toma de decisiones para determinar un lugar para las reuniones escolares de zona, implica una tensión.

La supervisora informa que su zona está conformada por la mayoría de docentes que no pertenecen a Arriaga, sino que son de nuevo ingreso que se han desplazado por otros servicios y lugares, quienes llegan con la finalidad de acercarse a su lugar de origen.

...los que ingresan, los de nuevo ingreso, bueno, los de nuevo ingreso,

los nuevos ingresan de Cintalapa, ingresan de la Normal de Tuxtla; entonces cuando los contratan suben a Chilón, le dan la vuelta a Reforma, Pichucalco, Tapilula, Arriaga y suben.

En el CAM, sólo hay dos docentes y el director que ya tienen años de permanencia, tanto en el lugar, como en el CAM. Todas estas observaciones de las tensiones que viven los educadores, además de su quehacer docente en el aula, también se perciben las necesidades propias de su historia personal. Por lo que hace Arriaga, un contexto peculiar, no sólo de su población, sino de cómo se viven en los centros escolares estos movimientos de los docentes y no se logran consolidar proyectos que inician; haciéndolo un espacio muy peculiar en la investigación.

Considerando que desde sus inicios, Arriaga fue un punto de llegada para abrir puertas para transitar de un espacio a otro, aunque éste se hiciera en una carreta, en un tren y el tiempo fuera de una semana, un día u horas, sigue siendo para los docentes, una zona de tránsito de llegadas y salidas, sin tener la preocupación de quedarse dentro de la comunidad. Para los docentes es un punto de llegada al CAM y estación para acercarse a su lugar de origen, no hay permanencia más que de un ciclo escolar.

Por otro lado, en relación a la población que conforma el centro escolar, actualmente son niños que se desplazan de diferentes localidades que conforman el municipio, así como de lugares aledaños; por lo que, la población es diversa en aspectos culturales, sociales y económicos.

Algunos niños pertenecen a pesquerías con otras formas de vida, costumbres y relaciones diferentes que, como consecuencia genera hábitos en sus inicios educativos en la familia, distintos a los que el propio maestro tiene configurados. Estos hábitos que pueden ser culturales, sociales o educativos, de alguna manera atraviesan la dinámica del aula, así en el quehacer del docente, que pone en marcha con sus alumnos.

Aspectos que caracterizan a la población radican en su forma de vestir, comer y observar el espacio que forma parte de su educación. En algunos niños estos cambios se tornan en aspectos difíciles, pues los que ingresan por primera vez en un ámbito educativo, no tienen considerado los límites de espacio ante los cuidados viales y medios de comunicación; ellos están acostumbrados a caminar grandes distancias, a jugar en amplios patios con libertad, ya que donde viven no hay mucho tráfico en los medios de transporte, como son: autos, camiones, autobuses, entre algunos.

Estos acontecimientos que viven los niños que ingresan al CAM por primera vez, son elementos que se tienen que tocar, para poder establecer

un proceso de adaptación; primero del niño al centro escolar, otro al aula y por consecuencia, esa empatía con el docente. En ese sentido, tanto los alumnos como los docentes de Educación Especial del CAM de Arriaga, viven un proceso de adaptación y asimilación, a una nueva forma de cultura escolar, que los tensa al momento de desarrollar su práctica educativa.

Por lo tanto, cultural y socialmente los alumnos, las familias y los docentes, viven un proceso de entender al otro desde su propia posición que ocupa en el espacio; es decir, el maestro, el alumno y el padre de familia, ante las expectativas de lo que se quiere lograr, por cubrir los objetivos educativos que emanan de una norma y los que el propio centro escolar construye en su camino, cada ciclo escolar ante los cambios que enfrenta.

3.4 Acercamiento metodológico: los docentes de Educación Especial del CAM

Este capítulo, describe a grandes rasgos los momentos en que se construyó el acercamiento al campo. Así como el ir elaborando el diseño metodológico que llevó a la indagación más profunda del objeto de estudio, dejando ver los primeros contactos con los docentes, los actos de negociación y los criterios que permitieron elegir al CAM, como el centro escolar para realizar la investigación, a partir de sus propias características y peculiaridades.

3.4.1 Acercamiento Metodológico: decisiones de confidencialidad y anonimato de los informantes

Una de las decisiones que llevó a considerar a los docentes para el estudio, se circunscribe a partir del acercamiento al campo, se estableció una plática con ellos para darles a conocer los fines de la investigación y la forma en que participarían.

En un primer acercamiento, se aplicó la cédula para caracterizar su trayectoria, ingreso al nivel y formación docente. Se platicó con los directores de los tres CAM, a los que se les aplicó las encuestas, esto permitió delimitar el escenario de acción a partir de los rasgos y características que arrojó dicha cédula; los elementos encontrados fueron los siguientes:

De los 36 CAM que hay en el estado de Chiapas en el Subsistema Federal, se aplicaron encuestas a los CAM de Tuxtla (2) y Arriaga. Estos tres escenarios se eligieron a partir de los datos que arrojaron las encuestas aplicadas en el 2006, por parte del Departamento de Educación Especial del Sistema Federal, pretendiendo identificar la situación actual de los servicios.

Las encuestas aplicadas en un primer momento del acercamiento, proporcionaron datos que dejaban ver en su frecuencia, las dificultades que enfrentaban los CAM en relación al proceso de adecuaciones curriculares, la conformación de los grupos en cada centro, la formación de los docentes, su año de ingreso a Educación Especial y sobre todo, los rasgos de movimientos de los docentes que se generaban cada ciclo escolar (Pichucalco, Reforma y Arriaga).

El segundo momento de entrada al campo, sirvió para sensibilizar y hacer un *raport*, en relación a la forma de llevar la investigación y lo que conlleva la participación en las entrevistas a profundidad (grabación y transcripción). Para ello, se tuvieron dos momentos de ejecución; las dos primeras entrevistas a docentes en la ciudad de Arriaga fue con citas previas, quienes aceptaron cordialmente el diálogo. Las entrevistas posteriores se realizaron en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, debido al movimiento magisterial que se manifestó ese año y por consecuencia, se llevó a cabo en un espacio fuera del centro escolar.

3.5 El trabajo de campo

El escenario de investigación es el Centro de Atención Múltiple de Arriaga, éste se encuentra conformado con una plantilla de cinco docentes, una maestra de taller, un psicólogo, un terapeuta físico, intendente, director y maestra de lenguaje.

Además, asisten alumnos con discapacidad auditiva, intelectual, motora, de edades diversas.

Durante las visitas que se realizaron, se observó que los padres de familia participan en las tareas de sus hijos dentro y fuera de la escuela, más con los niños que presentan discapacidad motora y tienen que desplazarse con silla de ruedas.

Por otro lado, la escuela cuenta con edificio propio, las aulas son grandes, tiene su mobiliario, materiales específicos para algunas de las áreas, éstas son: sala de usos múltiples, cancha, áreas verdes y de juegos, donde los niños pueden desplazarse y conviven libremente.

El CAM se localiza en la periferia de Arriaga, con rumbo a la carretera que conduce a la Colonia Lázaro Cárdenas; cerca está la Preparatoria “Arriaga” del Estado y la empresa “Harinera Chiapas”. El centro se encuentra enmallado para seguridad de los alumnos y los propios docentes.

Los docentes que apoyan el proceso educativo de la población, tienen arraigo y son de fuera: dos de los docentes son de Cintalapa y viajan diario,

una docente es de Tuxtla Gutiérrez, se queda toda la semana en Arriaga. Y las otras dos docentes, el maestro de taller, la niñera, el intendente y la trabajadora social, también se encuentran radicando en el lugar; no así la psicóloga y la terapeuta física.

3.5.1 Tiempo y organización para el trabajo de campo

Durante el trabajo de campo se realizaron visitas al CAM, en la primera se solicitó a los docentes que hicieran un escrito de su biografía y posteriormente se tomaron acuerdos para efectuar las entrevistas a profundidad. Con cada uno de los maestros se pasó a sus salones, lo cual permitió tener contacto con ellos y así compartir el interés por realizar la investigación; También se llevaron a cabo acercamientos de *raport*, para poder acceder a la información.

La comunicación con los docentes, se dio por medio de una plática, para que conocieran la importancia de la investigación dentro de Educación Especial y las actividades que deben realizar a partir de la problemática que enfrentan con las adecuaciones curriculares.

Se solicitó como inicio, la descripción de una pequeña biografía por parte de cada uno, en la que relataran su ingreso al nivel, los servicios en los que han transitado, su formación, su año de ingreso y las dificultades que han enfrentado ante el cambio de realizar propuestas curriculares y desarrollar las adecuaciones curriculares en el aula.

Así también, hubo acercamiento para realizar las entrevistas (con su respectiva grabación), se inició con dos de ellas, los docentes que tenían más confianza y accedieron; quedando tentativamente las reuniones con los otros maestros. Pero las condiciones políticas y educativas del magisterio no lo permitieron, debido a un paro laboral.

Como consecuencia, se tuvieron que realizar las entrevistas a los docentes que faltaban, en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. Una vez concluidas dichas entrevistas, las biografías y las observaciones que se lograron en el diario de campo, se hizo la transcripción correspondiente de cada una de ellas. Posteriormente, se fueron analizando los datos, encontrando categorías que completaron la información.

Una primera organización que se generó, se describe en la tabla 15.

Acercarse al trabajo de campo no fue difícil, debido al papel desempeñado durante la gestoría académica dentro del Departamento de Educación Especial en el 2006, permitiendo tener un acercamiento de empatía con ellos en otros espacios. Éste se dio cuando realizaba visitas a los centros por otras necesidades; así como, al compartir momentos de actualización y

Tabla 15. Fases del proceso de investigación

Primera fase	Segunda fase	Tercera fase
Acercamiento a los docentes en los CAM para establecer acuerdos. (Enero 2013)	Aplicación de entrevistas a los docentes y transcripciones de las mismas (Enero-diciembre 2013)	Elaboración de informes y encuentros con los docentes, para dar a conocer cómo se utiliza la información. (Febrero, abril, junio, septiembre, noviembre 2014).

Fuente: Stake, R.E. (1998). "Investigación con estudios de casos", adaptada por Alfaro (2013).

capacitación, facilitó la aplicación de los instrumentos con cada uno de los docentes (informantes).

El CAM se eligió, después del análisis de los datos, a raíz de la encuesta realizada previamente, en los que se encontraron rasgos que caracterizaron y acercaron al objeto de estudio en el CAM. Es importante mencionar que laborar como docente de Educación Especial desde los años 90's, y haber compartido también con algunos de ellos en un tiempo, el trabajo y experiencia dentro de Educación Especial, dio paso a realizar las visitas y primeras pláticas con los enseñantes del CAM, para formar parte de esta investigación en la que su voz narrara su experiencia en estos retos e incertidumbres, que hace el cambio y movimiento educativo.

Así se asistió a una reunión técnica de supervisión con los docentes y administrativos del CAM; en dicha reunión se dio a conocer la intención e interés de realizar la investigación. En este encuentro se logró establecer su participación y compromiso para realizar un trabajo en conjunto, para recuperar experiencias y de esa forma se reflexione, para lograr mejorar su práctica en el trabajo.

Algunos de ellos en su momento, reconocieron el haber participado en un Diplomado de Educación Especial, en vinculación con un proyecto con docentes cubanos y el Departamento de Educación Especial, como parte de un interés de actualización, para la atención de niños en los Servicios USAER y CAM del nivel de Educación Especial.

Por otro lado, dentro de las dificultades para desarrollar la investigación, repercutió en los tiempos de aplicación de entrevistas a profundidad. El paro laboral que se gestó en el ciclo escolar 2012-2013, hizo que a los docentes se les dificultara el tiempo para proporcionar la información. Sin embargo, se ajustó al tiempo y lugares que ellos manifestaban, con la finalidad de obtener los datos. El hecho de hacerlos partícipes y poder compartir con ellos en el espacio del CAM, representó un aliciente dentro de sus propias preocupaciones. Cabe mencionar que con algunos docentes que se

encuentran laborando en el CAM, han sido compañeros de batalla en los años 90, aunque en la actualidad estamos en diferentes funciones.

3.6 Diseño metodológico

El diseño metodológico hasta el momento de la investigación, recorre una visión interpretativa, pues persigue comprender los significados de las personas, sus percepciones y acciones. Se parte de esa realidad que se va construyendo de manera participativa; el significado de la realidad sale a la luz, desde nuestra interacción con ella.

Sandín (2003:49), menciona que bajo los postulados del construccionismo “el significado no se descubre sino que se construye”. Por lo que, la realidad es configurada por el sujeto desde su experiencia vivida en un tiempo y contexto social determinado, en el que construye y comparte los significados con otros, a partir de la interacción del contexto.

Sandín refiere:

El construccionismo dirige su atención hacia el mundo de la intersubjetividad compartida y la construcción social del significado y el conocimiento hacia la generación colectiva del significado, tal y como se perfila por las convenciones del lenguaje y otros procesos sociales (Sandín 2003:49).

Las personas pueden construir diversos significados en relación a un mismo evento, que al expresarlo con otros, van acomodando, configurando o reconstruyendo, respecto de lo que se comparte.

El trabajo realizado desde una mirada fenomenológica, permite comprender el proceso de la construcción de significados de la experiencia vivida, con el apoyo de revisiones teóricas, desde diversas disciplinas que nutrieron el diálogo para explicar la realidad, realizando ajustes con las estrategias de investigación durante el proceso.

La ruta metodológica, se retoma a partir de la configuración que refieren Lincon y Guba, en: Sandín 2003:31), en la que nos orienta sobre las posibles respuestas de ¿Cómo se concibe la realidad? ¿Cómo se concibe la relación sujeto-objeto de conocimiento? y ¿Cuáles serán los procedimientos para conocer la realidad? En ese sentido, la realidad se va construyendo en un contexto local específico, desde una mirada interactiva/subjetiva, donde los resultados se construyen con una interpretación hermenéutica.

El trayecto a seguir y comprender la realidad es el siguiente:

El estudio se inscribió en la corriente interpretativa, para definir los fundamentos que guíen la investigación, que se apoya en la fenomenología.

El estudio es descriptivo de la experiencia vivida; es decir, los fenómenos en un intento de enriquecer la experiencia vivida, desde extraer su significado hermenéutico, constituyen un estudio interpretativo de las expresiones y objetivaciones, o sea, los textos de la experiencia vivida en el intento de determinar el correcto significado que expresan (Van Manen, 2003).

Entendiendo el concepto de “experiencia vivida”, como ese pensar que requiere el compromiso de ahondar sin dudar, en la forma en que constituye su práctica de carácter reflexivo. Tener una claridad sobre lo que hace que una experiencia en particular tenga sentido; Gadamer (1975), la coloca desde la forma en la que el lenguaje y el pensamiento no se separan y que dan un significado. Por su parte, Merly Ponty (1968), la descubre desde lo que dice, por lo que la explicación que se da de esta experiencia vivida, parte de la sensibilidad, la reflexión y el tacto, en la que se describe.

La experiencia vivida está en la realidad que se conoce y se posee y como consecuencia, pertenece a aquél que hace un objetivo desde el propio sentir. La persona se involucra de forma inmediata y natural, que la hace entrar en sintonía en relación con un sistema de experiencias relacionadas, que explican un proceso de reflexión sobre su significado.

Las experiencias vividas toman importancia, cuando se reflexiona sobre ellas al recordarlas, porque se examina la forma en que se construyen socialmente y explican la diversidad de los significados. De esa manera, la naturaleza y adecuación del comportamiento del ser humano, transforma la realidad de su vida cotidiana y surgen planteamientos que desde el fondo, permite interrogar sobre aquello que hace sentir.

Por otro lado, para recuperar la información, se consideró hacer uso del método Estudio de Caso, como esa parte que lleva a comprender la particularidad de la actividad del fenómeno, de acuerdo a los planteamientos de Stake (1998). Las técnicas que se utilizaron fueron: la entrevista biográfica, como primer acercamiento de acuerdo a los planteamientos de Rivas (2007); así como, la aplicación y desarrollo de la entrevista a profundidad, como lo enmarca Mackernan (1987). Lo que generó, el recuperar las experiencias de los docentes de Educación Especial, su trayectoria y el significado que le han dado a esas vivencias con los niños con discapacidad en el CAM.

Capítulo IV

Operacionalización de las adecuaciones curriculares en el aula: la función docente entre los retos teóricos y propuestas empíricas

En este capítulo, se describen los encuentros y desencuentros de los docentes de Educación Especial, en su trayectoria por los espacios escolares, mismos que arrojan evidencias que van configurando la forma en que han operado las adecuaciones curriculares en el aula, en los niños con discapacidad en el CAM.

4.1 La formación inicial del docente de Educación Especial: entre la experiencia y la especialización

La formación inicial de los docentes se observa que egresan de: la Normal de Especialización, Normal Básica, Ciencias de la Educación y Licenciatura en Educación Preescolar o Primaria. Esta formación inicial para algunos de ellos, ha sido acompañada dentro de una experiencia en Educación Especial, en dos sentidos; por un lado, con los modelos de atención a partir de su año de ingreso y por otro, por los espacios sociales en donde se encuentran algunos servicios escolares.

Esta experiencia en el campo educativo, se analiza desde dos vías recíprocas: una, donde la experiencia y la formación inicial son a la par, y otra, porque la formación inicial se asocia con experiencias pasadas, en espacios de educación regular o en otros casos, con los modelos de atención desde su ingreso.

Los contrastes se suscitan en los momentos de enfrentarse a los ámbitos educativos de los Servicios de Educación Especial, con la atención del modelo clínico, el modelo integrador y actualmente el modelo inclusivo, ya sea en un servicio de USAER o CAM. En ese sentido, el docente con formación inicial de especialista, aunada con experiencia en espacios clínicos,

enfrenta un reto al ocupar un espacio educativo, donde la forma de intervención varía conjuntamente con el acompañamiento de otros especialistas.

Así inician desde su formación con la función de maestros de taller, y posteriormente, desempeñan la labor como docentes frente a grupo, acompañándose de una experiencia acorde desde su fecha de ingreso: es decir, en los años 90's, el modelo de atención en ese momento, generaba herramientas didácticas al enseñante, lo que le permitía “ser docente de Educación Especial”; aunque en esa etapa, al enfrentar su función no haya sido tan directa.

Otro punto radica que los docentes (a) y (b), hacen uso del Programa de Educación Básica, para realizar adecuaciones curriculares; los dos educadores coinciden que con el uso de planes o programas se basan en “guías curriculares”, siendo acordes a los contenidos; pero actualmente, ya lo encuentran desfasado para la población con discapacidad.

Los docentes (c), (d) y (e), con formación inicial en áreas educativas sin especialización, afrontan su función con una brecha, en relación a sus conocimientos teóricos o prácticos para su desempeño. Uno de los aspectos que destacan, son las características y formas de aprender de los alumnos con problemas de aprendizaje y con discapacidad, donde encuentran diferencias notables para realizar su función en el aula.

Este dato se observa, a partir de la trayectoria que han realizado los docentes por los espacios sociales, donde se encuentran los Servicios de Educación Especial, específicamente el servicio de USAER; en donde coinciden y comparten la misma región económica de Chiapas, aunque unos iniciaron en Reforma y otro en Pichucalco.

La característica común que tienen, se relaciona con el inicio de su experiencia educativa en los niveles de Educación Básica, específicamente en preescolar y primaria. La diferencia se encuentra en el espacio social donde se localizan los servicios y las formas de organización que tienen en el nivel básico; por ejemplo, uno de ellos (d), inicia en preescolar, en una comunidad que forma parte de la región económica Metropolitana, que aunque está cerca de la capital, es una de las localidades que tiene un alto grado de marginación y analfabetismo; por lo que, su función la inicia con grupos multigrados de preescolar.

Por otro lado, algunos como (c) y (e), inician su trayectoria en el nivel educativo de primaria; así (c) principia en una localidad que se encuentra en una región económica de la Meseta Comiteca de Chiapas, la cual cuenta con un buen nivel educativo, de acuerdo a datos del INEGI (2010); por consecuencia, su función la desempeña desde la colaboración entre el per-

sonal con el que entabla su experiencia. El (e) emprende su trayectoria en una comunidad de la región económica Norte de Chiapas, su experiencia la adquiere con grupos multigrados de primaria, que está considerado con un alto índice de pobreza según INEGI (2010), aunado y sobre todo con grupos grandes, que es una característica que persiste.

Otro dato que se observa, es que los tres docentes emprenden su experiencia en regiones económicas de Chiapas, como son de nuevo ingreso principian en los diferentes niveles educativos de Educación Básica; entonces los maestros (c), (d), y (e), inician en un espacio donde la organización de los Servicios de Educación Especial, toma un sentido particular.

Para cubrir la normatividad de la población detectada en los Servicios de Educación Especial, específicamente en el servicio de USAER, se realizan evaluaciones diagnósticas por parte de los docentes de la escuela regular, arrojando un alto índice de niños con problemas de aprendizaje, en relación a pequeños con discapacidad, integrados en dichas escuelas regulares.

Espacios escolares en la que se encuentran aquellos casos con los que obtienen experiencia en Educación Especial. La característica que los une, es la atención de dos escuelas regulares, aunque en una el espacio escolar es un jardín de niños y en la otra, una escuela primaria; las características de los niños con los que tienen contacto son: discapacidad intelectual, discapacidad auditiva y de conducta.

Cuando se genera un cambio de espacio, tanto social como escolar, o sea, de USAER a un CAM; estos tres docentes de Educación Especial en su intervención en el aula, siempre se remiten a las experiencias en las que tuvieron contacto y seguimiento con niños con discapacidad o con los espacios sociales y escolares de los niveles educativos, con los que iniciaron su labor educativa.

Como consecuencia, la mayor parte de sus saberes, lo van inscribiendo desde su formación inicial y la experiencia en los servicios en los que han transitado; es decir, plantean actividades que fueron exitosas en esos espacios y que suponen que resultarán de la misma forma a donde lleguen.

Por ejemplo: uno de ellos (c), pasa por tres ámbitos sociales diferentes aunque conserva el servicio escolar, el CAM. En el cambio de cada lugar, observa las diferencias sociales, culturales y económicas, que permiten al centro escolar tomar una forma de organización con los grupos, como con los padres de familia.

También se observa la ubicación de los niños por edad cronológica, en el grado que debe cursar, bajo la norma de inscripción que se emite en el ciclo escolar; así como, la discapacidad de los alumnos y el seguimiento

de otros ya integrados en escuelas regulares, lo que hace que en algún momento realice una función de ser “docente itinerante”.

Un “docente itinerante”, es el personal que realiza una función de acompañamiento y seguimiento de niños integrados con discapacidad en las escuelas regulares, utilizando parte de su tiempo laboral dentro del CAM; atiende unos días a un grupo de niños en la escuela y otros, visita las escuelas regulares.

En el planteamiento y uso de determinadas estrategias, metodología y actividades, la mayoría de los docentes hace uso de actividades con niveles de gradualidad, como las que se usan en preescolar; así también, el buscar estrategias y herramientas que los mismos niños proporcionan, como lo es el uso de la Lengua de Señas.

Otro dato que se observa, en el uso de los espacios, es la forma de vestir; además de plantear una diferencia entre los niños integrados que asisten a USAER y los alumnos con discapacidad de un CAM.

En ese sentido, la experiencia se acompaña de la formación inicial, desde los espacios transitados y la capacitación que proporcionan tanto las instituciones externas, las escuelas o por iniciativa, asistiendo a cursos u obteniendo los datos por Internet.

La formación inicial con especialización o en áreas de educación para desempeñarse como docente de Educación Especial, enfrenta retos desiguales en el aula, encontrando formas de organización para realizar la función y aquéllas que se relacionan con la particularidad de la adecuación curricular, como son: el uso de estrategias, actividades y métodos, para aplicarlos a cada discapacidad; ya sea por desconocimiento o porque en el camino, han formado parte de su aprendizaje al interactuar con los niños.

El conocimiento teórico que se genera desde su formación, aunado a la experiencia adquirida en los espacios, en donde desempeña su quehacer educativo, va produciendo una configuración de adecuaciones curriculares, simuladas al dar una clase; es decir, enfrenta una constancia en conservar la atención del grupo y en establecer determinadas normas de comportamientos o hábitos, en los cuales retoma recursos didácticos, desde los modelos de atención que obtuvo como experiencia o los que comparte con otros compañeros y la iniciativa de actualización que tiene.

Al respecto, se muestran algunas evidencias de lo planteado en líneas anteriores, en relación a la trayectoria y formas de atención, ante la mirada del docente:

M (b): Me voy a quedar en el grupo, pero que me apoyen, que me den

una orientación... Cuando llegué al CAM que era escuela de Educación Especial, viví las tres etapas (Escuela de Atipicidades, Escuela de Educación Especial y Centro de Atención Múltiple). La primera etapa, fue cuando tuve grupo multigrado (94), veo una escuela pasiva, porque veía que los niños les enseñaban con cubiertos e imanes, no les enseñaban con material concreto, las evaluaciones eran ficticias, supuestamente se les hacía una evaluación a través de PAC: que pueden tomar, que no pueden tomar, que podían agarrar, que podían sentarse...

Por su parte, el docente refiere entre lo que estudió y la relación ante la experiencia de grupos multigrados:

M (c): Estudié... No me equivoqué, porque de alguna manera estaba ligada con lo otro... Entonces me encantó. En lo personal a mí me gustaría tener la oportunidad de trabajar multigrado, yo creo que ha de ser enriquecedor, porque existen desde edades, estilos, diferentes alumnos... Entonces no tuve la oportunidad.

Otro docente comenta sobre el uso de estrategias en el aula de apoyo³; graduando las actividades.

M (e): Buscando estrategias se puede y, teniendo el apoyo del equipo paradocente... porque nosotros somos maestros de aprendizaje en el aula, cuando atendemos lo que concierne a la discapacidad y en cuanto al aprendizaje, de acuerdo a cada uno de ellos... pero ha habido comunicación... hay una maestra especialista (niños sordos)... Porque yo vine a trabajar aquí en el aula con ellos, para que yo aprenda con ellos, porque yo les enseñé a los niños lo que yo sé, lo que aprendí también... Porque lo que pude trabajar con ellos, que es el alfabeto de señas, deletrear, escribir algunas oraciones, aprender los colores, las cosas básicas.

Hace falta capacitación dentro del personal docente del CAM.

Hasta se molestó la maestra, porque le dije que íbamos a buscar que nos llevaran a capacitar como debe ser; porque no sólo me deben capacitar a mí, sino a todo el personal, porque con todos interactúan los niños.

³ El equipo de apoyo de un Centro de Atención Múltiple, es un maestro de lenguaje, un psicólogo, un trabajador social y el director. El CAM de Arriaga, tiene su equipo paradocente completo, este equipo de apoyo es itinerante, en el área de psicología y trabajo social; no así con la maestra de lenguaje, que es la que tiene más años de antigüedad en el centro.

Por otro lado, uno de ellos (b), alude el enfrentamiento del cambio de ambiente en su trayectoria, como una experiencia que remueve el pasado y la trae consigo al realizar su función docente, desde una óptica clínica a una educativa, en la cual observa una necesidad imperante de capacitar a quien lo acompaña en el aula.

M (b): Un día tenía nada más una niñera y yo tenía el grupo más grande. La niñera se sale del grupo porque estaba limpiando a un niño y entonces le dije: mire quédese ahí, yo le voy a enseñar al niño cómo limpiarse, después la capacito a usted, para que me atienda a los niños como quiero que aprendan a limpiarse; ya que llevaba toallitas húmedas, para que no me manchara, porque tenía yo que cuidar el uso y manejo de las heces, después ya trabajaba con el papel de baño, cuando ya los niños hacían la práctica y por último, ya les dejaba que hicieran la práctica.

También se observa cómo algunos maestros que ingresaron en el año 2000, con el modelo de Integración Educativa, ven muy alejadas las herramientas didácticas que se utilizaban en los 90's, en el aprendizaje de la lectura, escritura y las matemáticas. Estas herramientas adquiridas en su experiencia y por el contacto con niños con problemas de aprendizaje, generan expectativas ante un cambio a otro espacio escolar, las que parecieran poder aplicarse en ese ámbito, donde las características de los niños, implican un proceso metodológico específico.

Al respecto, uno de ellos menciona:

M (c): Entonces aparentemente no se les veía y les hago su evaluación y los observo, me entusiasmo, me emociono yo solita y digo ay... en tres meses leen y no?... Yo digo, si en tres meses leen y guau sorpresa. No fue así... entonces para mí fue como qué onda... me desanimé, me frustré y así me vio decaída y me dice qué onda ... no es que fijate que cuando viene... le empecé a platicar... y me dice... tranquila estás en un CAM y tus alumnos están en un CAM, entonces vamos a ubicarnos, entonces me cayó el veinte de que no es lo mismo, sean los alumnos del CAM son con discapacidad y los alumnos de USAER, son con necesidades educativas especiales y a veces sin discapacidad.

Al desarrollar las adecuaciones curriculares en el aula, más allá de la formación inicial, se encuentra la experiencia que le dio éxito en otro espacio; por lo que, se emiten supuestos teóricos que al ponerlos en práctica resultan fallidos. Este desarrollo de la adecuación curricular en el aula, en

su uso como estrategia didáctica, no resta de ser importante, pero se anula ante el fracaso de un tiempo desgastado e invertido, sin tener los logros esperados. ¿Qué se espera de los aprendizajes de los alumnos? ¿Hasta dónde el docente de Educación Especial reflexiona su actuar, en un niño con características diferentes que se relaciona con el estilo de aprendizaje? Siklair (2004), menciona el malestar que sufre el docente ante la incompetencia de no encontrar un camino, para ayudar a realizar un puente de aprendizaje, que elimine esa barrera a la que se enfrenta.

La función del docente frente a grupo en los servicios, va respondiendo a expectativas de su trayectoria profesional, en la que sustenta su experiencia en Educación Especial y se configura en una “rutinización”, en su intervención en el aula.

4.1.1 Experiencias de la actuación de los docentes de Educación Especial del CAM en el aula

Los docentes de grupo en el CAM, parten de su trayectoria y función desempeñada en los servicios, donde iniciaron su experiencia en Educación Especial, que los coloca constantemente en reconsiderar su actuar, al enfrentar el cambio de un servicio escolar a otro, ante el desconocimiento de herramientas didácticas, que les permitan emprender el proceso enseñanza-aprendizaje con alumnos discapacitados.

Ante este panorama, el proceso de actuación en el aula de quienes hacen frente a un grupo diverso, por las características específicas del alumno, aunado a ser también un grupo multigrado, giran en una búsqueda de encontrar una forma más adecuada sobre su intervención, más allá de lo que se prescribe en la adecuación curricular. En algunos casos, se encuentran docentes que aluden a la actuación que parte de ese trayecto y por ende, recurren a su experiencia, como los casos siguientes.

Caso sobre la discapacidad motriz: entre la norma disciplinaria, hábitos de higiene y los procesos de atención

El docente en el aula de un CAM, enfrenta dos preguntas: ¿Quiénes son los niños con discapacidad motriz? Y por otro ¿Cuáles son las alternativas de intervención docente en el aula a utilizar? Que por un lado, deberían inscribirse en el diseño de la adecuación curricular.

Sin embargo, en el aula algunos actúan en promover los procesos de atención, comunicación y establecimiento de los hábitos de higiene, como lo refiere la docente (b):

Me trajeron un niño con retraso en su nivel de desarrollo psicomotor, en preescolar lo miraban como objeto, sentado; al niño no lo tomaban en cuenta, caminaba el niño, regresaba, iba aquí, iba allá, esto lo otro... Ya un día, la mamá se preocupó, y más bien dicho, se ocupó, tomó la decisión de ir y preguntar en dónde había una maestra que la apoyara con su problema de lenguaje. Cuando ella no sabía que su problema del niño era más fuerte, cuando me traen ese niño, no caminaba, no caminaba bien... ese niño había egresado del CRIT.

Su actuar lo refiere desde la experiencia y conocimiento de las características y posibilidades del alumno, en relación a la discapacidad motriz; en donde poner los ojos hacia la normalidad para desarrollarla en el alumno, implica establecer rutinas de “sometimiento del cuerpo” y tratar de alcanzar una conducta correctiva.

Al respecto, Melero (1997), menciona que en la interpretación que demos a la norma ideal, todos somos imperfectos-perfectos; no porque nos desviemos de la norma, sino porque no podemos alcanzar el ideal de la normalidad. La norma ideal, es de origen social y la clasificación de los individuos, en Escuelas Normales o subnormales, no cambiará la sociedad de que se trate, sino que es algo que se construye culturalmente, en función de los intereses. Cabría preguntarse de ¿Quién es el interés y la mirada de lo que se quiere lograr en el niño? y ¿Desde dónde se establece el compromiso de compartir el trabajo con él?

Uno de ellos (c), refiere su experiencia desde la interacción con los niños con discapacidad motriz, al establecer hábitos, disciplinas, rutinas y conductas en el aula, antes de abordar los contenidos curriculares; es decir, a través de desarrollar en los niños habilidades adaptativas al espacio escolar:

Una niña llegaba de la playa a quitarse los zapatos y la ropa. Entonces era bien difícil, porque la niña olía muy feito, por su mismo problema de babeo y mucho descuido de la mamá. Desde que llegó la niña... entonces dije ¿Qué voy hacer con esta niña? Mira como viene ya desnudándose y quitándose los zapatos y calcetas, para mí era bastante difícil estarla atendiendo, porque ella sí necesita de estar sentada y ayudarle. Y le daba una actividad y ella trabajaba, pero si en fracciones de segundo se quitaba todo. Tenía además que ver a los otros niños que se lavaran las manos, pues ya íbamos a salir todos. Entonces con ella aplicaba en especial, lo de los zapatos, se los amarraba con masking, para que la niña no se los quitara, hasta que se adaptó a vivir allí, entonces tuve con la mamá mucho trabajo... con la mamá... señora

báñela... señora que no se quite los zapatos ahí en su casa... Y sí se logró realmente.

La actuación desde su función, tiene un peso en las adecuaciones organizativas, que permita a los niños iniciar una tarea educativa; por lo que, la intervención gira más hacia poder establecer disciplina en el grupo. La disciplina desde la mirada de Foucault (2009), en la que se fabrican los cuerpos sometidos a cuerpos dóciles, requiere de una serie de proezas por parte del docente, con un cuerpo que no responde tan fácilmente a los actos voluntarios.

En ese sentido, la función en el aula es desgastadora, ante ese sometimiento del alumno, al introducirlo dentro de una rutina diaria, que implica realizar determinada tarea, en la que se involucran movimientos que tendrá que ejercitarlos. Por otro lado, tenemos el aspecto comunicativo en el que se establece un diálogo de “repetir constantemente”, la consigna: comprender lo que se quiere hacer.

Para la familia de los niños que asisten al CAM, en ocasiones, la escuela es el lugar idóneo de “vigilancia y castigo” (Foucault. 2009). En el sentido, que ellos pueden seguir su rutina familiar, sin prestar atención a los compromisos que se tienen, con la mirada hacia una intervención compartida maestro-alumno-padre de familia.

Como dato, muchos casos de niños con discapacidad motriz que asisten al CAM, han sido atendidos en el CRIT, que tuvo sus inicios en el año 2006, iniciando con una cobertura de población, atendida hasta el 2012 de: 6,267 pacientes; es importante mencionar que el CRIT, no sólo atiende a la población infantil, sino que también apoya a la familia, dependiendo los casos que se presenten.

Para tener un panorama de lo que implica una discapacidad motriz, como se le denomina dentro del discurso conceptual según el CRIT; lo establece como discapacidad neuromuscular esquelética, dividiéndola en tres grupos:

Tabla 16. Categorización de la discapacidad motriz

Lesión cerebral	Lesión medular	Neuropatía y estimulación temprana
Adquiridas. Son enfermedades vasculares cerebrales.	Éstas pueden ser congénitas o adquiridas, enfermedades neuromusculares, amputaciones y enfermedades osteoarticulares.	Neuropatía y estimulación temprana, niños con factores de riesgo, alteración en su desarrollo motor, discapacidad neuromusculo-esquelética y alteraciones musculares.

Fuente: Elaborada a partir de los datos de categorización del CRIT (2010).

La información presentada, permite observar que la población que padece algún tipo de discapacidad motriz, en ocasiones está ligada a una alteración con el funcionamiento cerebral.

Estos son algunos de los casos que se atienden en el CAM, como lo refieren algunos datos en las entrevistas; también se encuentra que en su mayoría, son niños que ingresan con estimulación en otras instituciones o niños que nunca la recibieron; así también, ingresan al centro escolar entre los 8, 9 ó 10 años.

La actuación de los docentes en el aula, tiene dos connotaciones: una desde la parte de rehabilitación, en establecer ciertos movimientos en el cuerpo del niño y otra, el establecer hábitos de higiene y atención; así como, en esa interacción, establecer determinados contenidos referidos a actos comunicativos.

La forma de cómo se establece la disciplina en el cuerpo del alumno, es diversa. En algunos niños, sus cuerpos son dóciles, poco a poco con la rehabilitación a la que se someten, van registrando en su cuerpo, cómo manifestar el movimiento.

La función del docente en el grupo, responde a cómo controlar los hábitos y las conductas, que impiden encaminar la clase en el aula; así el control de hábitos hace alusión a las conductas primarias infantiles, que requieren de ciertas pautas didácticas, para establecer una rutina en el aula, ya sea en el control de babeo, forma de manipular el lápiz para ejercer el movimiento, entre otras.

El maestro con formación de especialista, su enfoque se torna en el seguimiento de una mirada clínica, en la que tiene que hacer un sometimiento del cuerpo, para que reconozca ciertos movimientos a partir de la reeducación motora. Sin embargo, para los otros docentes con formación de áreas afines al campo educativo, configuran su intervención desde la disciplina en el aula, aquí toman en cuenta el comportamiento del niño en el aula, desde la adquisición de hábitos, como son: vestirse, bañarse, por mencionar algunos; en donde el acompañamiento de la familia, se vuelve un aspecto importante para el seguimiento de crear una disciplina.

La experiencia de uno de ellos (b), deja ver otra forma de actuación que, reflexiona con su formación teórica y su experiencia práctica, a partir de su trayectoria con niños pequeños con problemas de atención dispersa.

Empiezo a trabajar con una niña que tenía atención dispersa... ella tenía una dama de compañía... porque la niña también tenía problema de límites, se aceleraba mucho y salía huyendo... Seguía a la niña

donde ella estuviera, porque tenía que asesorarla para que no dejara la escuela. La niña permanecía quieta frente a una cámara de televisión, era el único lugar y la única condición que tenía esta niña... era mía.

También refiere a los establecimientos de rutinas, disciplinas, horarios de actividades, de acuerdo a su preferencia para realizar la tarea.

Para los niños de intervención temprana como educación inicial; tenía que trabajar con esa niña, rutinas, rutinas, rutinas y todas las rutinas que tenía que hacer con esa niña, tenía que hacerlo con disciplina, horario, nada de que iba interrumpir mis actividades; si la niña quería pintar, pintura, trabajamos con pintura... boleaba papel, bolear papel... Te vas atrás de ella... se hablaba mucho de orden y disciplina... cosa que no existía en esa niña... no existía el orden, ni la disciplina y mucho menos el hecho de que los padres de familia atendieran a esa criatura.

Foucault (2009), en su discusión sobre los cuerpos disciplinados, menciona la postura a ejercer dentro del aula, como parte de un proceso disciplinar. La cultura del docente, en relación de lo que se debe establecer como parte de una disciplina de orden; así la actuación del docente se debate en el aspecto cultural, en la que se visualiza la discapacidad.

Aunque la niña no pueda realizar movimientos, actualmente se ha demostrado que no hay ninguna afectividad en su cerebro, habría que ver las condiciones de la pequeña para iniciar un proceso de escolarización en el CAM y por consecuencia, los hábitos y costumbres que ha vivido en la familia, lo que refleja el modo en que responde al medio ambiente escolar.

Este cambio de ambiente, la enfrenta a un modo diferente de vestir, de estar y de convivir con los otros, la deja en desventaja y en un ritmo diferente ante el grupo que es integrado; así como, el acompañamiento y el estrés que la docente afronta al tener que reorganizar y modificar su espacio escolar, su tiempo y sus actividades, en torno al grupo y con cada una de las características de los niños. Este caso, deja ver que los alumnos son integrados en diferentes momentos y esto cambia la dinámica del aula, en un proceso de adaptación y asimilación, tanto de parte del docente, del grupo y del educando mismo.

La actuación del docente en el aula, se refleja más con el uso de sus experiencias pasadas y de seguir una adecuación curricular, pues lo que vive

en el aula, se encuentra muy alejado de lo que se propone lograr; entonces, la preocupación de ellos, persiste más en el control del grupo en el aula.

Casos de discapacidad intelectual: gradualidad de las actividades

Los docentes de Educación Especial entrevistados, comentan en su mayoría, que la experiencia ha sido más con niños que presentan discapacidad intelectual; algunos de éstos se encuentran integrados en escuelas regulares y otros en servicios escolarizados, como lo son los CAM.

Los datos que los docentes revelan sobre esta población, tienen relación con los niveles y formas de aprendizaje que los alumnos presentan; así como, los diversos problemas de comportamiento, también refieren a la manera en que las actividades tienen que ser diseñadas para establecer un puente de aprendizaje.

En su mayoría, son actividades ligadas a prácticas de psicomotricidad fina, como: bolear y pegar bolitas, sin referente significativo; siendo una tarea sin finalidad educativa, reconociendo que más allá de las expectativas educativas, se guía hacia la capacitación del trabajo, sobre todo cuando el niño o joven ingresa de manera tardía a la escuela. Tal como lo refiere la docente (d):

Se logró que dentro de la misma escuela nos apoyaran los maestros, para que aprendieran el oficio de panadería, nos apoyaron ahí en la comunidad, nos apoyaron... era el mayor de ocho hermanos, pero muy sensible, a parte de su discapacidad, muy sensible y con ganas de aprender.

En su intervención en el aula, como parte de su trayectoria, en un ambiente en el que se inicia un acercamiento con los niños con discapacidad intelectual, lo resuelve reflexionado, entre lo que sabe, lo que infiere y lo que la experiencia ha inscrito en su acción. Al respecto Melero (2004), lo señala como la falta de competencia profesional, para establecer una reflexión sobre su acción, para mirar entre un aprendizaje contextual o funcional para el alumno.

Algunas herramientas didácticas como las condiciones de la escuela, son remitidas por autores como: Cedillo (2006), Breckman (1997) y Torres (2006), en el proceso de diseño de la adecuación curricular, para tener claras las metas y las adecuaciones requeridas para el niño en atención.

Otro de los datos que arrojan las entrevistas, se relaciona en la que algunos interaccionan con la discapacidad intelectual, escondida bajo una

apariciencia física normal y que en su paso por esa experiencia en el aula, representó uno de sus primeros retos. Así lo comenta (d):

Paulina es una niña aparentemente normal, habla bien, aunque se le nota bastante la discapacidad... fue mi primer gran reto.

Por otra parte, uno de ellos (c), describe su experiencia con niños con discapacidad intelectual, por su participación en un proyecto extraescolar; mismo que implicó capacitación y seguimiento con el caso; él considera su intervención como una actuación exitosa, al observar que se ha incrementado la población para solicitar el seguimiento de otros niños.

Al final ya estábamos como con 10 alumnos, pues a veces hacíamos una lista extra, por los papás que a veces llegaban a pedir el apoyo y que a veces el apoyo lo negaban pues; pero después se integra un niño con Síndrome de Asperger, igual se trabajó con él, fuimos a los cursos, que los pagaba el doctor, allá en la Universidad de Villahermosa, igual por conocer todo, porque lo que pretendía el doctor, con toda la movilización que andaba haciendo, que la discapacidad se llevara a un congreso, para que tuviera un reconocimiento. No estaba reconocido... tienen un registro... y el síndrome... y ellos buscaban eso.

La actuación en el aula, se inscribe en el seguimiento de un proyecto, que brinda herramientas para enfrentar las formas de aprendizaje; los alumnos se mueven dentro de los espacios del aula regular y sobre todo, en espacios sociales y geográficos, que tienen un interés particular en esa población, que les es cercana para trasladarse.

En conclusión, la actuación de los docentes en el aula, se circunscribe en apropiaciones de experiencias pasadas en su acción educativa, al contacto con los niños que presentan diversas discapacidades. De alguna forma, va inscribiéndose en ellos, un supuesto teórico que les permite inferir un modelo de práctica de intervención en el aula, lo cual es parte del recorrido de su trayectoria en los espacios escolares; pero también les sirve para acercarse a la capacitación de forma externa.

4.2 Experiencias vividas en el proceso de las adecuaciones curriculares en los espacios transitados

Este apartado describe los hallazgos de la investigación de las experiencias que han vivido los docentes del CAM, como resultado de los movimientos generados por las reformas de la Política Educativa, misma que

generó una reorganización de los Servicios de Educación Especial sobre la función del docente, los modelos de atención y las formas de planeación, en que se moldea un documento curricular.

Los docentes del CAM, en sus inicios realizaban planes de trabajo individual o grupal, en relación a los propósitos del aprendizaje de los alumnos; estos aprendizajes se determinaban en función de un diagnóstico, de acuerdo a la maduración de cada niño y tenían una perspectiva constructivista.

En ese sentido, ante el cambio de función en los Servicios de Educación Especial, los envuelven una serie de cambios; por un lado, acompañar y brindar sugerencias al maestro de educación regular, dentro de la función de asesoría en el servicio de USAER y por otro, en los servicios de CAM, atender a una población grupal con diversas discapacidades, que implica realizar adecuaciones curriculares individuales, por sus ritmos y formas de aprender.

Por tanto, el proceso de adecuación curricular, se plantea realizarla en diversas etapas, como son: la etapa de evaluación diagnóstica, la de diseño y la de desarrollo de la adecuación curricular en el aula; por lo que, el docente de Educación Especial se ve envuelto a realizar evaluaciones diagnósticas, que son nominadas como “evaluaciones psicopedagógicas”.

Para este ejercicio, se requiere que el docente tenga conocimiento sobre tres puntos, los cuales serán claves en el proceso (Cedillo, 2000). El primero, se refiere al conocimiento de los programas de Educación Básica, que permitirá guiar la estructura de diseño de la adecuación curricular; el segundo, un conocimiento sobre las condiciones de la escuela, en relación a los espacios, los materiales, la participación de los docentes, entre algunos y, por último, el conocimiento de las características de los alumnos que conforman el centro escolar o que son canalizados desde la educación regular, para solicitar el servicio.

Ante este hecho, un docente tiene que enfrentarse a realizar un proceso de adecuación curricular:

Altamente significativos y con apoyos generalizados y/o permanentes. Por ello, es fundamental identificar los obstáculos existentes para que los alumnos alcancen los propósitos educativos y se proporcionen los programas y materiales de apoyo didáctico, necesarios para asegurar el logro educativo y su autónoma convivencia social y productiva, mejorando la calidad de vida (OGFSEE, 2006:18).

Con estos planteamientos, los docentes en Educación Especial inician:

Un proceso que implica conocer las características del alumno, en su inte-

racción con el contexto social, escolar y familiar al que pertenece, para identificar las barreras que impiden su participación y aprendizaje y, así definir los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos y/o curriculares que se necesitan, para que se logren los propósitos educativos (OGFSEE, 2006:18).

Este proceso implicó que los docentes se dieran a la tarea de considerar aspectos tanto físicos, sociales, teóricos y culturales, como parte de sus saberes, ya sea en la formación inicial o de la experiencia educativa en la que han transitado.

El planteamiento oficial infiere que un docente en Educación Especial, tiene conocimientos sobre: “el contexto del aula y de la escuela, contexto social y familiar. El estilo de aprendizaje del alumno, sus intereses, motivación para aprender y su nivel de competencia curricular” (OGFSEE, 2006:18). Muy lejos de que en la realidad se presente de esa forma; sin embargo, algunos referentes prácticos que se aluden de lo que se observa y realiza, es lo siguiente:

Tabla 17. Referentes de conocimientos prácticos en las adecuaciones curriculares

Contexto	Alumno
<p>Del aula: condiciones, materiales, espacio físico, mobiliario.</p> <p>De la escuela: su ubicación, personal docente y padres de familia, colaboración, permanencia y compromiso.</p> <p>De la comunidad: ubicación historia, componente de la población.</p> <p>De la familia: su historia, conformación, pertenencia y pertinencia al contexto geográfico. Sensibilización y compromiso en la tarea de su hijo.</p>	<p>Estilo de aprendizaje (forma de aprender).</p> <p>Intereses de los niños (gustos, preferencias, necesidades de interacción, formas en los que se seduce a los niños para anclarlos al contenido).</p> <p>Motivación para aprender (por la vía visual, gustativa, olfativa, auditiva, el juego, experiencias reales, interacción con los objetos de forma presencial, cuentos, imágenes, música, etc.)</p> <p>Nivel de competencia curricular (nivel de conceptualización del niño, simbolización, base lingüística, código lingüístico, experiencias de vida concretas, en relación a los contenidos a enfrentar, conocimientos previos familiares, conceptuales y experienciales y codificados).</p>

Fuente: A partir de los datos de Cedillo (2006).

En esta etapa de la evaluación diagnóstica, algunos docentes tienen acercamiento con los niños que conforman su grupo, por medio de observaciones que se realizan interactuando con ellos y en la dinámica de clase en el aula. Otros llevan a cabo entrevistas con los padres de familia, quienes les proporcionan algunos antecedentes de los niños; como lo muestra la siguiente evidencia de la docente de Educación Especial:

M (b): Solicitaba que llegaran los padres de familia a entrevistas a las dos, a las tres de la tarde... así empecé a hacer los historiales de los niños, les hacía yo entrevista al padre y entrevista a la madre.

Este acercamiento con la educadora, forma parte de su experiencia de trabajo en una Clínica del ISSSTE de la Ciudad de México, lo cual le permite hacer un supuesto práctico de cómo iniciar el proceso de evaluación, acompañado también de un hipotético teórico como parte de su formación, en la que ha inscrito una experiencia vivida y a partir de ese elemento, combina su sentir. Al respecto Dewey (1990), alude a la experiencia, como ese cambio que se introduce por la acción y se refleja en un cambio que le da sentido; aprendiendo algo de ella, se tiene una conexión de lo que hizo antes y hace actualmente.

Esta fase de evaluación diagnóstica, no sólo la realiza el docente de Educación Especial, sino que es acompañada por un equipo de especialistas, al que se le denomina “equipo paradocente”; éste es conformado en algunos servicios educativos por: un psicólogo, un trabajador social, un maestro de comunicación y el director del centro escolar.

El psicólogo realiza una evaluación, de acuerdo a los test aplicados que le proporcionan datos en relación a los antecedentes de gestación y los procesos del pensamiento (atención, memoria y retención de la información), entre algunos datos. La trabajadora social, rescata la historia familiar del niño. El maestro de comunicación, da información respecto de las habilidades comunicativas y las formas lingüísticas del alumno. El maestro de grupo, refiere sobre las habilidades y actitudes en las diferentes áreas de conocimiento del nivel que cursa el educando, ya sea en áreas de lectura y escritura, matemáticas o conocimiento del medio.

Con los diagnósticos de evaluación de cada uno de los involucrados en las diferentes áreas, se pasa a la segunda; es la etapa de diseño de la adecuación curricular, ésta se realiza en algunas ocasiones reuniendo al equipo que participa en las evaluaciones, para iniciar con el diseño de adecuación curricular, aunque se conceptualiza como el inicio de la “planeación”. La intención de la reunión es para brindar sugerencias y sustentar las bases de dicha planeación para el niño, la realidad se presenta desde diferentes posturas, a partir de las vivencias en las que comparten.

La maestra con formación de especialista, alude a ese egocentrismo por el saber, lo cual se torna en una dificultad, en el inicio de esta segunda etapa.

M (b): Este planear en equipo es muy difícil, porque en su mayoría quieren ser protagonistas del equipo... somos muy egocéntricos.

Pero también, hace referencia a esa experiencia de cuando inició en el 93 y se enfrentó a dicha planeación, debido a que el equipo no estaba completo y seguía las propuestas de los que participaban en ella.

M (b): En ese tiempo me tocaba planear únicamente con los psicólogos y escuchar la propuesta de la trabajadora social, porque no había maestra de comunicación, no había médico y no había nada de eso.

M (c): Observé a los niños 15 días, los conocí, me ambienté... Todo el equipo era muy completo, especialistas de lenguaje, la directora; todos los compañeros me apoyaron mucho, cada uno en lo suyo con material y todo, entonces para mí eso fue muy importante porque aprendí.

En ese sentido, las reuniones que deben ser interdisciplinarias, para tomar decisiones pertinentes en el diseño de la adecuación curricular, también toman un rumbo diferente, a lo que se plantea en la normatividad. Ahora se realizan, pero las reflexiones que se generan, son poco encauzadas para el mejoramiento y bien común de los alumnos.

Esa etapa de diseño toma relevancia, pues se deja en claro, cuáles son los apoyos que se necesitan para acompañar al niño en el aula; sin embargo, el cumplimiento de la normatividad permite realizar “adecuaciones curriculares” prescritas, bajo los supuestos que se tornan en dichas reuniones.

Por consecuencia, la observación sobre las adecuaciones de acceso, en relación a los apoyos personales o técnicos que el niño necesita, como: el uso del lenguaje de señas, el lenguaje Braille, uso de silla de ruedas, punzones, regletas, tableros de comunicación, por mencionar algunas. Entonces, los docentes de Educación Especial, entienden lo que se necesita, pero en ocasiones las condiciones respecto de los recursos materiales y de conocimiento por parte de ellos, queda muy lejos y se convierte en un “aprendizaje de la experiencia, por andar en el camino”; es decir, “en un actuar con un fin a la vista” (Dewey, 1990). Tal como se observa en el siguiente hallazgo.

M (a): Si te metiste a Educación Especial, es porque tú sabías a dónde venías, ahora hazlo, porque es tu responsabilidad. Así que no me quedé otra que buscar dónde yo podía aprender lenguaje manual. Mi directora por las tardes llegaba a mi casa y me decía, ¡oye ya te toca tu clase! Y empezamos desde ese día con lo que es el lenguaje manual... Yo siento que como maestra debo de tener conocimiento sobre eso, pero me ha servido bastante lo poco que he aprendido.

La experiencia vivida que nos narra la docente de Educación Especial,

la refiere desde su ingreso en los 90's, como maestra de taller. Y a partir de la interacción que tiene con los niños con discapacidad auditiva, reconoce la falta de esa herramienta profesional que no le permite comunicarse con ellos; por consecuencia, se convierte en un proceso de buscar un acercamiento de aprender la Lengua de Señas. En este caso, el director brinda apoyo técnico y práctico para su personal, pero eso no siempre sucede en los espacios sociales, que ocupa cada Servicio Educativo de Educación Especial.

Ella inicia en el CAM de Arriaga, pero el personal con el que convive es otro, con el cual hoy comparte como maestra de grupo. Por su parte, hace mención de las capacitaciones que ha realizado por cuenta propia, para ir obteniendo las competencias profesionales y brindar esas adecuaciones de acceso y apoyo técnico a sus alumnos, a partir de las necesidades que ha observado. Al respecto ella menciona que:

M (b): He aprendido en la práctica, yo quería saber de ciegos, me fui a México a la Escuela Nacional de Ciegos, con mis propios recursos y por mi propia iniciativa... Quería aprender de sordos, solicitaba asesorías de manera continua, tomé tres cursos de Lengua de Señas; en México ya se trabajaba en SEM y tenía los diccionarios.

La maestra de Educación Especial en Ciencias de la Educación, durante su tránsito en un servicio de USAER a los diferentes CAM, se enfrenta a la discapacidad, ofreciendo las adecuaciones de acceso comunicativas, ante un grupo con discapacidad auditiva, donde los alumnos son los que le enseñan en la práctica, pero se apoya de algunos manuales.

M (c): Yo desconocía mucho de la discapacidad. Sin embargo, ellos me prestaron manuales, me interesé y ellos me enseñaban mucho, yo les hacía pues las señas y ellos me decían no, no, ellos me explicaban, platicaban y yo les preguntaba qué decían y me explicaban.

En otro espacio, donde reconoce la preocupación del director por brindar herramientas teóricas y prácticas a su personal, en relación a la población que el centro escolar atiende, a partir de cursos de capacitación y contando con el apoyo de asesores; así utilizando los recursos de la escuela durante su estancia.

M (c): En Pijijiapan era un CAM que se estaba actualizando, había cursos para ciegos, había cursos de tableros de comunicación, había cursos de lenguaje de señas, para todos... Conocimiento del Braille... sí un poquito.

Por su parte, otro docente que realiza su tránsito a partir de una permuta de Reforma a Arriaga, plantea sus pocos conocimientos con esas herramientas y experiencias, para facilitar las adecuaciones de acceso comunicativas y sobre todo, a niños con discapacidad auditiva.

M (d): Por qué no viene a trabajar aquí en el aula con ellos, para que yo aprenda con ellos... Porque yo les enseñe también... Lo que pude trabajar con ellos, que es el alfabeto de señas, deletrear, a escribir, algunas oraciones, aprender los colores, las cosas básicas.

Considera importante la figura del director, para apoyar el proceso educativo del alumno en el aula, pero no tiene respuesta del acercamiento, pues hace uso de lo que sabe y cree que el niño necesita, para alcanzar los contenidos que se propone en ese ciclo escolar, al que se enfrenta en el CAM y su grupo.

Su referencia en grupos de USAER, fue apoyar la discapacidad intelectual; para ello, se involucró con asesorías que brindaba el personal del centro psicopedagógico, que hacía el seguimiento de un alumno en la ciudad de Villahermosa, Tabasco. Así también, su participación en un proyecto de la Universidad de Villahermosa, con la integración de un niño con “Síndrome de Asperger”. En estas experiencias el docente de Educación Especial, recibe capacitación externa con cursos impartidos por el equipo que conforma el proyecto, que finalmente le proporcionan ciertos conocimientos, que le ayudan tanto en el campo de trabajo como en su formación.

M (d): Porque había una niña con discapacidad intelectual de un Centro Psicopedagógico de Villahermosa, inclusive, la psicóloga llegaba a asesorarnos, a dar pláticas... Después se integró un niño con Síndrome de Asperger, igual se trabajó con él, fuimos a los cursos que los pagaba el doctor, allá en la Universidad de Villahermosa.

Sin embargo, la maestra con experiencia en el ámbito educativo de preescolar, menciona la falta de conocimiento de las herramientas, que faciliten las adecuaciones de acceso en el aula; por tanto, una de las que considera se ha acercado a dicho conocimiento, ha sido consultando información desde los portales de Internet.

M (d): Bueno santo Google, bajando información de acuerdo a las discapacidades.

Reconoce que hay elementos profesionales que no los tiene y por consecuencia, no los puede proporcionar.

M (d): El lenguaje de señas definitivamente no lo manejo, no lo domino.

También menciona la falta de organización de tiempo, para brindar la capacitación que se solicita, en relación a las necesidades que se suscitan, tanto para el alumno como para el docente, en el diseño de la adecuación curricular.

M (e): La aparente capacitación... no se dio.

Este proceso en la segunda etapa de adecuación curricular, se genera con tensiones y expectativas diversas, por parte del equipo que conforma el personal de Educación Especial, convirtiéndose en una serie de malestares docentes, en donde en ocasiones no existen condiciones tanto académicas, materiales, espaciales, económicas, culturales y sociales; para poder lograr lo que se plantea, pues se realizan sólo para cumplir administrativamente. Sin embargo, se reconoce la actitud positiva de algunos educadores por profesionalizarse y compartir sus iniciativas.

Los elementos que conllevan en esta segunda etapa a la adecuación curricular, es la de diseñar la propuesta para ponerla en marcha, la cual es fundamental, ya que parte de esos elementos están ligados a la estructura, lo que permite al maestro realizar una planeación de grupo, para desarrollarla en el aula. Por otro lado, si en la etapa de diseño se tiene claro lo que implica reconocer las características de los alumnos, las modificaciones en relación al Programa de Educación Básica, generan un proceso de adecuación bajo esta perspectiva:

Tabla 18. Perspectiva del proceso de adecuación a la curricular

	Programa de educación básica	Objetivos/contenidos/ Evaluación
ADECUACIÓN CURRICULAR	Metodología de la enseñanza Método, técnicas y materiales en función de las necesidades de los alumnos Auditiva Visual Motora Autismo Déficit de atención	ACTIVIDADES (organizativas, materiales, temporales, experienciales); Visuales, Táctiles; Sensoperceptuales; Propioceptivas Tono de voz; Rutinas Establecimiento de límites ESTRATEGIAS Juego, música, dramatización, psicomotricidad.

Fuente: A partir de los datos de Calvo (1997), experiencia de Alfaro (2014).

Esto implica tener nociones sobre los métodos, técnicas y materiales, en función de las necesidades de los alumnos del grupo o en su defecto del centro escolar. Por consiguiente, para operar las adecuaciones curriculares en el aula, para la organización grupal, el uso de los materiales y el establecimiento de las rutinas, se convierten en recursos dentro de la misma.

Torres (2000) y Cedillo (2000), aluden a las formas de organización individual, por parejas, tríos o grupales; por su parte, el uso de los materiales también implica que el docente los diseñe, de tal manera, que pueda establecer el puente de aprendizaje, que Bruner plantea como andamiaje. Cuidando la presentación de ellos y las formas en las que el alumno accede a la comunicación con los contenidos a trabajar, por: textura, tamaño, forma y color, que implique lograr la significación.

Para desarrollar las actividades en el aula, se tiene que dejar plasmada la organización del espacio, dependiendo de los intereses, motivaciones y estilo de aprender de los niños; el docente de Educación Especial debe diseñar situaciones didácticas en ambientes lo más cercano a la realidad, retomando parte de su contexto sociocultural, como lo plantea Vigotsky, para hacer interconexiones con sus conocimientos previos y próximos a establecer en su desarrollo.

El docente de Educación Especial, se enfrenta a diseñar una rutina de actividades en el día, que forman parte de su planeación, así distribuye el tiempo en el aula, con las formas de aprender de acuerdo a la característica de los alumnos. Esto tendrá como consecuencia, la gradualidad de los contenidos en función de su aprendizaje, con esta claridad sobre lo que se plasma en el transcurso de desarrollo de la adecuación curricular, que ha sido planteada hacia los alumnos, se podrá observar si los contenidos se aplazan a partir del logro conceptual de ellos.

Si bien es cierto que, los niveles de maduración en relación a las formas de abstracción del pensamiento de los niños, por su característica difieren; el docente hará uso de estrategias que le permitan abordar los contenidos con recursos más específicos, de acuerdo a la demanda de cada uno de sus alumnos. La situación real a la que se enfrenta en el aula no es fácil, es compleja y concierne a la tercera etapa de la adecuación curricular.

Esta tercera etapa, es cuando se desarrolla en el grupo; entonces la claridad sobre la dinámica, promoverá la serie de interacciones y aprendizajes que se proponen en el diseño. Por las características de los alumnos en los CAM, en las actividades que se desarrollan, están muy comprometidos los procesos de aprendizaje y el establecimiento de un código lingüístico; por

lo que, implica que se recurra a plantear actividades, que tengan un alto grado de simbolización.

Recorriendo experiencia y tránsito en Educación Especial, se ejemplifican algunas de ellas, para implementarlas en niños con discapacidad auditiva, el material que se utiliza es representativamente visual, concreto y manipulable; no así en los niños con discapacidad visual, que se usan materiales más reales; es decir, concretos, sensoriales, de ensamble, de textura y también aquéllos, en los que implique el reconocimiento del espacio; por consecuencia, se desarrollan habilidades sensorio-motoras de gruesas a finas, para iniciar el proceso de escritura en Braille.

En este sentido, el uso de los materiales para cada característica de los alumnos, es diverso y gradual, pasando de objetos concretos, representaciones simbólicas, que impliquen codificar signos lingüísticos comunicativos de forma verbal, gestual o escrita.

En este proceso el docente de Educación Especial, se enfrenta a una tarea que requiere de determinadas competencias profesionales, actitud docente y conocimiento de la cultura del espacio social. Sin embargo, la estructura a partir de su trayectoria, movimientos, formación inicial y experiencia, se instala en una cultura escolar, que deja ver mucho antagonismo, poco compromiso y una mirada en sí mismo y no en el otro.

Parte de eso, lo manifiestan los docentes, de la siguiente manera:

M (z): Entre los cambios de actitud de lo que no se hacía, a lo que se hace, en la instrumentación, en la estrategia... No ha habido sistematización de ese trabajo... Hice ese trabajo de sistematización por mi propia voluntad... Círculo vicioso del ayer, que no se capacitó y lo dejó de hacer en la parte del director... Porque el sistema no le exigió.

M (b): No sabemos planear, no sabemos hacer una propuesta, no sabemos hacer una adecuación.

M (c): La mayoría de los maestros vienen de grupos multigrados. Mucha experiencia que hay ahí... Que si hubiera oportunidad de un modelo... De llegar y decirnos o darnos una clase de cómo se imparte a grupos... ¡Uff! Sorprendente sería una clase modelo.

M (e): Se trata de compartir el trabajo, porque yo aprendo de usted... Yo sé que algo me está faltando... Échame la mano aquí ¿No? Para eso estamos.

Las manifestaciones de los enseñantes, dejan ver dentro del centro, el punto en común de un compromiso general de todo el personal y se ob-

serva una cultura balcanizada⁴ (Heargraves, 1996), pequeños grupos competitivos que tratan de emerger dentro de la tensión a la que se enfrentan.

En este marco contextual y referencial, los docentes han vivido las adecuaciones curriculares en el aula, de acuerdo a sus experiencias en la docencia en ámbitos regulares y niveles educativos diversos; así como, en su ingreso a Educación Especial, por ese tránsito de un servicio a otro, tal como ellos lo manifiestan.

M (a): He estado laborando en Educación Especial desde 1990 y de ahí estuve como maestra de ocupación, posteriormente hice mi transferencia como maestra de grupo y hasta la fecha estoy aquí.

M (b): Cuando yo vengo de México, vengo con experiencia de problemas psiquiátricos, problemas de discapacidad... En el 93 se abrió el espacio en Arriaga, es una escuela ¿escuela? yo estaba acostumbrada a trabajar en clínicas... En el 98 me voy de cambio a Tapachula por seis meses... Regreso a USAER como maestra de comunicación y al año regreso al CAM, como maestra de lenguaje.

M (c): Inicio en el 2001 y fui al lugar premiado que es Reforma, como todos los nuevos. Estuve ahí dos años en USAER, mi primera experiencia en el nivel... Un año antes estuve en un colegio particular en Comitán, aprendí mucho en ese ciclo escolar, donde tenía alumnos con discapacidad; por la tarde trabajaba en USAER.

M (d): Inicié en preescolar en Berriozábal y después me dan plaza en el 2005 y me voy a USAER a Pichucalco.

M (e): Me enteré de la convocatoria de Educación Especial, sentía temor de sacar ficha en este nivel, puesto que mi perfil es de Educación Primaria y era allí donde quería trabajar. Me otorgaron mi ficha y afortunadamente quedé seleccionado, fue que me comisionaron a la ciudad de Reforma, Chiapas, mi presentación a la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Cuando ingresan a Educación Especial, su experiencia anterior la retoman, para iniciar en la labor que se desempeñan; por ejemplo, la maestra a y la maestra b, tienen acercamiento al modelo médico-pedagógico, aunque la primera, en la función como maestra de taller y la segunda, como docente en una clínica psiquiátrica. Ambas tienen referentes, que en la actualidad les permite recurrir a esas experiencias pasadas y ponerlas a funcionar en

⁴ Se caracteriza por la fragmentación de los profesores en subgrupos, que pueden incluso llegar a trabajar de manera competitiva.

su actuar. En su tránsito por los servicios, también las coloca ante una responsabilidad directa e indirecta con los niños; así como, una posición de brindar asesorías a los docentes de la escuela regular.

Por otra parte, los docentes c, d y e, convergen en los espacios sociales de las regiones de Chiapas, donde tienen una alta incidencia de población indígena y extremos de pobreza y marginación; lugares que ocupan los docentes de Educación Especial de nuevo ingreso. Estos espacios sociales les dan un acercamiento a experiencias con niños con necesidades educativas especiales en el servicio de USAER, donde la función que desarrollan, no es tan directa con el niño, aunque en ocasiones lo hacen de manera individualizada. Es más el trabajo con el maestro de grupo de la escuela regular, brindándole sugerencias para el desarrollo de actividades en el grupo y con el niño integrado.

4.2.1 Experiencias desde la función docente de USAER y CAM en el desarrollo de las adecuaciones curriculares en el aula

Los diferentes cambios en las reformas educativas, en distintos momentos de los ciclos escolares, pone al docente de Educación Especial en perspectivas diversas, hacía los modelos de atención que han permeado, para atender a la población con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad.

Esto conlleva que a partir de cómo se interpreta la función docente en determinado servicio, ya sea en USAER o CAM, tenga sus diferencias, mismas que se circunscriben en el inicio de una experiencia que se va inscribiendo en su acción. Sin embargo, lo que se plantea desde los documentos normativos, se considera la función de un docente de USAER y de CAM, de acuerdo a la organización de cada uno de ellos, para el servicio de USAER:

El maestro de apoyo acompaña a una o dos escuelas, dependiendo de la población que presenta necesidades educativas especiales en cada una de ellas... enfocan los apoyos específicos de alumnos con discapacidad, sus maestros y familias. Con ello se establece que las escuelas tengan visitas de seguimiento frecuentes; que los maestros, familias y alumnos reciban constantemente los apoyos que necesitan, permitiendo un seguimiento y una evaluación continua y pertinente, así ofrece apoyos técnicos, metodológicos, de orientación y asesoría a los maestros de la escuela (OGFSEE, 2006:36-37).

Mientras que la función dentro de un servicio escolarizado como es el CAM, se considera:

La atención educativa enfocada a reducir las barreras presentes en los contextos: familiar, áulico, escolar, laboral y social, para el logro y consolidación de diversas competencias, que satisfagan sus necesidades básicas de aprendizaje y les permitan adquirir habilidades adaptativas posibles, mejorando así su calidad de vida. El personal de este servicio, está capacitado en la atención de la población que presenta discapacidad múltiple y trastornos generalizados del desarrollo; trabaja interdisciplinariamente y de manera vinculada con otras instituciones y profesionistas, para alcanzar los objetivos propuestos (OGF-SEE, 2006:67-68).

A partir de estos planteamientos y consideraciones, va permeando una interpretación entre el deber ser y lo que es el desarrollar una adecuación curricular en los Servicios de Educación Especial, ya sea USAER o CAM. Uno de los primeros elementos que marcan esta interpretación, se retoma desde el ingreso que tienen en Educación Especial y de lo que han vivido como experiencias educativas.

Aquino (1997), menciona que la planeación es un punto de partida, que permite guiar al docente a una mejor sistematización de las actividades. Los docentes de Educación Especial se enfrentan a una preocupación en el aula, con un grupo multigrado y con diversas discapacidades; por lo que, el tránsito entre un servicio de USAER y CAM, se observa de experiencias con la atención médica-pedagógica y la atención regular, como lo muestran las evidencias.

Los docentes que ingresan en los 90's, manifiestan su experiencia: la primera, a las guías que permiten realizar el trabajo y la segunda, al proceso de análisis y trabajo interdisciplinario, con la intervención del alumno; una función docente con mirada más clara hacia dónde iniciar la atención.

M (a): Trabajé con guías y con el otro, pero en el fondo no...

M (b): Era multidisciplinario, estaba el director cuando hacía el análisis de cada caso; también el psicólogo, el psiquiatra el paidopsiquiatra, el neurólogo, la trabajadora social, el maestro de educación especial y la enfermera (había tres turnos), pero estaban internados... Hacías tu evaluación y checabas cómo estaba el trabajo que hacías con el niño.

Los profesionales que ingresan en el 2000, remiten su experiencia a los diferentes ámbitos, por los que recorrieron antes de ingresar a Educación Especial. Pero a su vez, al contacto que tienen como maestros de USAER y lo que implica el trabajo en equipo con profesores de la escuela regular, así como el involucramiento de las familias.

M (c): Al ingresar al colegio, observé a los niños 15 días, los conocí, me ambienté... Cuando fui a la USAER a mi interinato, también desconocía todo lo que era el nivel... El tiempo que estuve en Reforma y trabajé en USAER, pues desde el inicio observé que hay tantas discapacidades, tal vez detectadas en su mayoría, hay más rezago educativo, problemas de conducta, familiares y severos. Y que el maestro detecta como un foco rojo en su grupo y lo manda al maestro de USAER; entonces, con ciertas actividades que el niño logra, hay que ponerse a trabajar con los papas y el niño poco a poco sale.

M (d): Los alumnos de esa escuela eran cuatro, todos son DI y uno estaba en la Telesecundaria y no te sabía nada, sólo hacia bolitas, bolitas... sólo lo tenían ahí, pero sí tenía habilidad para comportarse, de socializar con sus compañeros de estar dentro del grupo, no molestaba, no era agresivo y su tarea era puros palitos.

M (e): Se aplicó un proyecto de la DI, lo aplicamos ahí en la escuela, hicimos todo el trabajo en casa de la niña, con el apoyo de los papás, porque había una niña con discapacidad intelectual, ya con diagnóstico de un Centro Psicopedagógico de Villahermosa. Inclusive, la psicóloga llegaba a asesorarnos, a dar pláticas y sí se llevó bien el trabajo ahí en la escuela.

Con lo anterior se observa que, el tránsito por los espacios sociales donde inician en el servicio de USAER, los conlleva a realizar diferentes formas de intervenir al alumno con necesidades educativas especiales; pero los confronta ante sus competencias profesionales y la necesidad de generar cursos de actualización.

Por otra parte, encontramos la diferencia de atención de los alumnos entre los dos servicios mencionados, la experiencia la refieren:

M (a): En un ciclo escolar yo salí del CAM y me fui a USAER en Tonalá y estuve trabajando, me ubicaron en una primaria, estuve atendiendo niños de segundo, tercero, cuarto y quinto grado. Me vengo a Arriaga e inicio con primaria, preescolar e inicial... En el CAM, atiendo a niños de primer año de primaria y de ahí cada ciclo escolar me fueron rotando en diferentes grados, en la actualidad atiendo el grupo de preescolar y el grupo de primero y segundo.

La diferencia que la maestra alude al trabajo del CAM y de USAER lo manifiesta:

En USAER se tiene que trabajar con los maestros, con los compañeros maestros de la escuela regular, no con todos los niños; al contrario se les apoya a los maestros, para que traten de adecuar sus planes de clases. Hay diferencia de que en el USAER se trabaja con el maestro de grupo y con el alumno. En el CAM directamente es ya con los niños y los niños con sus discapacidades profundas.

A su vez, la maestra especialista refiere su experiencia desde la parte clínica y la diferencia que observa en el ámbito educativo, al estar en un CAM:

M (b): Cada quien hacía su programa de atención y lo entregaba al director, el director lo revisaba y te decía si pasa o no... de los 25 planes que hice, dos no pasaron... yo trabajaba diario de campo... qué iba a ser desde que iniciaba, hasta que terminaba... veía la necesidad del niño de acuerdo a su discapacidad... si veía yo que estaba muy raquítrico de higiene, tenía que trabajar higiene bucal ... ir al baño, enseñarle a tomar su pene para hacer pipí, a limpiar popo... el niño o el paciente se veía de manera clínica. Todas tenían que trabajar en la misma sintonía... Ahí trabajé un año... Tenía que hacer un plan por niño, plan de atención por niño, o sea, si en primero de primaria y preescolar yo tenía tres niños, plan de preescolar, plan de tercero de preescolar, plan de primaria y otro para segundo de primaria, todas esas actividades tenía yo que hacer en conjunto con los padres de familia... Fue un trabajo arduo y disciplinado durante dos años, me costó mucho adaptarme al trabajo con equipos pequeños.

Otro docente de Educación Especial, describe su tránsito en el cambio de función de USAER y CAM, ante niños con discapacidad y el tiempo de atención.

M (c): Me tocó un primer y segundo grado de primaria, pero de haber tenido mis alumnos que eran de cuarto, quinto y sexto, me encuentro con ese grupo y digo, dos años que había tenido en Reforma y dije, bueno aquí veo a niños con discapacidad severa, pero sin discapacidad intelectual.

Así también, otro de los docentes se enfrenta a la realización de evaluaciones psicopedagógicas, para él implicaba un trabajo que consistía en sacar al niño de su grupo e ir a un *grupito*, en donde realizaba la evaluación. Sin embargo, la mayoría de los casos eran más relacionados a problemas de aprendizaje, que a necesidades educativas especiales con discapacidad.

Para los docentes de educación que ingresan como maestros de USAER,

se circunscriben por un lado, a casos ligados a problemas de aprendizaje; por otro, sus experiencias con los casos con necesidades educativas especiales, se asocian a la discapacidad intelectual y discapacidad auditiva.

Algunos docentes que ingresaron en los 90's al CAM, se remiten a un modelo de atención más asistencial, ante una organización grupal de niños con una sola discapacidad.

Se reconoce que entre un servicio a otro, es muy desgastante el trabajo multigrado y características diversas de un grupo, en donde se considera que atenderlos de manera asistencial, es la forma más adecuada. El asunto pareciera que los docentes perciben aspectos de "anormalidad", Foucault (2000), en los que la mayoría de las veces más allá de desarrollar una adecuación curricular, la función docente en el aula se establece, sobre lo que se debe corregir, en un cuerpo disciplinado ante una norma.

La función que desempeña dentro de un espacio de USAER, se diferencia porque la atención ya no es directa al trabajar con el niño, sino que hay una corresponsabilidad de seguimiento con el docente del aula regular. En este sentido, coloca al profesor de la escuela regular, a enfrentar el dilema en el aula y el grupo con el que se encuentra integrado el alumno con discapacidad. El maestro de USAER, es esporádico en sus visitas y acompañamiento, así como su estancia para observar y apreciar los avances del niño, lo cual causa molestia entre los docentes de dicha escuela.

M (e): Posteriormente ya ahí en la atención de otros servicios, también había ciertas molestias, porque no llega uno todos los días, pues empezaba hacerse el trabajo que se mencionaba, de que ya no iba uno a trabajar con los niños, sino ya era más asesoría al docente... Era algo nuevo para nosotros, como que los maestros todavía tampoco aceptaban eso, que alguien llegara a decirles cómo iban a trabajar o cuando menos, no decirles, no, sino sugerirles.

Este proceso que vive a partir de su ingreso, no es fácil para él, ni para el maestro de la escuela regular, que pone expectativas muy altas en relación al apoyo del docente. Así también, él enfrenta este reto, retoma parte de sus experiencias anteriores, desde que inició en el ámbito educativo, el contacto con otros profesionales y desde su propio sentido común, en los que ha resuelto problemas que ha enfrentado en el aula.

4.2.2 Experiencias de adecuaciones curriculares en el aula

Las experiencias de los enseñantes, reflejan diversos puntos de vis-

ta en relación a las adecuaciones curriculares en el aula; algunos buscan alternativas de solución, otras estrategias didácticas; o bien, se remiten a acciones pasadas para volver encaminarse sobre lo que les confronta; estas experiencias forman parte de su tránsito por los espacios en los que han estructurado una manera de intervención.

Estrategias, actividades o métodos

Las adecuaciones curriculares que se desarrollan en el aula, tienen una connotación diferente; por un lado, a partir de los niños que conforman el grupo y por otro, la forma en que el docente enfrenta esa dinámica compleja en el aula. Algunas se relacionan por el tiempo de ingreso del alumno, su edad, su regularidad, el contexto donde se desenvuelven y el compromiso de los padres de familia; por lo que, el docente de Educación Especial busca la forma de resolver la situación, al respecto:

M (e): Tengo que buscar alternativas... buscar esas estrategias que nos ayuden a mejorar con estos niños, porque para eso nos pagan... y me gusta mi grupo... me gusta estar con ellos... Mi experiencia en la comunidad ha sido bonita, porque aprende uno de los niños.

Este buscar alternativas o estrategias, es la manera en que el niño pueda obtener el aprendizaje, pero también alude a capacitación, a compartir de alguna forma conocimientos con otros. Esa identificación para atender a los niños en la región de Reforma, se relaciona con problemas de aprendizaje de los alumnos, que etiqueta como “problemas de rezago educativo”.

M (e): Yo observaba muchas cosas en los niños que tienen rezago educativo ¿Qué pasa si un niño?... Hablemos de un grupo de cuarto grado... es lo que observábamos... ya el maestro tenía un conocimiento del rezago del niño hasta donde podía en su examen que era estandarizado... pues para todo le digo al maestro, mire es que aquí es donde viene la adecuación, si usted le está poniendo de matemáticas de cuatro cifras, la suma o la numeración, pues el niño nomás sabe hasta dos y por lógica va a seguir rezagado y se va ir quedando.

En ese acompañamiento, el maestro de la escuela regular detecta la gradualidad de los contenidos, para acercarse al conocimiento con actividades más sencillas, que él interpreta como la forma de adecuar el trabajo en el aula.

M (e): Esa es la adecuación, pues adecuar el trabajo hacia esos niños

ahí en la comunidad, que no sabían ni las vocales, eran tres hermanitas y poquito a poquito la mayor fue accediendo, pero las demás no... Inclusive las condiciones pues que llegaban... Ahí los niños su desayuno... Decía yo ni hablar... ¿Cómo van a acceder pues?

Considerando que Reforma y Pichucalco son regiones económicas de Chiapas, en las que hay altos índices de poblaciones indígenas y de pobreza; así como, localidades muy alejadas de la cabecera municipal, se asocian problemas de salud, tipo de familias en las poblaciones escolares, entre otros.

M (e): La familia, una familia totalmente disfuncional, entonces no había apoyo, inclusive de la escuela y el maestro; me decía el titular de grupo (maestro ya grande, le faltaban pocos años para jubilarse), yo con ellas ya no me preocupó, es que ya no acceden pues, ya no dan, yo por más que hago por ellas.

Por los años de servicio del docente de la escuela regular, muestra apatía hacia la educación, ya que no asume el trabajo en equipo entre la escuela regular y el servicio de apoyo; sin embargo, con la responsabilidad de “ser un docente de apoyo”, sugiere situaciones prácticas de cómo realizar la enseñanza, a partir de estrategias dentro de una adecuación en la evaluación. Casanova (1994), refiere hacer uso de una evaluación ideográfica en relación a su grupo.

M (e): Entonces como que no les gustaba pues, porque ellos no querían hacer ese doble trabajo de adecuar una evaluación... Mire profe, pero es que tampoco está haciendo,.. Busque estrategias para que un niño lo apoye... Póngase que había un niño, pero como eran de los marginados... Hasta el mismo grupo los rechazaba.... Esa fue mi experiencia en Reforma.

A partir de las circunstancias en las que se presentan las dificultades, por la forma en que los niños son etiquetados en el aula; el docente de Educación Especial infiere los procedimientos y las estrategias que podrían apoyarlos, para favorecer la integración escolar. En este sentido, la función en la que se desarrolla la experiencia, se inclina con mayor énfasis en buscar estrategias, graduar los contenidos y/o realizar actividades sencillas, con los niños que presentan problemas de aprendizaje.

El cambio de espacio: angustias y expectativas de los docentes

El cambio genera en cada docente de Educación Especial, formas de

observar una realidad de acuerdo a su experiencia vivida, aquí se configura un proceso de atención a los grupos con discapacidad diversa, que no siempre es la misma; el enseñante enfrenta esa experiencia hasta que la vive.

Por tanto, no es nada más el paso de un servicio a otro, sino la manera como cada espacio escolar enfrenta la práctica y lo que comparte con otros docentes de los diferentes niveles educativos; es decir, el proceso de atención atraviesa una corresponsabilidad y responsabilidad dentro de un grupo con sus diferencias; podría ser desde la atención directa al grupo de 8 a 10 niños, durabilidad del horario de atención de la jornada de trabajo, de las ocho de la mañana a la una de la tarde y una atención individual o grupal de una hora. También varía el estar en contacto con el niño directamente en la jornada o de forma asimétrica compartida con observaciones y sugerencias al maestro de la escuela regular, acompañándolo en las visitas; esto se observa desde el dato que nos aporta la docente.

M (e): Totalmente diferente... Claro que tenía la fortuna de haber trabajado con dos niños con discapacidad... Pero ya me fui angustiado... El director es muy exigente... Ese director... ten cuidado con él... Desde ahí empezaba la expectativa de cómo iba a llegar... Ese maestro que viene no sabe nada del CAM, porque toda su vida trabajó en USAER.

En ese sentido, el acompañamiento que se brinda en las aulas, no es el mismo del de su experiencia; por lo que, desde sus propias funciones y recorridos en los espacios escolares, los docentes lo resienten al momento de obtener su derecho de movilidad. Esto trae como consecuencia, una forma de acompañamiento que se trastoca y por consiguiente, se va agenciando de herramientas didácticas de su experiencia, además entra en síntomas de angustia, por los cambios de atención en los grupos, por las exigencias de parte del director o por las perspectivas del personal que se encuentra en el CAM o ingresa al servicio.

4.3. Dificultades y aciertos de los docentes de Educación Especial del CAM en las adecuaciones curriculares en uso

La trayectoria y experiencia de los docentes, reflejan dificultades, pero también aciertos, producto de las adecuaciones curriculares en función. Algunos datos que se obtienen de las técnicas de investigación utilizadas; son por un lado, con aspectos relacionados con la formación y el tránsito en los Servicios de Educación Especial; por otro, en relación a la estructura de la adecuación curricular desde su proceso de elaboración, lo que implica

realizar la evaluación psicopedagógica, en trabajo conjunto con un equipo interdisciplinario, aunado con lo que se gesta en el aula.

4.3.1 Dificultades de los docentes para trabajar en equipo

Los datos arrojan la falta de trabajo en equipo con los docentes en la evaluación psicopedagógica y el desconocimiento de metodologías especiales, la realización de la planeación y la falta de compromiso de los padres de familia. De alguna manera, estos aspectos salen a la luz cuando se enfrentan a situaciones en el aula, desde vacíos, como el que se relaciona con el conocimiento y la teoría que se alude en la formación y capacitación; así también, la práctica aunada a la experiencia en su trayectoria, genera conflictos y aciertos.

Los docentes (a), (c), (d) y (e), desde su ingreso a Educación Especial, por su formación inicial de Educación Básica, adquieren experiencias al estar en contacto con sus alumnos, ejerciendo su función; así como, en el proceso de elaboración del documento de adecuación curricular; donde deben tomar decisiones desde su propio posicionamiento, que forma parte de la experiencia en su acción pedagógica.

Para la docente (b), la situación se torna a la inversa; su formación con especialización, le da un toque peculiar de enfrentar su intervención en el aula. Sin embargo, el ámbito educativo le genera tensión, por la falta de un trabajo en equipo de manera colegiada e interdisciplinaria.

Iniciaremos el recorrido de estas dificultades y aciertos, desde la elaboración de la adecuación curricular, en la que se enfatiza la falta del trabajo en equipo; entonces este proceso lo hacen por cumplir con la norma, aquí se observan ciertos malestares y poca cooperación en la tarea interdisciplinaria. En ese escenario del CAM, también se observa una cultura balcanizada, ya que existen fricciones entre docentes que tienen la especialización y los que han obtenido experiencia en los servicios de niños con discapacidad en USAER.

Algunos datos que se revelan, tienen relación entre la labor que realiza un docente de Educación Especial en USAER y de haber vivido experiencias con modelos de atención clínico-pedagógico y, los que se ligan a la formación inicial, que los coloca sin sustentos teóricos sobre las características de los alumnos.

Por ejemplo, la docente (b), describe su experiencia de acuerdo a su trayectoria y la remite a esa carencia de colaboración de los docentes en algunos ciclos escolares; aunque reconoce que también hay maestros que

comparten sus experiencias en los espacios para beneficio de los alumnos, pero considera que los docentes de Educación Especial son egocéntricos y protagonistas, tal como lo comenta:

Siento que hay un sentimiento de envidia... de no mostrar, de no compartir cosas que pueden favorecer a un determinado grupo de personas... Este planear por equipo es muy difícil, porque la mayoría quiere ser el protagonista del equipo, somos egocéntricos.

Por otro lado, también ratifica que el trabajo en equipo en ese proceso de elaboración de la adecuación curricular, es que:

No sabemos trabajar en equipo y para que ese trabajo sea efectivo, tanto el psicólogo, la de lenguaje, la trabajadora social y el maestro, tenemos que estar en la misma sintonía de saber qué es lo que está haciendo el maestro con ese grupo y específicamente con ese niño.

Este argumento lo infiere, a partir de su experiencia de un trabajo arduo interdisciplinario, en su trayecto desde un ámbito y mirada clínica; donde los especialistas toman decisiones en la misma sintonía. Van Manen (2003), refiere lo siguiente: “hacia un plan de trabajo que guía a quien ejerce determinada intervención y sus avances”.

Lo que piensa la docente (b), es cómo se tendría que realizar en este espacio educativo, desde la función que desempeña como maestra de equipo de apoyo y que hoy enfrenta:

...y para cuando tú llegues a eso, es porque ya nos sentamos a trabajar en equipo, ya discutimos con todos, de todos los niños... Ya vimos que ese es el trabajo para esos niños y qué es lo que te propongo para el trabajo con ese niño.

La toma de decisiones, se torna en entredicho y falta de claridad. Cedillo (2000) y Calvo (1997), se inmiscuyeron en la discusión de lo que implica el modelo de Integración Educativa, dejando ver qué es lo que se debe hacer en un proceso de elaboración de adecuaciones curriculares. Sin embargo, en la realidad los docentes enfrentan una falta de colaboración, para tomar sus acuerdos y cada uno de los participantes en las reuniones, gira hacia su propia mirada etnocéntrica⁵ de lo que se supone debe hacerse en el aula con el niño, sin tener claridad de lo que se quiere lograr en el pequeño con discapacidad.

⁵ Entendiendo este concepto, en donde el docente interpreta a partir de sus propios parámetros que culturalmente piensa de la realidad; es decir, de acuerdo a lo que sabe, observa y vive ante la experiencia pedagógica que enfrenta.

En su discurso la docente (b), deja ver cómo ha enfrentado y resuelto sus primeras experiencias con niños que presentan características de hiperactividad; en donde tuvo que tomar decisiones que implicaron trabajar con el equipo de apoyo, a partir de una puesta en común de conocimiento del caso.

La primera experiencia que viví, fue que tenía yo dos niños con problemas de diagnóstico de hiperactividad e hiperquinesia (dato de una clínica de Oaxaca), empiezo a preguntarle a los padres de familia, empecé a hacer una serie de preguntas, hablé con la trabajadora social, que no estaba acostumbrada a ese tipo de trabajos, me dijo: si tú me orientas hacemos lo que dice tu guía.

En esta toma de decisiones, la docente (b), recurre a su experiencia en clínicas, para seguir un plan de tratamiento y realizar el seguimiento del niño, de una forma en la que ella describe:

Le dije mira, allá la trabajadora social se encargaba primeramente de hacer un estudio con los padres... Después las canalizaciones... pero una canalización con tres especialistas: primero con un médico general, luego con un neurólogo, luego un psiquiatra. El primero va a dar su visión de cómo lo observa, de acuerdo a los síntomas generales del alumno. El neurólogo por su nivel de aceleramiento que tiene en su conducta y el psiquiatra, porque el niño padece problemas de agresividad severos....

De alguna forma, deja ver entre líneas la función de la trabajadora social; así como, los vínculos a establecer con especialistas externos, en caso de contar con ellos en el CAM.

También reflexiona sobre las dificultades a las que se enfrenta en esta estrategia educativa, ante los cambios de una política educativa. Y por consecuencia, dicha transformación repercute en la Educación Especial, colocando a los docentes en una posición endeble, sin las condiciones para afrontar tanto la elaboración como el desarrollo de la adecuación curricular. Ella recurre nuevamente a su experiencia anterior y menciona:

No trabajamos con plan ni programa, sino como ahora se le dice, propuesta de trabajo... con la reforma transformaron toda esa información... Nosotros trabajamos allá, con los recursos necesarios para una vida mejor del alumno.

Los docentes (c), (d) y (e), refieren sus experiencias de acuerdo a los centros en donde inician su trayectoria. Algunos de ellos aluden con éxito el trabajo en equipo, en donde han recibido capacitación y experiencia de los educadores con los que comparten el espacio; otros manifiestan que

aunque se tomen en cuenta las decisiones en la adecuación curricular, no se cumplen en el hecho.

También se observan datos en los que se hace una solicitud implícita de mayor participación de los maestros del área de apoyo en el aula, respecto de las sugerencias, que se envuelve en una dinámica de “entre lo que me sugieres y lo que hago”, no existiendo relación; pues no es lo mismo trabajar en grupo que de manera individual, tal como se observa en las siguientes manifestaciones de los docentes:

M (c): Con USAER viví y aprendí un plan estratégico de trabajo, que me parecía bien y que en una ocasión en una reunión, lo expuse con mis compañeros y director... Porque traía un formato de allá y forma de aplicarlo... Me dijeron, no maestra, lo hacemos así... Entonces sentí que tenía que ser así... Bueno dije, yo creo que igual así es en todos lados, cada lado es diferente... entonces me acoplé.

M (d): Pero a veces no se cuenta con el apoyo total de las áreas que deberían estar. En el caso del niño ¿Cuál es su prioridad? Su comunicación... Entonces, con sugerencias... Por eso le decía yo al maestro, venga a trabajar aquí en el aula conmigo, me apoya usted y yo lo voy a apoyar, pero que saque usted a los niños para allá... vienen ya a veces muy bravos... que no van a ir dicen.

M (e): Pero si tenemos una figura ahí que nos podría apoyar... porque al final de cuentas era una prioridad para el aula... esos niños fueron atendidos ¿Por qué? Porque en la evaluación psicopedagógica se registró que eran candidatos para integrarlos a una escuela regular... En la propuesta se propuso también... En la evaluación psicopedagógica en la sugerencia se dijo, mejor que se queden otro ciclo escolar.

Melero (1997), alude que el ambiente escolar no se ha interpretado, ni comprendido de este modo. El ambiente escolar en un trabajo colegiado, requiere de actitudes docentes de compromiso y responsabilidad. El docente debe aprender a construir una adecuación curricular, integrada por los docentes corresponsables y no caer en una subcultura Santomé (2000), (citado por Melero, 1997).

Este trabajo en equipo que debería ser interdisciplinario, se convierte en una lucha de poderes intelectuales que implican un saber, un conocimiento, una formación o una experiencia, donde la responsabilidad y la corresponsabilidad de quienes participan en ese trabajo, se observa fracturado en las relaciones que se establecen ante la toma de decisiones y dejan

ver la necesidad de compartir experiencias y conocimientos en el CAM, como parte de un proceso de adaptación-asimilación del espacio que se comparte. Algunos ejemplos representativos que los docentes refieren son:

M (b): Ahorita estoy en un CAM, como tengo la especialidad, estoy trabajando en lo que trabajaba anteriormente, pero ahora estoy incluyendo lo que es lo pedagógico y ya establecerme en un solo lugar, tener los alumnos a mi cargo y la responsabilidad de enseñar la metodología, que sea para ellos importante y que le sirva para su vida diaria.

M (d): Me dieron el grupo más pesado, porque me tocó el grupo multigrado, me tocó preescolar, primero y segundo de primaria....Tenía que aprender cómo atender a los niños... yo veía que los niños les enseñaban con cubiertos e imanes, no les enseñaban con material; las evaluaciones eran ficticias.

El proceso de adaptación-asimilación, se asume desde la propia formación y experiencia, en la que han inscrito su función como docentes, en su trayectoria por los espacios escolares. Dicho proceso no es fácil para ninguno de ellos, tengan o no tengan una formación especializada o la experiencia. Estos cambios reflejan una falta de sistematización en el centro escolar, para enfrentar realmente un proceso de adecuación curricular, que refleje un proyecto del centro, como el resultado de las experiencias entre ellos mismos, con los alumnos.

4.3.2 Dificultades de los docentes del CAM: desconocimiento de herramientas metodológicas

Uno de los aspectos a tomar en cuenta, dentro de la estructura de diseño de la adecuación curricular, se relaciona con las herramientas metodológicas específicas, que se requiere como docente; como un aspecto más para tener una competencia profesional, que le permita atender a la diversidad de la población con necesidades educativas especiales con discapacidad.

En los datos que ellos refieren, se observa que desconocen las herramientas metodológicas específicas que requieren los niños con discapacidad visual y auditiva, como lo son: el uso de la lengua de señas y la escritura Braille. Aunque hay algunos que su propia formación desde el área que atienden, se hacen expertos en su uso, por tener más tiempo dentro del CAM, o el interés de preocuparse por lograr una actualización, en relación a las herramientas que necesitan.

También se observa que, en su mayoría hacen alusión a la falta de herramientas metodológicas que responde al “cómo enseñar”, ante las adecuaciones que se realizan de los contenidos del programa regular. En los docentes (d) y (c), se traduce en dificultades, por no tener la formación que le diera los aportes teóricos, o el otro, que alude a ese paso de traducir los contenidos, implicando el uso de una metodología por la discapacidad que presentan los niños.

M (d): Me rechazaban porque yo no tenía la formación del programa que ellas manejaban ahí... no querían que llegaran otras personas, porque no querían dar a conocer ese programa, entonces, esa fue para mí una de las etapas muy difíciles.

M (c): La metodología que empleamos es la forma de enseñar... ahorita con la articulación nueva... que hay en las reformas... que la educación que se dé en educación especial, tenga como fundamento los planes y programas de primaria de educación básica. Entonces los planes y programas para que los niños puedan ir adquiriendo en cuestión de contenidos, tengo que usar una metodología por la discapacidad que presentan, para que ellos puedan ir apropiándose de los contenidos, que más o menos ellos necesitan adquirir.

Por otra parte, la docente (b), detecta sus dificultades en relación a la propuesta de trabajo que la misma reforma educativa ha impuesto, siendo un cambio drástico a cómo trabajaba, ahora no entiende cómo trabajar con niños discapacitados:

M (b): No trabajamos ni con plan, ni programas, sino con una propuesta de trabajo... Con el debido respeto ahora con la reforma no sé por qué transformaron esa información a ese nivel... Se trabaja con lo que necesita el niño... Recursos necesarios para una vida mejor para el alumno... Nosotros tenemos que aprender a convivir con esa niña y aprender a entender su discapacidad.

Las dificultades que mencionan los docentes de Educación Especial, están relacionadas en función de su formación, para entender las características sobre las maneras en las que aprende el alumno; aunque no se deja sin atención al niño en el aula. El docente recurre a sus experiencias con otros casos que resultaron exitosos en el uso de herramientas metodológicas, para resolver el problema que enfrenta en el aula.

Los docentes (c), (d) y (e), argumentan que en ocasiones han compar-

tido con otros compañeros el conocimiento sobre las herramientas metodológicas; así como, observar a otros para entender un poco las formas en cómo lo realizan y lo que implica en el aula de un CAM.

4.3.3 Dificultades de los docentes del CAM en la planeación

Los factores implicados en toda labor educativa, se relacionan con los procesos de planeación; como consecuencia, la adecuación curricular individual que se realiza a cada niño que asiste a un CAM, es elemento clave para implementarla en el aula.

El diseño de adecuación curricular, es cuando los docentes de Educación Especial se ponen en tensión, al tomar decisiones sobre “qué contenidos” pueden acceder los niños. Este consenso se torna difícil, pues se carece de un trabajo colegiado como docentes y especialistas que intervienen en ese momento.

Sin embargo, aunque se plasme en el documento “adecuación curricular individual”, el enseñante resuelve sus dificultades de planeación, a partir de su experiencia en espacios escolares anteriores; también con una experiencia de planeación en grupos multigrados, preescolar o primaria, aunque con sus matices de complejidad, ante las diversas discapacidades de los niños, ya que los contenidos los pueden identificar para cada grado. Así la graduación de las actividades y la metodología que va implicada en ese proceso de aprendizaje, se ve reflejada en alguna dificultad en el aula.

Por otro lado, hacen comparación entre los contenidos del Plan 93 de Educación Básica, que les permite realizar los programas con más facilidad; otro de los datos, es la gradualidad de actividades, que se reflejan como actividades de preescolar.

Los docentes (a), (b) y (c) a través de su experiencia y formación, han ido enfrentando estos retos.

ME (a): Los programas eran adaptados al Plan 93, que en ese tiempo se trabajaba, pero ya estaban hechos, o sea tú manejabas el Plan 93, y de ahí sacabas tu programación, así eran esos programas, pero adecuados al niño sordo y manejaban todo lo que es la habilidad lingüística, lo que es la lectura labio facial, todo eso, que para mí era desconocido y... ¿Qué hago pues con ese grupo?

M (c): El grupo está en tercer grado de primaria, estadísticamente trabajamos contenidos de segundo de primaria con los tres niños y en el caso de la niña estoy trabajando preescolar.

La docente (b), refiere esa complejidad de “adecuar”, como algo que ha realizado siempre. Así cada niño como “plan de atención”, se le respeta el grado que cursa.

¿Cómo planeaba? Tenía que hacer un plan por niño, plan de atención por niño, o sea, si en primero de primaria y preescolar tenía tres niños, un plan de primero de preescolar, un plan de segundo de preescolar, otro de tercero de preescolar; otro plan para primero de primaria y otro para segundo de primaria.

Así la docente (d), alude la experiencia que ha tenido durante su trayectoria y contacto con los niños en Educación Especial, la cual le permite reconocer los niveles de los niños en la actualidad, conforme a los objetivos que plantea la RIEB⁶. Así también, a las dificultades encontradas en la realización de las adecuaciones curriculares en los niveles y grados de los alumnos, como se plantea en el currículo básico. Al respecto menciona:

No podían hacer su planeación en cuanto a adecuaciones curriculares, que es el coco, en este momento ¿Verdad?... adecuar curricularmente los niveles de los niños a los programas de la RIEB, que ahorita están, los nuevos pues, mi experiencia me ha ayudado mucho para hacer adecuaciones curriculares... Pongo en juego el conocimiento que tengo y lo que maneja la RIEB y ahí hago transacción. Yo pongo en qué objetivos, en qué habilidades el niño puede trabajar y salir adelante con los objetivos que pone la RIEB.

A la par, hace alusión de los conocimientos que comparte con otros docentes de Educación Especial, para minimizar su preocupación, pasando a los grupos. Y de forma compartida realizan un formato, en el que plasman una planeación para su grupo.

M (d): Las maestras me pidieron apoyo para trabajar en grupo, de cómo iban hacer sus actividades, tenían angustia de ¿Cómo iban a planear?; otra de cómo adecuarían las actividades a la RIEB... Estaba con ellas en cada grupo y estábamos planeando, ahora lo estamos haciendo entre todas; vamos hacer un formato para planear, porque cada una maneja a su forma su formato. Entonces les digo que hay que integrar un criterio y que se haga un formato y en base a ese formato planear y también para adecuar, de acuerdo a las discapacidades de cada niño, sobre las características, todo lo que los niños manejan adecuando las actividades a la RIEB.

⁶ Reforma Integral de Educación Básica 2011.

En ese sentido, se reconoce que en la trayectoria por los espacios escolares transitados, hubo un acompañamiento y trabajo en equipo, que actualmente no se observa en el CAM; reconociendo que es una herramienta que permite obtener más competencias, para enfrentar la diversidad en el aula.

Al respecto, Melero (1997), se refiere a algunas claves que brindan una mejor atención a la diversidad, como: la “re-profesionalización”, entendiéndola como aquélla que permite a los profesionales crear ambientes para enseñar a aprender, a realizar diagnósticos de las situaciones del aula, reconociendo el ritmo y los modos de aprendizaje de acuerdo a las características de los alumnos; por tanto, estos conocimientos conjugados con experiencias y actitudes, sirven para obtener autonomía y ser más eficientes en el aula.

4.3.4 Dificultades de los docentes en el desarrollo de las adecuaciones curriculares: falta de compromiso de las familias

La familia es un pilar en la formación de cada infante, pero con los niños con discapacidad se vuelve fundamental, pues implica un trabajo compartido con los docentes que participan en la educación de su hija(o). Al respecto de la importancia de la familia y el compromiso en el seguimiento de los alumnos con discapacidad, la docente (b) comenta desde su función como maestra de comunicación, sobre el caso de la niña con discapacidad motora:

M (b): Mi rutina en el área de comunicación, es la misma que hacen ellos (se refiere a la institución del CRIT), y la mía está más enriquecida, porque yo trabajo con muchos materiales, ellos trabajan con tres y cuatro, nada más te dan las sugerencias... Yo voy a hacer lo que está dentro de mis conocimientos y dentro de mis posibilidades, yo no tengo un espacio como el de CRIT, pero qué le voy a enseñar al niño, enfrentarse a la vida... qué le voy a poner para que resuelva problemas de la vida cotidiana...

Empecé a quitarle los zapatos y que se pusiera el zapato en el lugar donde correspondía... No se va enfermar señora, está arriba de la alfombra, por favor retírese... Sale la señora muy molesta, se fue con su esposo... y me dice el esposo que por qué hablaba yo de esa manera... le dije al señor y a la señora ¿saben qué? los espero a las ocho de la noche... no, yo vengo de Tonalá... Ah bueno, ustedes decidan cuándo

van a venir y si ya no van atraer al niño, díganmelo, porque yo trabajo sobre este nivel de trabajo y aquí yo no voy a estar con contemplaciones... Al otro día tuve que quitar el terrible cordón umbilical que traía de 20 centímetros de diámetro, entre la mamá el niño y el papá, son de la idea que como es su único hijo... haga con mi hijo lo que tenga que hacer, pero yo quiero ver a mi hijo normal. A no, no, es que yo la discapacidad no se la voy a quitar, quiero que sepa, no soy Dios, no tengo una varita mágica y recuerde que es un ser humano... viene dotado de ciertas capacidades y yo no voy a quitar ni a poner, únicamente voy a apoyar a habilitar lo que está dormido en este niño... Los señores cambiaron su visión... empezaron a llevar al niño... va hacer un año conmigo y el niño corre, mienta madre, dice todas las sílabas inversas y compuestas... ¿Qué es lo que estaba ocurriendo con estos padres de familia? Primera, yo soy de la idea que un mal diagnóstico; segunda, falta de madurez, tanto de los padres como el trabajo que hacía su hijo y el más fuerte, que no se le puede quitar a la mayoría de los padres, es la excesiva sobreprotección que existe.

En sus argumentaciones, se observa la forma en la que ha insertado su experiencia, a partir de otras que han obtenido en otros espacios; donde hace reflexionar a los padres de familia de la importancia de que reconozcan a su hijo con las capacidades de crecimiento; por consecuencia, que no se vuelva una familia sobreprotectora o evasiva de la situación de su hijo en la realidad. Por lo que, considera que uno de los procesos que se debe iniciar con los padres, es aquél de “sensibilización” hacia un “ser humano”, que deben visualizarlo como “una persona normal”.

4.3.5 Las formas de intervención en las adecuaciones curriculares en el aula. ¿Aciertos de los docentes?

La intervención educativa en un ambiente escolar, como lo es el CAM, se torna compleja, sobre todo si en el aula se atiende a alumnos con una diversidad de discapacidades.

El proceso que atraviesan los docentes de Educación Especial, desde que aportan datos, es una “intervención simulada”, en donde las actividades se realizan sin tomar en cuenta alguno de los principios; como lo plantea Puigilllovil (1997), que es la forma de aprender de los alumnos y su interés por aprender; como lo menciona la docente (b).

M (b): El trabajo es simulado y ficticio... Porque estoy trabajando el

uso y manejo del reloj, con el debido respeto, miro a un niño autista primario ¿Cuál es su interés en ese momento del niño? Miro lo que está frente a él, son los movimientos circulares de sus manos (primer eje de observación). Si ahora se concentra en un reloj, concéntralo en un cuaderno, donde tiene que manejar números.

Su interpretación sobre la intervención de otros docentes, lo realiza a partir de sus conocimientos y saberes que, le han dado la experiencia y la formación continua en el proceso de su trayectoria, en el recorrido de su función y en los espacios escolares ocupados (docente, maestra de equipo de apoyo y asesora técnica pedagógica de zona).

Por tanto, se observa que los docentes en el aula, se encuentran en un dilema de ¿Qué hacer primero? Hacer intervenciones correctivas o educativas, pues se presentan en el aula conductas agresivas, establecimiento de hábitos y el uso del espacio escolar. Por tanto, dentro de sus aciertos los docentes, se alejan de la adecuación curricular y organizan su dinámica del aula, en relación a los problemas que se enfrentan día a día: corrigen, llaman la atención, establecen hábitos y organizan su grupo en pequeños grupos, para tener el tiempo de observación y atención en su grupo; sobre todo con tolerancia, actitud y respeto hacia sus alumnos.

La docente (b), refiere que debe reconsiderarse la misión del CAM, para tratar de lograr un perfil de egreso de la población; de tal forma que le permita al egresar, entrar a un ámbito laboral; haciendo alusión que finalmente no se tienen lineamientos claros.

M (b): No, o sea, el docente debe tener un conocimiento para leer en el otro... qué es lo que debo aplicar y de qué manera, para mejorar su atención y su desempeño, tanto en el enfrentamiento a la vida cotidiana... porque recordemos... Observa el perfil de egreso de preescolar primaria y secundaria de qué es "Educación Básica" ¿Es el mismo perfil de egreso que debo tener en Educación Especial? Para empezar ni tenemos lineamientos.

Por consecuencia, se considera parte de un fracaso, el no tener claridad de los lineamientos y metas que se deben cumplir en niños con discapacidad. En ese sentido, se observa que cuando se hacen adecuaciones curriculares, no existe relación entre lo que se plasma y lo que se hace.

La docente (b), observa que no tienen una finalidad las adecuaciones curriculares que se desarrollan en los niños; como serían los propósitos de los programas curriculares de Educación Básica, dentro de su perfil de egreso.

M (b): No se cumple, porque cuando sale de preescolar, ese niño debe tener la habilidad de por lo menos la lectura de ciertas cuestiones, que van a dar señalamientos para afrontarlos en la vida cotidiana, pero desafortunadamente no existen esos perfiles de egreso.

A su vez, considera que debe realizarse un seguimiento de los grupos entre un docente y otro, dando aportaciones de los niños en situaciones reales, no prescripciones aludidas con el expediente, fuera de una realidad del logro de los alumnos entre ciclos escolares.

Si nosotros trabajáramos en un seguimiento con el maestro que me da su grupo... que me dé el expediente del alumno, que yo sepa en qué nivel quedó ese niño, pero de una manera real... O sea, el niño no aprendió a sumar, no sabe qué es la adición, ni siquiera tiene el concepto de suma.

Este establecimiento de metas y seguimiento, permitirían lo que plantean: Melero (1997), Puigllivoil (1993), Domínguez (1994) y Blanco (1992), que cuando se realizan los diagnósticos pertinentes a las condiciones reales del CAM, con su población, contexto y los docentes que conforman su personal; pueden establecerse rutas que guíen los aprendizajes de los alumnos, con una finalidad: formar al “ser humano” que tenemos en nuestras manos, en lugar de “deformarlos” más; es decir, seguir fortaleciendo el hecho de la “anormalidad”.

El sentido de la intervención en el aula, recae en quien ejecuta la acción educativa, como lo menciona la docente (b) en su argumento:

Cabe tu visión, o sea, las visiones son diferentes, yo he tenido esa oportunidad, entonces yo me he sentido, porque me ven mal, por el hecho de conocer un poquito, a algunos les provoca cierta molestia... entonces, eso no lo vas a poder quitar donde te pares... Porque son características únicas del ser humano y son individuales de cada ser humano... Pero lo triste que no sabemos que estamos jugando con algo tan importante, que es la formación de los niños con discapacidad, porque ni siquiera los estamos educando, los estamos formando... más bien los estamos deformando.

Así también, sugiere un aspecto a considerar, que serían los movimientos del personal en los servicios, por salud mental, sobre todo por el tipo de alumnos con que se encuentra tensionada la intervención del docente de Educación Especial en el aula; de tal forma que, el maestro ante malestares, angustias, frustraciones pueda liberarse un poco de esa presión.

Estas dificultades y aciertos que los docentes enfrentan cada ciclo escolar, se relaciona con la complejidad que se ha generado en las aulas, a partir de los cambios educativos y las formas de reorganización en Educación Especial en el modelo de Integración Educativa.

Actualmente enfrentamos el nuevo Modelo de Inclusión, sin entender todavía lo que implicó en su momento el modelo de Integración. El docente de Educación Especial enfrenta una tensión finalmente, ya sea con un modelo u otro, en donde no tiene clara la rutina en la que circunscribe su caminar en el aula.

Alguna experiencia y la formación especializada, han sido de apoyo; pero también en otros docentes de Educación Especial, se une la experiencia, formación y capacitación; aunque se reconoce que la formación inicial no ha estado a favor de ellos dentro del CAM; así existen otros factores que han logrado enfrentarlos en las dificultades de una intervención, esto es con capacitación, compartiendo los saberes con otros, que les han permitido construir significados en sus experiencias pasadas y actuales, transformando sus hipótesis de intervención, a partir del contacto con niños discapacitados y en los espacios escolares donde se encuentran.

Estos procesos de cambios educativos, conllevan al docente a desarrollar una intervención con sensibilidad en los niños con discapacidad; en las que se ponen en juego algunas situaciones emocionales que le dan sentido a la vida en el aula (Frankl, 1991). La razón de sentir y de hacer, se equilibran ante una acción educativa, donde la experiencia educativa se circunscribe (Dewey, 1990).

4.3.6 Adecuaciones curriculares en uso: la formación y experiencia para resolver los retos en el aula

Las adecuaciones curriculares que los docentes realizan en el aula, se enfrentan a muchas modificaciones que se van implementando en el caminar de la dinámica de la práctica; parte de estas modificaciones, se guían desde la formación inicial, pero también va impregnada de una experiencia al estar en contacto con los espacios donde los niños con necesidades educativas especiales y con discapacidad, son integrados y atendidos.

Dentro de los argumentos que los diferentes docentes mencionan, se tienen aquéllos que se relacionan con el trabajo en equipo, que debe impulsarse y sentir el compromiso en la atención de los alumnos.

Aquí se deja ver cómo la mirada clínica de la maestra especialista, da un referente hacia aspectos que dentro de un enfoque interdisciplinario,

permiten tomar una decisión más certera, por la información que se recibe sobre las causas y consecuencias de las determinadas áreas de atención.

Así también, la necesidad de una capacitación continua y una auto-capacitación, dependiendo de los casos que se enfrenten, pues éstos son diversos y no constantes. Sin dejar atrás, que los saberes, la práctica y la experiencia, son elementos para entrar en sintonía, aunada a la formación inicial como elementos claves.

Estos elementos los consideran aspectos para iniciar una reflexión continua, persistente y colegiada, en esa interdisciplinariedad comprometida y no desde el supuesto para poder atender a una población con necesidades educativas especiales y con discapacidades diversas, tomando en cuenta siempre, el estar vinculándose con otras instituciones, pues el ámbito educativo no puede solucionarlo todo, ante la presencia de rasgos y características de los educandos, que en ocasiones son desconocidas las causas y los efectos que las producen, cuando el niño tiene que estar en contacto con otros grupos y pasa a formar parte de un CAM, en donde la atención varía.

Se presentan los argumentos de los docentes y se han categorizado de acuerdo a lo observado:

a) El trabajo en equipo se reconoce como una fortaleza para compartir saberes; sin embargo, lo que reflejan los datos, es la falta de esa cohesión y compromiso para realizar dicha tarea; al respecto, Santos (2000), alude al trabajo en equipo, como una estrategia en la que el centro escolar debe tomar conciencia en reconocer a su personal que conforma su plantilla, sus conocimientos teóricos y experiencias, que permitan estar de acuerdo al contexto, para tener una visión en una escuela que aprende de sí misma:

M (e): Yo creo que el trabajo en equipo, así como nosotros como personal... y creo que puede ser una fortaleza fuerte para el trabajo, más con lo que se está dando en nuestro nivel ¿no?... porque desafortunadamente tenemos un perfil diferente al que estamos haciendo.

M (b): Mis saberes los aplicaba... Tú aprendiste en la escuela... Lo vas a colocar al niño con pc y vamos a colocarlo... Su cuello lo tenemos que reafirmar... ¿Dónde está el sentimiento del niño? ¿Dónde queda el interés del niño?... En el niño no solamente es el que tú... El niño ya quiere caminar... Siento que está consciente, siento que hay una gran conciencia... Los niños son tan inteligentes... Primero tiene que llevar rehabilitación, después su aprendizaje... El niño aprende y va madu-

rando... Va igual su mente y su desarrollo físico... Si tú no alimentas el aprendizaje del niño... Eso nunca lo olvidas, niños de pc.

b) La mirada clínica, en un trabajo interdisciplinario en donde se detectan las áreas fuertes de los niños; así la maestra especialista deja ver que, desde los integrantes del equipo que comparten la atención del alumno, es muy rica; pues se tiene más claridad sobre la toma de decisión, de lo que se va a desarrollar en el niño.

M (b): Por ejemplo, a mí el psiquiatra me decía, mire maestra usted va a trabajar esta área, pero recuerde que los fármacos le van afectar por esto, esto y esto... Si entonces era muy rico el trabajo.

Otro de los argumentos que la maestra especialista menciona, es la importancia de la capacitación, auto-capacitación y la formación inicial, para enfrentar los retos; éstos deben ir acompañados de esa actitud de compromiso de fortalecer las competencias docentes, para enfrentar el desafío que actualmente presentan; pero reconoce que no es lo mismo, lo que se hace personalmente y le da un peso también al trabajo colegiado y académico interdisciplinario, en el que se comparten saberes, experiencias y aprendizajes, en diversos casos; sin ese celo profesional que ocurre en ocultar lo que se sabe.

Desde esta perspectiva, es un docente comprometido con competencias fortalecidas con su experiencia, saberes y aprendizajes, que los comparte con otros; juntos buscan soluciones para brindar una atención de calidad a los alumnos con necesidades educativas especiales y con discapacidad, en un grupo diverso.

M (b): Yo le apunto a los tres... No es el mismo compromiso que tengas en el momento que te sientas a leer a que te sientas a hacer un debate... Dialogo al analizar un trabajo... No es lo mismo a que te diga yo, que yo me siento a leer y olvidate, ya aprendí todo... no... Tus conceptos pueden enriquecer a los míos y los míos a los tuyos y recuerda que aquí es estar compartiendo los aprendizajes, estar así como dicen... El hecho de estar, que yo te boletino uno y tu boletinas otro, boletino otro y órale, vamos a hacerle y esto para qué te sirve y esto de qué manera lo sacas y cómo puede un niño con equis característica... Siempre es importante la auto-capacitación, la capacitación en una escuela, que te capaciten, que te vas a capacitar y tú que sí puedes también ir a estudiar, estudiar es muy importante.

Para ella, es entrar en sintonía. (Van Manen, 1997), implica poner en juego los saberes, la práctica y la formación continua como elementos claves. Además, de un compromiso que como docente de Educación Especial, se debe desarrollar con esa actitud de compromiso, sobre todo cuando se tiene en el aula casos que se desconocen las características, las formas y estilos de aprendizaje, que exige al profesional, cambiar la forma y estilo de enseñanza.

M (b): Los saberes los he aprendido en la práctica, yo quería saber de ciegos, me fui a México a la Escuela Nacional de ciegos, con mis propios recursos, con mi propia iniciativa... Quería aprender de sordos, solicitaba asesorías de manera continua, yo tomé tres cursos de lengua de señas, ahí en México y trabajaba con SEM en México, ya tenía los diccionarios.

Reconoce que en Chiapas, existe una distancia de lo que desarrolla en otros estados y países; por consecuencia, estas “co-presencias y convergencias” en los espacios, forman parte de un aprendizaje, en el que se debería compartir el conocimiento y la experiencia, para tener mejores resultados con los casos que se enfrentan en los Servicios de Educación Especial.

Aquí en Chiapas vino apenas, se está capacitando a la gente... También tuve que ir a Tuxtla a que me capacitaran, esto es necesario que se comparta, pero debemos hacer cursos de capacitación con personas que en realidad se interesen en hacerlo, porque fuimos a un curso, agarro el CD, lo que mo y Ok, como que lo veo, como que lo aplico, no tomamos una disciplina.

Se refiere a constancia, sistematización y seguimiento, con un nuevo enfoque en la atención de los niños del grupo.

Pero a la vez, considera que eso requiere de un compromiso y actitud del propio docente, que enfrenta los retos; así como, reflexionar sobre el compromiso que requiere el “ser docente de Educación Especial”.

Es cuestión de cada persona, es el crecimiento de cada uno de nosotros, pero todo depende de cada uno de nosotros, así como dicen, tú quieres ser una persona efectiva, quieres ser una persona productiva, una persona de excelencia, tienes que sacrificar muchas cosas para poder seguir adelante.

En ese sentido, una de las claves que menciona Melero (1997), la re-profesionalización del docente, estaría formando parte de ese compromiso en el que se gestó en su momento, el movimiento de Integración Educativa.

En los siguientes argumentos, la maestra especialista, hace una conno-

tación en relación a la importancia de la formación inicial de un docente, que ingresa a Educación Especial; pero no deja de repensar que la experiencia forma parte de esa formación. Sin embargo, el reconocer que la parte clínica le ha dado una herramienta que considera como fortaleza, es algo que los docentes de formación inicial no especialistas, deben considerar en su actualización y capacitación, reflexionándola con la experiencia.

M (b): Perfil profesional y con los espacios, claro que sí, principalmente de ¿Dónde vienes? ¿Cuáles son tus orígenes? ¿Eres feliz? Historia familiar... Tiene mucho que ver, porque la mayoría de las personas en la clínica de conducta, nos hablan de que cada servidor público debe cambiar de departamento, mínimo cada cinco años, por salud mental, desafortunadamente he tenido la fortuna, me he movido en diferentes espacios y lo más importante, es de que me han mandado llamar en espacios bonitos, para dar asesorías técnicas, capacitación, pero a estas alturas yo soy apasionadísima de estar dentro del aula y lo sigo siendo, porque aparte me encanta todavía estar trabajando dentro de un grupo, estimulando a los niños y haciendo mi rutina de trabajo.

También comenta que el moverse de un espacio a otro, conoce la función de docentes de otros servicios, lo cual forma parte de su aprendizaje; así como, el seguimiento de las asesorías y capacitación, pueden ser elementos claves, estando en contacto siempre con los niños con necesidades educativas especiales y con discapacidad; pues son ellos, los que verdaderamente enseñan al docente a reconocer sus vacíos para enfrentar la intervención en el aula. Y sólo se realiza en ese acto de “catarsis”, en la que pone uno su mirada en el otro y realmente reflexiona en lo que como “ser humano”, tiene la oportunidad de obtener con calidad, en este caso en la labor educativa. Ella confirma su experiencia vivida, en el cambio que hace al regresar al CAM, pero en otra función docente; actualmente como maestra de lenguaje, se enfrenta a casos ahora muy diversos, en los que tiene que iniciar otra etapa de actualización y capacitación.

M (b): La niña tiene dos años diez meses, es sorda; la madre de familia está muy interesada en su trabajo, tengo que capacitarla con más estimulación temprana en niños sordos, necesito leer más, trabajar con mucho material didáctico real, no ficticio, ni dibujitos; incrementar mi lengua de señas, trabajar mucho lo que es la comunicación total y, volver hacerme de todos los materiales, que ya me tiraron de la escuela... Es volver a desempolvar tantas cosas que tiene mucho tiempo que ya

no trabajaba, porque en el CAM, las mamás llegaban con niños autistas, con problemas severos de multi-discapacidad, son los niños que tienen discapacidad intelectual, como una posible característica autista; llegan muchos niños con trastornos en el desarrollo, ahí en el CAM.

Y a la vez, reflexiona sobre su práctica, ante los resultados que observa en los niños y el compromiso que establece con ellos, al realizar su intervención. Finalmente, reconoce no tener el “saber” en su totalidad, sino que es algo que se construye y se va significando paso a paso.

ME (b): Claro, mira cuando yo trabajo con un niño, cuando termino, me siento y me pongo a escribir, qué es lo que puedo hacer con ese niño y te soy sincera, yo no camino sin la voluntad de Dios; pero también sé que hay cosas que no sé, si yo práctico algo nuevo con un niño, debo tener la fe de que le va a servir, eso que estoy haciendo... Estar convencida que voy ayudar a ese niño y si tú no estás convencida de que vas a ayudar a ese niño, no vas a salir adelante.

La maestra hace notar, que una de las poblaciones que más se atiende en el CAM, tiene relación con la discapacidad intelectual. Sin embargo, cuando se enfrenta a casos, como lo es la discapacidad visual, por la experiencia que ella ha adquirido, se le solicita capacitar a los docentes de Educación Especial de USAER, pensando a futuro como un niño candidato a integrarse escolarmente, pues son servicios que también pertenecen a su misma zona.

ME (b): Es el de discapacidad intelectual... Siempre ha estado abierto, nada más que esos niños los integraban a las primarias o preescolares... Ahorita nos llegó un niño ciego... Nosotros tenemos que capacitar a los de USAER, para que sepan qué van hacer con ese niño ciego, en el momento que se integre a la regular... porque es un niño candidato... Entonces se tiene que trabajar ya todo eso, es muy importante el trabajo, pero tienes que hacer un gran esfuerzo... tienes que capacitarte.

Reconoce que esta capacitación, requiere de una práctica de sistematización; por lo que, ella admira la disciplina militar. En un sentido, hace notar que hace falta sistematizar y disciplinar la capacitación, para tener claro el diagnóstico y los procesos que conllevan la elaboración y diseño de una adecuación curricular individual. En este caso, por las características de los niños que son diversas y que requieren de una determina especificidad en la toma de decisión de la enseñanza-aprendizaje.

Es una disciplina, porque lo que haces, lo tienes que hacer, porque lo tienes que iniciar y lo tienes que terminar y lo tienes que aplicar y lo tienes que evaluar y lo tienes que observar, por eso admiro mucho la disciplina militar.

Las adecuaciones curriculares en uso, por parte de los docentes de Educación Especial, especialistas o no, dejan ver en claro, la falta de una sistematización, compromiso en la elaboración y diseño de las adecuaciones curriculares individuales, para cada caso que se presenta en el CAM. Este es un proceso que no se vive de forma colegiada y trabajo en equipo, a su vez requiere en ocasiones de una mirada interdisciplinaria, que deje ver la ruta en la que se guiará la dinámica del aula. Se reconoce que el compartir los conocimientos, experiencias y saberes, puede ser una clave esencial para lograr un cambio en el ámbito educativo, en la mejora de una calidad de enseñanza con esta población.

Aunque es notorio que los argumentos de la maestra especialista, tienen más peso por su enfoque clínico y lo que ha vivido en esos cambios suscitados desde los noventas; también los docentes sin especialización, expresan su sentir ante esos retos. Por consecuencia, los docentes de Educación Especial, especialistas o no especialistas, viven una tensión e incertidumbre cada ciclo escolar y día a día, al enfrentar casos, que en ocasiones no tienen el conocimiento de lo que implica una atención para cada situación; pero sí en algunos, se observa que se requiere de una actitud de compromiso, que implica estar bien preparado.

Refiere también de una sintonía en el ambiente educativo, falta mucho por seguir en este camino, pues se encuentra todavía en un proceso.

Entonces, desde reconocer “quién es el maestro de Educación Especial”, cuáles son los retos a los que se enfrenta y por consecuencia, el compromiso a establecer en esta misión tan grande, que no es tan fácil de llevar, por los casos de los niños que actualmente se atienden y la diversidad de comportamientos en los que están inmersos; así un ambiente intercultural en el que requiere un proceso de adaptación, por parte de los dos actores principales en la dinámica del aula “el alumno” y el “docente”.

4.4 Supuestos teóricos y prácticos: toma de decisiones de las adecuaciones curriculares en el aula

En el proceso y desarrollo de las adecuaciones curriculares, se toman decisiones que implican cambios en el aula, en el momento que se realiza

la acción educativa. El docente de Educación Especial en su trayectoria por los espacios escolares, hace uso de su experiencia vivida, que genera supuestos teóricos y prácticos en su acción.

Por supuestos teóricos entendemos, la forma en que entrelaza las teorías en las que ha sido formado inicialmente, a la par de las experiencias que ha enfrentado en su trayectoria en Educación Especial, por los cambios de función en los servicios y el contacto con los niños con discapacidad.

Por consecuencia de esta acción, el docente establece un supuesto práctico a partir de las hipótesis que puso a funcionar en dicha acción, que da como resultado una práctica exitosa o fallida. En ese sentido, la experiencia se refleja como un ensayo que ejerce un cambio de transición, que se conecta con experiencias pasadas y por ende, produce un cambio. Este cambio, es el que le da “sentido a su experiencia” (Dewey, 1990), en su actuar en el aula con los niños con discapacidad.

Dewey (1990), menciona que aprender por experiencias, es establecer conexiones hacia atrás y hacia adelante, en lo que se hace y, se pasa por una fase sensible en ese proceso de ensayar la experiencia y averiguar si resulta o no. El mismo autor, comenta que la medida de valor de la experiencia vivida, se halla relacionada con la percepción que se tiene de las relaciones a las que conduce; por lo que, entra en una fase de comprensión de conocimiento, de tal grado que se acumula o se suma algo.

La toma de decisión que hacen los docentes de Educación Especial en su acción docente, de alguna forma instituye conexiones entre lo hecho y sus consecuencias; es decir, la significan a partir de una acción realizada o por realizarse, de lo que perciben a futuro. Para el docente en el CAM, al realizar una actividad en el aula, ensaya con los alumnos y va reflexionando, hasta que adopta ese método de forma empírica, para el procedimiento siguiente (Dewey, 1990).

Por lo que, “el cultivo de esta fase del pensamiento, constituye el pensar como una experiencia definitiva” (Dewey, 1990:74). Algunos rasgos que plantea el autor son: el sentido del problema, la observación de las condiciones, la formación y elaboración racional de una conclusión sugerida y la comprobación experimental activa.

Por tanto, los supuestos teóricos y prácticos que establecen los docentes en su acción, se remiten en su mayoría a experiencias pasadas y con los aportes teóricos que la misma formación inicial les ha brindado, para desempeñarse en el campo de la educación. Entendiendo que una gran parte de la acción pedagógica de los enseñantes, son reconstrucciones y reorganizaciones de experiencias a las que les dan sentido.

Estas consideraciones parten, desde la posición en la que los docentes han llegado a Educación Especial; en esa solicitud de ubicar a la “experiencia” en los niveles educativos básicos, con un acompañamiento teórico acerca de las necesidades de los niños que se atienden; en este caso, con discapacidad.

En los datos relevantes, se encuentran una serie de supuestos teóricos y prácticos, que en su trayectoria por los espacios les han significado y construido. Éstos forman parte de su hacer en los ambientes escolares y sociales, con otros docentes al ponerlos en diálogo. Algunos aspectos de los que parten, que hoy convergen en un espacio escolar del CAM y se relacionan con el año de ingreso, su formación y sus experiencias vividas en dichos espacios. Como se describe y analiza, dicha estructura de los supuestos teóricos y prácticos, se van configurando.

La docente (a), ingresó en los años en que el Modelo de Atención era con guías curriculares, así aprende observando a docentes que ejercen su labor. Al estar inmersa dentro del ambiente escolar del CAM, le permite iniciar un proceso de capacitación con herramientas metodológicas comunicativas, por la necesidad de interactuar con niños con discapacidad intelectual y auditiva. Cuando inicia una trayectoria como docente de grupo en USAER, aunada a su formación profesional, observa los cambios radicales de “ser docentes de un CAM” a “ser docente de USAER, donde la toma de decisiones se encamina hacia una atención directa de actuar con el grupo con discapacidad y por otra, hacia un tercero, que realiza la acción con el niño integrado en el aula regular.

La docente (b), ingresó al nivel en los años en que se vive el Modelo de Integración Educativa, después de haber obtenido experiencias educativas aunadas a su formación inicial especializada, se encuentra con un modelo de atención educativa diferente, situación que la coloca en tensión desde un primer momento. Sin embargo, inicia su trayectoria conservando su experiencia anterior y poniéndola en práctica en su presente, haciendo que algunos de los otros especialistas del área de apoyo, se interesen en su trabajo para realizarlo desde el supuesto teórico-práctico.

Al tener contacto en otros servicios, cambia su función de docente a maestra de apoyo en comunicación y con otros tipos de discapacidad de los alumnos; por iniciativa, entra en un proceso de profesionalización para obtener más herramientas en otras áreas. Sus experiencias siempre las remite a su formación y a la falta de una sistematización en Educación Especial, para el trabajo que se desarrolla en los CAM, sobre todo en los niños con discapacidad.

Así la docente (c), ingresa a Educación Especial, después de tener experiencias educativas en el nivel de primaria regular. Inicia su trayectoria en el servicio de USAER y contrasta sus experiencias en otros espacios escolares, en relación a la función que desempeña en el mismo servicio, encontrando una distancia de colaboración entre los docentes, en unos y en otros, sobre el compromiso de compartir experiencias, en busca de desarrollar aprendizajes en los alumnos.

De la misma forma, es la docente que también reflexiona sobre el cambio que se ejerce en los ambientes escolares y las condiciones de los CAM, al realizar trayecto dentro de tres CAM, que pertenecen a la misma zona. Hace la distinción en los supuestos teórico-prácticos, en relación a las formas de aprender de los alumnos integrados en USAER y los alumnos con discapacidad en CAM. Sus experiencias han sido contrastadas más en la acción por los espacios y, en el trayecto de su profesionalización, dentro de algunos CAM y USAER.

La docente (d), ingresa a Educación Especial, con experiencias educativas en el nivel de preescolar, que la acompañaron desde el inicio de su formación, en la que posteriormente estuvo un ciclo escolar, para después ingresar a Educación Especial en un servicio de USAER, donde contrasta su experiencia, a partir de lo que implica tomar decisiones en niños con discapacidad, integrados en USAER. Sus experiencias con ellos, se remiten a educandos con discapacidad intelectual, discapacidad auditiva y discapacidad visual, iniciando una profesionalización dentro de los espacios, por iniciativa propia, en portales de Internet, cuando inicia en el CAM, al interactuar en grupos conformados con diversas discapacidades; obteniendo algunas herramientas metodológicas relacionadas con la lengua de señas y el Braille, que considera como retos, pues no conoce a profundidad las mismas.

Por último, el docente (e), ingresa con conocimientos en grupos multigrados de regiones con alta marginación, en donde la población escolar presenta situaciones económicas de pobreza; su experiencia lo remite a grupos grandes, en relación al número de niños que los conforman.

Inicia en el servicio de USAER, dentro de las mismas condiciones de la región, se ve inmiscuido en realizar diagnósticos a poblaciones de niños integrados, que muestran dificultades de aprendizaje, que categoriza como “rezago educativo”.

En el paso por los servicios cambia su panorama al iniciar su función en el CAM, en el que relaciona sus experiencias pedagógicas y persona-

les dentro de los espacios, por los procesos de adaptación-asimilación en la cultura escolar que se gesta. Sus experiencias son contrastadas con las herramientas que ha adquirido en otros espacios, a partir del contacto con niños con discapacidad intelectual y grupos multigrados, aunados a la profesionalización durante su trayectoria en Educación Especial y al compartir con otros docentes sus experiencias, en busca del sentido de ellas, en la realidad que vive.

Los datos expresados de las experiencias de los docentes de educación en el CAM, se observan en la tabla siguiente:

Tabla 19. Experiencia de los docentes de su trayectoria en los espacios

Docente	Experiencia/trayectoria en los espacios	Experiencia/trayectoria con la discapacidad
a: inicia en los 90's uso de guías curriculares	CAM: docente de taller USAER: docente de grupo CAM: docente de grupo, ya con formación de maestro de Educación Primaria.	Discapacidad intelectual Discapacidad auditiva Problemas de aprendizaje Diversas discapacidades preescolar
b: docente: Normal de Especialización ambientes clínicos inicia en el 93	Clínica psiquiátrica (México) CAM: docente de grupo USAER: docente de comunicación CAM: docente de comunicación	Diversas discapacidades Discapacidad intelectual Problemas de aprendizaje, lenguaje y diversas discapacidades.
c: docente: Ciencias de la Educación, 2001	Colegios particulares: docente de grupo USAER: docente de grupo y trabajo colaborativo en compartir experiencias. USAER: docente de grupo CAM: Docente de grupo, espacios geográficos y sociales diferentes.	Discapacidad intelectual Problemas de aprendizaje Discapacidad auditiva Diversas discapacidades
d: docente Lic. Educación Preescolar, 2006	Preescolar: becaria aunada a su formación y posteriormente interinato en un ciclo escolar. USAER: docente de grupo CAM: docente de grupo	Niños pequeños de preescolar Discapacidad intelectual, de lenguaje y auditiva Discapacidad intelectual, auditiva y visual
e: docente Normal Básica, 2006	Primaria Regular: docente de grupo multigrado. USAER: docente de grupo CAM: docente de grupo (de 8 a 12 niños en grupo)	Grupos multigrados (2, 3 y 4) Discapacidad intelectual Diversas discapacidades grupos grandes

Fuente: Datos tomados de las entrevistas a profundidad, 2013.

Algunos supuestos teóricos y prácticos de los docentes, a partir de sus experiencias, en el paso de su trayectoria por los espacios escolares; se relacionan con las formas de organización, las estrategias que utilizan para llevar a cabo la clase y las formas de trabajo; configurando las propuestas de trabajo que salen a la luz, retomando algunos aciertos y que ellos consideran la mejor manera de atender a un grupo con diversas discapacidades; entendiendo que no es una tarea fácil, es compleja, cuando se enfrenta. Por ello, la importancia de dar cuenta de cómo los docentes en relación a su experiencia vivida en los espacios, resuelve el problema de su acción docente.

Los datos de las entrevistas, arrojan tres formas en las que circunscriben sus supuestos: aquéllas que responden a las maneras de organización, las formas de trabajo y el uso de estrategias didácticas, que se circunscriben en los procedimientos que han hecho uso en el aula.

4.4.1 Propuestas de organización que emanan de las experiencias vividas de los docentes del CAM

Calvo (1997), hace referencia a la gran importancia que tiene pensar en las formas de organización, que permitan dar paso a la dinámica del aula en el proceso de enseñanza; situación que debería estar plasmada en el documento de adecuación, en su etapa de diseño.

Sin embargo, cuando el docente de Educación Especial del CAM, se enfrenta a la dinámica de clase con el grupo de niños con diversas discapacidades, pone en juego la gama de experiencias acumuladas para resolverlas.

Dentro de ellas salen a la luz las siguientes:

Trabajar por áreas haciendo empatía con el grupo

Los docentes argumentan que, una de las formas de organización que ha permitido que los alumnos estén en una dinámica de clase, es organizándola en determinada área del aula y desde el inicio hacer empatía con el grupo.

Esta organización por áreas en el aula, la refieren los docentes que tienen un grupo con discapacidad intelectual, auditiva o visual, así como conductas agresivas; en la que ellos determinan el espacio donde los niños que reúnen dichas características, deben ser ubicados para realizar la tarea que inicie o refuerce su aprendizaje. Esta acción la acompañan utilizando diversas estrategias, que les permite ir conociendo y aprendiendo de los propios niños en su proceso.

Al respecto se menciona:

M (e): Me voy a dedicar a mi trabajo con el grupo... Empecé a buscar estrategias para cada niño para conocerlos... Y encajé en el grupito... Como que en los niños rápidamente hubo química, porque trabajé bien... Yo voy aprender hasta de los propios niños, de los compañeros que me quieran apoyar y así empezamos a trabajar por áreas... Y salimos bien.

M (c): Primero hay que conocer sus conductas para ganarlos, porque necesitan mucho afecto.

M (b): Con ese niño, sólo yo me acercaba y le daba besito, lo acariciaba, lo agarraba yo de su cabellito, lo besaba, lo orientaba, lo andaba conmigo y casi el setenta por ciento del tiempo andaba con ese niño... Era un niño con hiperactividad.

Las adecuaciones organizativas en el aula, son elementos indispensables. Puigdemallol (1999), se refiere a esas formas que se adoptan para organizar al grupo, permitiendo propiciar el nivel de interacción entre los alumnos que conforman el grupo. Sin embargo, el uso que se le da en el CAM, es que se van separando en pequeños grupos por discapacidad intelectual, auditiva y visual, sin importar la diversidad de grados, en que está conformado el grupo.

La empatía en nuestro caso, es el proceso de aceptación de los niños hacia su maestro. La experiencia nos coloca en la parte sensible del “ser”, pues los lazos que se establecen entre ellos, se da a partir de lo que observan en las conductas de los niños; con los propios niños y ellos con su maestro.

Algunos comentan que ha sido esta forma, la que ha facilitado más el trabajo, que tiene relación con la población con la que se inició la atención del CAM. Pero, aun cuando hoy se atienden a niños con discapacidad motriz y ceguera, sigue siendo una herramienta organizativa en el aula. Como se observa a continuación:

M (b): Trabajamos por áreas y yo tenía todos los de discapacidad auditiva y lenguaje, y los de discapacidad intelectual... Solamente dos áreas era lo que vulneraba... No había ciegos y no había parálisis cerebral... Y que también los atendía.

De alguna forma los docentes de Educación Especial, hacen uso de estas adecuaciones, que se convierten en propuestas; por un lado, respetando la característica de la discapacidad y por otro, el grado en que se encuentra ubicado el niño dentro del aula. Esta propuesta organizativa, más allá de lo curricular, les permite que dentro del aula, los niños reconozcan el espacio donde realizan su trabajo escolar.

El trabajo por área, los docentes aluden a la forma de organización del grupo, para iniciar su enseñanza. Puidellivol (1997), señala que esa organización del trabajo por rincones, en donde se sitúan los grupos en diferentes lugares del aula, ya sea en forma individual, por parejas o pequeños grupos; llevando a cabo actividades previamente seleccionadas, que permiten al alumno realizarlas.

Trabajar con el grupo reconociendo los espacios, acercándolos a aprendizajes funcionales

En esta propuesta que los docentes hacen, a partir de los supuestos, consideran que una de las alternativas de organización grupal, es que los niños inicien reconociendo los espacios escolares, propiciándose así un aprendizaje de su contexto, que sea funcional para ellos; sobre todo, en los grupos pequeños o en aquellos niños, que por primera vez pisan un espacio escolar.

Al respecto con casos de niños con autismo, se menciona:

M (e): Cuando vamos a que reconozcan los espacios y todos pues... El trabajo que se requiere hacer con esos niños, porque son discapacidades, van aprender su autocuidado, que es la autonomía.

Esta acción la llevan a cabo, apoyándose de recursos materiales, que les permiten obtener la información, utilizando imágenes y fotografías para sus explicaciones en el trayecto que realizan; esto conlleva a reconsiderar que hacen uso de un aprendizaje contextual. (Brennam, 1990), es en cuanto a la percepción de su entorno inmediato. Además de considerar los criterios de extensibilidad, como lo plantea Calvo (1997), un trabajo de refuerzo, haciendo uso de diversos materiales.

Trabajar con rutinas para corregir conductas de los niños en el aula: actos de disciplina

M (e): Tú le vas a enseñar al niño lo que tiene que hacer en una rutina diaria. La rutina diaria consiste en que llegan a la escuela, saludan, colocan su mochila en su lugar, organizan sus cosas, que tiene que sacar... tienen sus materiales y empiezan a trabajar... se llama disciplina, lo tenían que aprender.

La mirada tiene que ver con la experiencia, donde se ha configurado el éxito en otros espacios y que podría circunscribirse en el aula. La disciplina como un acto de control en los niños del grupo con diversas discapacidades, es por medio del establecimiento de rutinas, marcadas en el tiempo de la jornada y en el ejercicio de tareas muy específicas.

Por ejemplo, un caso que el docente de Educación Especial refiere, sobre un niño de nuevo ingreso al CAM, sin experiencia escolar, con discapacidad intelectual y problemas de conducta es:

M (e): Carlitos, como su discapacidad es esquematizada, ya ahorita trabajamos sobre esa conducta, de donde se va agarrar... Yo le hablo fuerte y se queda sentadito, porque él quiere estar abriendo la puerta y salirse corriendo rumbo al colectivo y subirse al colectivo, eso quiere decir que tiene que estar encerrado... Ahorita lo que estoy haciendo, es tratar de que agarre esa conducta, de que tengo que tener abierta mi puerta y ya no sea necesario cerrarla y que sólo con mi voz que le diga ¡ya no! entienda.

De alguna forma, estas rutinas se establecen en el aula, a partir del reconocimiento de la conducta de los alumnos; así estas propuestas lo han permitido con algunos alumnos del grupo, dependiendo del grado de severidad en que se encuentre comprometida la discapacidad; cuando se presentan estos comportamientos, se inicia con este tipo de rutinas, para lograr la adaptación al nuevo espacio escolar que el niño enfrenta.

4.4.2 Propuestas de trabajo en aulas de Educación Especial

Para trabajar en el aula del CAM, se requiere tomar decisiones previas al conocer a los niños que componen el grupo. Cuando el docente tiene acercamiento a ellos, establece supuestos de lo que puede y no hacer, esto le permite planear y organizar las acciones a realizar en el grupo.

Al respecto García (2000), alude que las formas de trabajo en el aula, giran en torno a los agrupamientos que se realizan, en actividades que se desarrollan de manera individual, por tríos o grupales: así se prevén con anticipación los materiales de trabajo, en donde se establecen cada una de las actividades a realizar, tomando en cuenta siempre los espacios y el tiempo que se requiere.

Por su parte, Calvo (1997), las ubica dentro de las adecuaciones didácticas que responden a las formas de abordar el trabajo con los alumnos, utilizando grupos de enseñanza o de autoaprendizaje, que permite que los niños lleven su propio ritmo.

Al respecto, los docentes de Educación Especial, a partir de su experiencia con los niños en el CAM, hacen sus supuestos desde una planeación especial para cada uno en actividades individuales y, utilizando a otros niños para formar pequeños grupos, siguiendo un ritmo de trabajo.

Formas de trabajo a partir de una planeación por niño

Una de las formas de trabajo que se propone en un grupo diverso, donde los alumnos tienen discapacidad auditiva e intelectual, autismo y problemas de conducta; el primer paso, es observar a los niños en sus comportamientos, iniciando un proceso de cómo se va acompañar la interacción con otros educandos, que presentan comportamientos diferentes y que en algunos casos podrían ser imitados.

En este proceso, se hace presente una recuperación de experiencias anteriores, que les hacen suponer qué decisiones tomar para que la dinámica en el aula pueda ser menos estresante. En ese sentido, el docente señala:

M (b): Tengo yo 15 en lista, pero tenía oyentes dentro del mismo grupo, también autistas, entonces... era hacer planes especiales para los autistas.

Sobre esta argumentación, la docente (b), se basa en un programa especial con el que ha trabajado en la ciudad de México, con niños autistas; programa que ha compartido con otros compañeros de Educación Especial y que actualmente el Departamento de Educación Especial, ha iniciado en sensibilizar a los profesionales, que se enfrentan a esta población de niños, para que hagan uso de él en el aula.

M (b): Yo traje dos programas de autistas, ahorita los está manejando la Secretaría, en manejo y uso de laberintos.

Parte de las estrategias y métodos, que se han desarrollado con niños autistas, se refieren al establecimiento de rutinas, que permitan tener una estructura en su pensamiento y en el espacio donde se desenvuelven; esta estrategia utilizada en asociaciones de niños autistas, como lo es “DOMUS7”, establecida en la ciudad de México; abre un panorama a los docentes que la conocen y no sólo para utilizarla con los niños autistas, sino implementarlas en el aula, al enfrentar un grupo con diversas discapacidades.

Esto permite que en el grupo, por medio de los programas para cada niño, en relación a la característica de su discapacidad, pueda tenerse claro, qué necesita cada niño que le puede servir al otro; en ese sentido, se refiere también a actividades de autoaprendizaje; según (Calvo, 1997), dentro del grupo implementar un plan para cada niño, respetando sus características.

⁷ Institución especializada para la atención de niños, con espectro autista en la ciudad de México.

Formas de trabajo a partir de actividades individuales

Otros de los supuestos de los que parten los docentes del CAM, son las interacciones y la dinámica de clase a las que se enfrentan cada ciclo escolar; lo cual se circunscribe en organizar a su grupo en relación a las actividades que refuerzan de forma individual, o en algunos casos, por el tipo de comportamiento que hay que establecer dentro de las normas del salón.

Para ello, se plasman actividades de refuerzo o comportamiento, que se inicia con un proceso de adaptación al espacio escolar; de alguna forma, se reconocen las diversas discapacidades y las dificultades que se presentan en el aula; por lo que, (Calvo: 1997), refiere que, inician considerando criterios de integración funcional en el grupo.

Al respecto, se menciona la discapacidad intelectual, aunada a problemas de conducta severa y forma agresiva.

M (c): A Lupita, le doy atención individualizada, se cuáles son sus debilidades.

M (e): Tengo una niña, hay que trabajarla de forma individual, porque si no está usted ahí trabajando, como estamos ahorita... la voy a tranquilizar un ratito.

En los dos casos que refieren los docentes, se organiza la forma de trabajo en la que se da una atención especial, en donde se anteponen medidas de refuerzo individual, para mejorar las interacciones con el grupo; de tal forma que, esta medida responda a las necesidades de adaptación que el niño presenta, para iniciar su escolarización por primera vez, así como el proceso de integración escolar y social.

La decisión que el docente toma, parte de la observación que realiza con su grupo en el transcurso de las clases, a partir de las interacciones de los niños con otros, en razón de su tolerancia. Situación que los coloca en brindar una atención individualizada, sin descuidar al grupo.

Formas de trabajo utilizando niños "líderes"

Esta forma de trabajo que los docentes del CAM hacen uso, es la más frecuente, aunque se realiza desde diversas rutinas, conceptualizando el trabajar en equipo, en parejas o tríos. Esta manera de agrupar a los niños, hace que propicien un nivel de interacción entre sus compañeros; por tanto, permite en ocasiones que entre ellos puedan compensar sus limitaciones, enseñando al otro o imitándolo.

Se describen las siguientes formas de trabajo que los docentes hacen uso en el aula, bajo sus supuestos:

El docente (e), se refiere a sus grupos de 3º, 4º y 6º, con ocho niños con diversas discapacidades; en donde se observan tres formas de trabajo en un mismo momento: individual, tríos y resto del grupo.

Casos con problemas de atención

...había niños que me podían apoyar, por ejemplo: los de nueve, ya me apoyaban con otros niños, con los que hacían química. Ellos hacían química y los jalaban y se ponían hacer el trabajo fuerte que les ponía, porque su atención era muy poca.

Casos con problemas de audición y problemas de atención

...los gemelos trabajaban con tres niños, ya que los jalaban, había mucha química entre ellos y a los otros, los tengo, están aquí... tienen que estar aquí a mi lado, tratando a veces de formar... que haga manipulación o de ensamble.

Casos con problemas de lenguaje

...es líder... Pues en el aula, entonces tiene uno que dar su espacio... Si mandan... A veces quería abusar porque tenía la autoridad... Sí apoyan los líderes... se utilizan como monitores... Por ejemplo: agarraba al niño y la tarjetita... y el niño no habla... A ver niño, a ver cómo dice, aquel sólo hace ta a todo le dice ta y ¡bravo!... Le está mostrando las imágenes... Que los identificara... un marrano, juchujuchu, hace solo onomatopeyas.

Dentro de la forma de organización, en cada una de las actividades, se refleja el apoyo de las estrategias de refuerzo (Calvo, 1997); que se hacen con los recursos materiales, para ir graduando la información, con la explicación que se les da a los niños.

En estos casos que se presentan, en su mayoría con los alumnos, a excepción de los niños con discapacidad auditiva, tienen un lenguaje verbal. Sin embargo, en algunos faltan elementos de base lingüística, que permita guiar la estructura con más asertividad en su pensamiento, como es el caso de los niños con problemas de lenguaje; en donde la comunicación, debe ser con intenciones comunicativas (señalando, pidiendo objetos) y por me-

dio de imitaciones o simulaciones; donde la significación de las representaciones lingüísticas, a partir del juego, se vuelven herramientas complementarias.

Por otra parte, la otra docente describe el trabajo en equipo que realiza con sus alumnos; la dinámica de la maestra, es tener a todos los niños alrededor del escritorio y donde se ubica al centro del escritorio, desde ahí realiza la actividad para todo el grupo, sin perder de vista a la niña que presenta dichas conductas.

M (c): En equipo, sí, porque esta niña no puede estar sola, porque si la dejo sola, muerde al otro, inclusive a los maestros. Tiene mucha fuerza... y si se descuida usted da escupitazos.

Se observa que los docentes desde sus supuestos, hacen propuestas dentro del aula, respondiendo a la toma de decisión para visualizar adecuaciones altamente significativas (Manjón, 1995); que generen las ayudas antes de iniciar un conocimiento de aprendizaje funcional (Bremman, 1990). Por lo que, primero aluden a establecer patrones de conducta de comportamiento, a partir de un trabajo en equipo que permita la imitación, para interaccionar socialmente con los niños de su grupo.

El trabajo en equipo con los grupos, responde a adecuaciones organizativas en el aula, en donde se consideran los niveles de aprendizaje de los alumnos y la facilidad de ponerlos en funcionamiento, al interactuar y comparar con otros niños; lo cual permite que unos y otros se enseñen (Puigdellivol, 1999).

En ese sentido, las experiencias vividas, se insertan en lo que conocen y poseen, haciéndolas objetivas mientras trabajan, así las convierten en propuestas de intervención en el aula.

4.4.3 Propuestas de estrategias para facilitar los procedimientos didácticos en el aula

Las estrategias de enseñanza en el aula, se relacionan a los procedimientos didácticos que, facilitan los momentos de aprendizaje en los alumnos; se han hecho parte en cada momento del espacio educativo y sufren transformaciones a partir de la forma, en la que se va descubriendo la asertividad o dificultad que se presentan al utilizarlas.

Estas estrategias de enseñanza, se perciben para nuestro caso de análisis, desde las adecuaciones didácticas; como aquéllas que consideran los

recursos didácticos como cambios necesarios, para tener rasgos positivos en los alumnos. (Puigdellivol, 1999:9).

En este sentido, cobra importancia la toma de decisión del docente, por una mejor forma de presentar los materiales y modificarlos, usando refuerzos visuales y explicaciones para abordar los aprendizajes. En estas estrategias, se consideran los apoyos didácticos como reforzamiento, tales como: el uso de libretas correctivas o de programas informáticos, como ayudas de asimilación y acomodación (Ruiz, 1983).

En algunos casos, los docentes desde su experiencia, realizan prácticas en el aula, a partir de la gradualidad de las actividades, el acompañamiento con imágenes y el uso de la voz, para establecer patrones de conducta.

Procedimientos didácticos en la gradualidad de las actividades

Los procedimientos didácticos que los docentes hacen uso y van proponiendo sus ajustes en el aula, son reflejados en la forma en que se gradúan las actividades para los niños del grupo, los cuales podemos observar a continuación:

Caso con niño que no tiene lenguaje verbal

M (e): Le muestro el vaso con agua que quiere, le doy agua para que hable... También reforzado con el programa preescolar que vienen actividades bonitas, estos niños pueden realizarlo con apoyo... Les sirve de estímulo, porque cuando ya acabaron, hasta se ponen alegres.

Caso de un niño ciego y su grupo

M (d): Brian precisamente por su misma discapacidad, tiene la habilidad de entender todas las indicaciones... Tenemos comunicación con él, me entiende y él tiene ganas de aprender, entonces estoy aprendiendo con él, el sistema Braille.

Sus procedimientos en la clase son:

Hoy vamos a ver un cuento, le doy el libro que lo palpe; se lo leo, porque no puede leer el libro en Braille.

Para la escritura, adecua sus recursos materiales diseñándolos:

Idee cortar las cartulinas tamaño carta y con eso estamos trabajando,

con las hojas blancas se le mueve la regleta, porque la regleta es de plástico, entonces se acomoda mejor con la cartulina.

En su espacio en el aula para trabajar con sus alumnos, menciona:

Brian es ciego, lo tengo en una mesa aparte, tiene su mesa, su punzón, o sea, su material ahí está... en la mesa redonda... ahí se sientan todos los demás... tres autistas.

Caso con niños preescolares de 1° a 3° y con discapacidad intelectual, auditiva y motriz

M (a): Si voy a ver medios de transporte, tengo que llevar mis materiales adecuados, tengo que hacer un tren, se los muestro. Este es un medio de transporte, este es el tren y, algunos niños por el medio en que nos encontramos, pues conocen el tren, algunos quizás no. Entonces, tengo que llevarles un tren, un trenecito a manera de que ellos lo vean, este es el tren y luego ubica el niño, en dónde se encuentra el tren en Arriaga.

Aparte de ello, les empiezo a decir, miren el tren recorre por... Tengo que hacer lo que son las vías, a lo mejor tengo que ocupar materiales... los materiales que se encuentran en la escuela o los que pueda llevar para hacerles las vías... Cómo va a caminar un tren. Posteriormente terminamos haciendo la actividad como un juego y luego nos vamos a las rondas. Sí con una ronda, para que el niño vaya determinando más... vaya entendiendo por medio del juego, toda actividad.

Ella utiliza el juego como estrategia, ya que considera que: “por medio del juego los niños me ponen más atención” y así refiere que: “cuando el niño se viene a dar cuenta, ya estamos con la libreta y de ahí ya, con nuestras actividades”.

Este conocimiento lo señala como aquél, que se va dando por medio de la práctica y la experiencia, aunada a su formación; todo ello le permite tomar esas decisiones.

Caso con problemas de hiperactividad, atención de forma individual y niños con discapacidad intelectual

M (b): Yo me sentaba y le decía vamos a trabajar tablas de multiplicar, llevaba una grabadora, me ponía unos audifonos y nos poníamos a

repetir las tablas y yo con mi micrófono y ella trabajándola... A ver te voy hacer una entrevista que tú tienes diez pepinos, pero quieres que se dividan entre dos cajones ¿Cómo le harías? La niña me daba la respuesta... También les enseñaba yo a vestirse solos... Habilidades socio-adaptativas, habilidades y destrezas que, tiene que desarrollar el alumno, dentro del horario de clase.

Caso de niños con discapacidad intelectual y auditiva en capacitación para el trabajo

M (c): Eran niños que habían egresado de sexto de primaria, entonces debía enseñarles alguna ocupación... pues trabajamos la bisutería con ellos desde cosas simples hasta cosas complejas... pero todos trabajamos, unos hacían cosas más sencillas, todos trabajamos lo mismo, pero a su nivel y grado de dificultad que ellos podían.

Con las situaciones presentadas anteriormente, se observa cómo los docentes del CAM realizan adecuaciones didácticas, brindando recursos y apoyos que consideran a partir de su experiencia en la práctica, con los niños con diversas discapacidades en el aula. Aunque manifiesten sus incertidumbres y malestares, de alguna forma se proponen modelos de trabajo, que les han permitido su intervención en el aula, con un mayor peso en actividades de apoyo, para codificar un lenguaje o establecer patrones de conducta; aunque con un ritmo muy lento, van logrando los contenidos curriculares del Programa de Educación Básica.

Procedimientos didácticos: acompañamiento con recursos visuales, auditivos, táctiles, auditivos y gestuales

Según Marchessi (1987), los procedimientos didácticos, son esos trucos que se realizan en el aula. Considera que equivalen a todo un plan de acción, cuyo objetivo es recordar algo, es decir, una serie de pasos que lleven consecutivamente a un elemento en común.

El procedimiento didáctico que utilizan los docentes, son recursos que implican desarrollar una serie de actividades, así estimular los sentidos como un paso a establecer pistas en los diversos procesos en el aula; en consecuencia, son utilizados en la mayoría de las actividades y en algunos casos, respetando los gustos y preferencias de los niños para ejecutar una tarea, al realizarlas los docentes establecen un acercamiento de empatía,

como esa capacidad de identificar los afectos positivos o negativos, que siente el niño con discapacidad.

Algunos casos que nos remiten a diversas actividades que realizan, se enuncian a continuación:

Actividades que refuerzan la expresión gráfica

M (b): Mis actividades... Si la niña quiere pintar, iniciamos con pintura, trabajamos con pintura... boleada de papel.

Actividades de refuerzos por vía auditiva

M (b): Llevaba la grabadora, me ponía los audífonos y nos poníamos a repetir las tablas y yo con un micrófono y ella trabajando.

Actividades que reconocen patrones de voz

M (c): El niño autista fue el primero en mi experiencia escolar... Lloraba mucho todo el día... Estaba en la puesta, ya tenía cierta edad y no estaba escolarizado (12 años), era su primer año en la escuela, también sin escolarización... Ese niño autista, le costó mucho adaptarse a la escuela, fue como 15 días a un mes que estuvo llora y llora... se adaptó y también aprendió a reconocer el tono de voz de cuando le hablaba.

Actividades de refuerzo que implican una secuencia temporal

M (e): Que lleves una secuencia... a qué hora va a desayunar y cuándo va a ser el recreo...

Hernández (1989), señala que los procedimientos didácticos, son la forma de ir concretizando las acciones, que permiten al alumno ir adquiriendo habilidades; éstas deben ser presentadas como un conjunto de acciones ordenadas y destinadas a la consecución de un grupo.

Por último, una actividad de refuerzo que se le denomina extra clase, por ser fuera del tiempo del horario de trabajo del docente y que implica dar más tiempo, para entender a fondo los antecedentes familiares, físicos, sociales y culturales de los alumnos en el ambiente familiar. Esta actividad

no es realizada por todos los docentes que laboran en el CAM, pero coincide con algunos de Educación Especial, comprometidos en esta labor educativa.

Actividades de refuerzo extra clase: conociendo historiales de los niños

M (b): A las tres de la tarde después de comer, regresaba yo a la escuela, llevaba la llave y ahí me quedaba trabajando... Empecé a hacer los historiales de los niños, le hacía entrevista al padre, entrevista a la madre... hacia el trabajo del niño y proponía lo que iba a trabajar en casa.

Estos procedimientos didácticos que los docentes en sus supuestos, hacen uso dentro de la dinámica del aula, para educar, implica un compromiso organizativo. Melero (1997), en una de sus claves para educar en la diversidad, plantea que una mejor interacción en la heterogeneidad, como nueva estructura organizativa, precisa de un profesional que garantice en la búsqueda de estrategias, un modo distinto de abordar los problemas que se suscitan en el aula.

En conclusión, los docentes de Educación Especial al trabajar con los grupos de alumnos de los CAM, resuelven esta nueva estructura de la heterogeneidad, sobre los problemas que enfrentan; entonces recurren a sus experiencias y aciertos, también infieren modelos de intervención, que ponen en práctica cada ciclo escolar; considerando siempre que, cada grupo que atienden en cualquier Servicio Educativo de Educación Especial, dependerá en gran medida de la propia organización del servicio y como consecuencia, la cultura escolar que permea entre los docentes que la conforman.

Algunas consideraciones finales

El análisis realizado en esta investigación, lleva a comprender situaciones de la realidad educativa, específicamente la vivida en un Centro de Atención Múltiple (CAM) y que no se ven a simple vista, pero que como docente se viven día a día en el aula.

Pocas veces el docente se detiene, piensa y reflexiona, sobre una serie de sucesos que se viven cotidianamente en el aula con los alumnos, solamente se genera empatía para entrar en esa fase de comprensión del otro por la circunstancia similar que enfrenta. Por ello, es necesario acercarse, motivarse e iniciar un proceso de análisis, que permita entender lo que sucede dentro de las aulas; así como, explicar sucesos, vivencias y acciones, que se van dando en el compartir cotidiano de desempeñar la labor en Educación Especial, esto implica inicial la propia reflexión desde la historicidad misma del campo en el que se recrea.

Con base en el análisis de las experiencias vividas en el aula, por un grupo de docentes del CAM de Arriaga y atendiendo a sus acciones educativas, posibilidades y dificultades, se llegó a las siguientes conclusiones:

Experiencias vividas desde la formación: especialización o experiencia

En el caso estudiado, la formación inicial del profesionista que ingresa a Educación Especial, se ha enfrentado a incertidumbres; consecuencia del propio desarrollo histórico en su devenir. En Chiapas este proceso ha conformado una estructura educativa en docentes con diversas líneas de formación en áreas educativas encontrando una minoría de profesionales con especialización, esto genera que en su gran mayoría más allá de la especialización, esto genera que tengan una gran carga de experiencias vividas.

La Educación Especial en Chiapas, deja ver en su estructura a maestros que en los momentos de cambios educativos, algunos sin una especialización, tuvieron contacto con modelos de atención, que la experiencia les agenció.

La especialización sumada a la experiencia, permite a los docentes en-

frentar desafíos en el aula; esta diversidad heterogénea de formación combinada, no es del todo empática; en ocasiones se enfrentan a la experiencia, en función a los casos que atienden en los servicios que dejan una huella en su actuar, porque se inmiscuyen los profesionales con y sin especialización en conocimientos teóricos-prácticos nuevos; pero encuentran en su hipótesis de experiencias pasadas y nuevas formas de enfrentar el problema de adecuación curricular, fallas o aciertos en sus supuestos teórico-práctico.

En ese sentido, la práctica docente inicia a partir de la propia experiencia, la cual abona a la formación inicial de saberes específicos en su actuar en el aula. Los docentes del CAM, han encontrado en estas experiencias vividas aunadas a la formación inicial, especialización y actualización, diversidad de soluciones para enfrentar el reto de las adecuaciones curriculares, ante la reorganización que se generó en los CAM.

Las narraciones que los docentes hacen de sus experiencias vividas sobre la construcción y el desarrollo de las adecuaciones curriculares en el aula, parten de algunos saberes que desde su formación inicial obtienen; pero también de aquellos contactos que se generaron con casos de niños en atención, dependiendo de la función en la que se desempeñaron.

La formación inicial de un docente con o sin especialización, que se desempeña en Educación Especial, no es en sí misma una herramienta que le permita resolver el problema de la adecuación curricular en el aula, sino más bien, es ese alto que se hace analizar las experiencias que se viven, se comparten y se asumen con sus fallos y aciertos.

Las adecuaciones curriculares en el aula, se resuelven a partir de prácticas de ensayo y error en cada ciclo escolar, con una serie de hipótesis que se ponen a prueba y que dan vida a las adecuaciones curriculares, sobre todo organizativas exitosas o fallidas.

Las experiencias vividas por los docentes del CAM, en las adecuaciones curriculares en el aula, son diversas: por un lado se refleja el cumplir con la norma antes de enfrentar un diálogo, en una dinámica de reflexión y de trabajo en equipo, para la toma de decisiones y por otro, esa soledad en la que circunscribe su acción a falta de acompañamiento.

El proceso en el que se circunscribe cada experiencia vivida por los docentes del CAM de Arriaga, se remite a la configuración que cada uno obtiene en su trayectoria laboral y los desplazamientos en los servicios transitados, dependiendo de la organización del centro escolar, como consecuencia, las formas de participación de los profesionales en el proceso de adecuación curricular para tomar decisiones en conjunto, no se per-

ciben como un trabajo en equipo que tenga una meta en común hacia la población con discapacidad, sino más bien se reflejan “simulaciones” muy distanciadas de lo que se vive en el aula.

La actitud que los docentes muestran, se deriva de la tensión por entender una práctica pedagógica compleja, en la situación de cada contexto, la cual pone en conflicto a algunos en “cómo enseñar”, iniciando una búsqueda de estrategias, métodos, y actividades para desempeñar la tarea encomendada, sin una sistematización.

Lo que genera que se llenen formatos por cumplir administrativamente, sin tener esa esencia clave que permita la organización didáctica, que facilite la planeación para desempeñarse en el aula y se vive sin un acompañamiento pedagógico. Son pocos los profesionales que en los pasillos susurran sus aciertos y fallas, que les permite caminar en el aula, por lo regular son aquéllos con los que se hace empatía.

Adecuaciones curriculares en el aula: convergencia de experiencias vividas en los espacios sociales transitados.

El proceso de adecuación curricular, ante el cambio educativo emitido por la reforma, comprometió al trabajo interdisciplinario de docentes en Educación Especial, a un proceso más reflexivo y sensible en un espacio escolar, como lo es un CAM. Compromiso que se tornó complejo, lleno de incertidumbre ante una nueva organización de los centros escolares, así como la diversidad de la población que actualmente lo conforma.

Las experiencias vividas de los docentes del CAM, reflejan en su mayoría, esa diferencia de “ser un maestro de CAM” y “ser un maestro de USAER”; donde las condiciones para cada uno, tiene una variante a partir de la función que se desempeña. Esta distinción se circunscribe en la responsabilidad educativa que se tiene, en relación a los casos de los niños que integran las aulas, también aquéllas que se relacionan con el tiempo que se utiliza en la jornada laboral y de atención directa con el grupo/alumno.

Ambas funciones que se desempeñan en cada uno de los servicios (USAER-CAM), enfrentan una diversidad de situaciones de aprendizaje con los alumnos, que de alguna manera la experiencia vivida, les agencia de herramientas. Así mismo, el hecho de compartir espacios educativos escolares, tanto de Educación Básica, como de Educación Especial, les facilita reconocer sus vacíos profesionales, promoviendo una búsqueda de actualización, ya sea interna con los propios compañeros de centro escolar o externa, con otros profesionales que fortalecen su formación.

Finalmente los docentes van en constante cambio en su forma de con-

figurar una adecuación curricular en el aula, a partir del espacio en donde se desarrolle; por todas las implicaciones que se derivan, en relación a la responsabilidad, el tiempo y la diversidad grupal.

Dificultades y aciertos que los docentes han enfrentado en las adecuaciones curriculares en el CAM.

El espacio escolar de un CAM, es complejo desde la propia estructura del docente y alumnos que lo conforman, aunado a esto, con los nuevos cambios en los que se ha visto envuelto, se han generado una diversidad de formas de mejorar la organización escolar del propio centro, para enfrentar los cambios.

Ante esta situación, los docentes que integran el personal del CAM, viven dificultades y aciertos, ante una normatividad que exige su cumplimiento, sobre todo en las adecuaciones curriculares.

Dentro de las dificultades, están aquellas relacionadas con el uso y manejo de herramientas metodológicas didácticas específicas, sobre todo con poblaciones que presentan características con discapacidad visual y auditiva, como lo es el conocimiento del uso de la Lengua de Señas y el Braille.

Por otro lado, existen problemas para diferenciar la gradualidad de las actividades, así como el uso de los materiales con el que se acompañan los aprendizajes funcionales en los alumnos lo que genera que el Programa de Educación Preescolar o el Inicial, sean los privilegiados en su uso, para realizar las adecuaciones curriculares.

Otra dificultad, se genera desde el ambiente escolar, con las actitudes que los docentes reflejan, por esa falta de compromiso y responsabilidad hacia un perfil de egreso de un alumno del CAM; dicho ambiente los envuelve, en una subcultura de proceso de adaptación y asimilación al propio centro escolar y produce una “balcanización” que los aparta de un trabajo en común.

Ante un cúmulo de conflictos que enfrenta el docente de un CAM, sus aciertos se ven oprimidos, sin embargo, se han dado elementos positivos que se toman de las experiencias vividas y se comparten con los compañeros de ciclo escolar, ante cada cambio que se genera, aunque sólo sea en esos pequeños grupos que se establecen.

La experiencia vivida con los casos que se enfrentan en el aula y la huella que dejan, forma parte de ese alto para reflexionar entre un espacio u otro, sobre el compromiso que se adquiere con alumnos con discapacidad y despierta poco a poco en algunos una sensibilidad de su acción.

Supuestos teórico-prácticos

La toma de decisión de los docentes que desempeñan su profesión en Educación Especial, es un elemento clave en el proceso de adecuación curricular, ya que se envuelve dentro de una diversidad de conocimientos adquiridos por la formación inicial, la experiencia vivida y la trayectoria en los espacios escolares.

Los conocimientos adquiridos generan hipótesis sobre el “que enseñar” y “cómo enseñar”, reflejo de acciones en el aula, tanto exitosas como fallidas. Así, los supuestos teóricos y prácticos que es de donde son tomadas esas vivencias como parte de reflexiones, enfrentamientos, dificultades y aciertos que van dando sentido a la organización de su hacer en el aula e inscriben en su actuar durante cada ciclo escolar. Entonces, no existe una sistematización que describa lo que ellos hacen en el aula durante el ciclo escolar, pues aún se encuentran en su mayoría con adecuaciones organizativas; que algunos teóricos las han descrito como de uso en otros espacios escolares, pero que actualmente se refleja su utilización en los CAM.

Los supuestos teórico-prácticos de los que parten los docentes en el aula, tienen que ver con la organización de los espacios, el uso de los apoyos personales que el propio grupo demanda, así como las formas en las que se tiene el control sobre la “atención” de cada alumno.

Sus propuestas parten de la experiencia vivida, la confrontación con su formación y actualización, aunque se observa un desgaste emocional por parte del docente del CAM, por tratar de tener el control del grupo y lograr resultados de aprendizaje significativos, haciendo uso constante de diversas estrategias para la dinámica del aula.

Los docentes del CAM en su mayoría, hacen uso de estrategias comunicativas, que son apoyadas con ciertos criterios que extienden la información a los alumnos, así como, en estar constantemente organizando al grupo en actividades individuales, por pareja o grupales, dependiendo de la rutina que se establezca.

Las estrategias y actividades más utilizadas, son aquellas que les permite tener el control y la disciplina en el aula, aunque no son escritas en la adecuación curricular, pero se utilizan en la acción a consecuencia de situaciones que se enfrentan en los momentos de cambio de humor o conducta del alumno con discapacidad, derivado en gran parte de hábitos adquiridos en su ambiente familiar, ya que el ingreso de los alumnos, es en edades entre los 8 a 10 años, por mencionar algunos casos.

Por otro lado, la forma en que utilizan los procedimientos didácticos varía, en relación a los apoyos que se generan para cada uno de los casos

que los niños presentan. En ocasiones son más visuales o sonoras, es decir, se hace uso de imágenes, dibujos, fotografías y objetos concretos, aunado al uso de grabadoras para fomentar el apoyo auditivo ante una actividad; aún con la carencia que se tiene desde el propio centro escolar, es más por iniciativa del propio maestro.

Algunos docentes del CAM por su experiencia y contacto con los niños se han dado cuenta de cómo ir utilizando el tono de voz, así como el uso que se le da a cada espacio dentro del aula para cada alumno, en constante vigilancia para que puedan propiciar ese reconocimiento de sus compañeros e iniciar la integración escolar que se espera.

En lo que refiere a lo que viven los docentes, respecto de su desempeño dentro de Educación Especial, luchan por un reconocimiento el esfuerzo de su labor. Por ello mencionan que el trabajo que se realiza dentro de las aulas del CAM, no está reconocido y que es inútil dicha práctica pedagógica, ya que desde 1984, que inicia la propuesta de Educación Especial, hasta el año 2014, han pasado 30 años y ellos confirman que la falta de reconocimiento continúa. Por otro lado y a pesar de que es un subsistema instituido de manera oficial, su desarrollo no ha traído como consecuencia igualdad de oportunidades y sobre todo de Integración Escolar.

En ese tenor, algunos docentes de Educación Especial y sus implicaciones, ya sea de formación, actualización o profesionalización, que los coloca ante desafíos cada vez más comprometidos con la sociedad.

Si los cambios educativos han generado desplazamientos en los profesionales que se encuentran en la estructura de la Educación Especial, es un punto que se debe aprovechar para poner en sintonía los saberes, conocimientos y experiencias vividas para compartir y buscar nuevos caminos que den una directriz para sistematizar acciones educativas acordes a la región.

Las adecuaciones curriculares han sido planteadas como una estrategia para acercar el currículo a las poblaciones vulnerables, como parte de un derecho educativo; sin embargo, sólo la voz de aquellos docentes que viven este hecho y dan a conocer lo que enfrentan, se pueden entender las batallas que emprenden para lograr la realidad.

Estas adecuaciones curriculares que se realizan en el aula, podrían ser experiencias exitosas, sí como docentes en ese campo educativo comparan con otros, las diversas formas de cómo se han resuelto en el aula, con el fin de sistematizarlas, sin egoísmos y con el afán de un crecimiento pro-

fesional, sólo así se pondrá seguir un camino hacia el reconocimiento, que tanto se busca.

En consecuencia, girar la manecilla del reloj como profesionales en un campo que inició desde una mirada clínica y que se vea más humanizada y entender que es un compromiso formarse; ir más allá del sentido común poner en la mesa de debate desde los propios centros escolares las experiencias que se viven, las interrogantes y dudas, que permitan ir analizando el actuar día con día, iniciando con uno mismo, desde la propia historia que hace “ser” un docente de Educación Especial.

Sin embargo es un compromiso social y ético formarse más allá del sentido común. Esto supondría poner en diálogo los saberes y experiencias vividas en los encuentros docentes para cuestionar, las respuestas no están a la mano, es necesario recuperar las experiencias, escribirlas, dar cuenta de ellas y por supuesto empezar a sistematizar, bajo un diálogo en común desde los propios centros escolares, partiendo de sus condiciones para hacerlo con todos los recursos que se tienen.

Esto ocasionaría quizás, encontrar una serie de problemas que todavía faltan por investigar, para ir encontrando respuestas ante la problemática que se vive en Chiapas con la Educación Especial no sólo en la parte curricular, sino desde la identidad, de las experiencias del alumno, del padres de familia, del sujeto de atención desde las políticas, de la formación inicial del profesionista, por mencionar algunas.

Bibliografía

- ALFARO Castellanos, M. Teresa (2004) La adecuación curricular para el niño sordo preescolar. (Tesis de Maestría, inédita). Universidad Pedagógica Nacional, 071. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. México.
- ANTÚNEZ, Serafín (2000). El proyecto educativo de centro. Barcelona: Ed. Graó.
- BECK, U. (2008). ¿Qué es la Globalización? Barcelona, España: Bolsillo Paidós.
- BLANCO, R. (1992). Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares. España: Ed. M. D. Cultura.
- BLASE, Joseph (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1-2). Professor en el College of Education de la University of Georgia. <http://www.arches.uga.edu/~blase/home/>.
- BOISIER, S. (1997). El vuelo de una cometa. Una metáfora para la teoría del desarrollo territorial. Obtenido de http://www.eue.cl/media/uploads/pdf/Doc0001_
- BORDIEU, P. (2002). Campo de Poder, Campo Intelectual, Itinerario de un concepto. Jungla simbólica. París: ed. Montresor
- BRUNER, J. (2009). Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid, España: Alianza.
- CADRECHA Caparros, M. Angel. (1990) John Dewey: Propuesta de un modelo educativo. I. Fundamentos. Aula abierta No. 55. Universidad de Oviedo. España. pp.61-87.
- DEVAL, J. (enero-junio, 2013). La escuela para el siglo XXI. Sinéctica, 40. Recuperado de http://www.sinéctica.iteso.mx/artículo/?id=40_la-escuela_para_el_siglo_xxi.
- DEWEY, John (1989). Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo. México: Ed. Paidós.

- DEWEY, John (1995) *Democracia y Educación*. Ed. Morata. Madrid.
- DÍAZ Couder, Ernesto (1998). *Diversidad, Cultura y Educación en Iberoamérica*. Revista Iberoamericana de Educación, No. 17, Biblioteca Digital, OEI.
- ESPAÑA Batallón, C. (1993). *Las regiones geográficas de México*. México: Siglo veintiuno.
- ETXEBERRÍA, Félix; Kariena Iñaki & Hilaria Murua (2010). *Competencias interculturales del profesorado con alumnado inmigrante en el país Vasco*. REIFOP 13 (4) enlace web: <http://www.auffop.com> (consultada en 3 de mayo 2013).
- FRANKL, Viktor (1978). *Ante el vacío existencial: hacia una humanización de la psicoterapia*. 7º ed. Barcelona: Herder.
- FULLAN, Michael (2002). *El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje*. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1-2). Ontario Institute for Studies in Education de la Universidad de Toronto. <http://www.michaelfullan.ca/>.
- GADAMER, Hans-Geor (2006). *Verdad y método*. 7ª ed. Salamanca, España: Sígueme.
- GARCÍA Cedillo, Isamel, et. al. (2009). *La reforma fallida de los Centros de Atención Múltiple en México*. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.cr>
- GARCÍA Cedillo, Ismael, et. al. (2000). *La integración educativa en el aula regular: principios, finalidades y estrategias*. México: SEP. // uploads/tx_magazine/reform.pdf. Vol. 9. N° 2. pp. 1-21.
- GARRIDO, J. (1993). *Adaptaciones Curriculares. Guía para los Profesores Tutores de Educación Primaria y Educación Especial*. Madrid: Ed. CEPCE.
- GIDDENS, A. (1995). *Tiempo, espacio y regionalización*; en: A. Giddens. *La constitución de la sociedad* (pp. 143-175). Buenos Aires: Amorrortou.
- GINSBURG, L., & O. Uribe Villegas (1958). *Significado del término Región*. Revista Mexicana de Sociología, Vol. 20, No. 3), pp. 781-789.
- GIROUX, Henry (1999). *Teoría y Resistencia en Educación*. (pp. 213-257). México: Siglo XXI.
- GONZÁLEZ Fontao, M. del P. (1998) *Las adaptaciones curriculares significativas en la programación de aula*. Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación. No. 2 (Vol. 2) Año 2. pp. .67-73.
- GONZÁLEZ Gutiérrez, M. (2002) *Las Adecuaciones Curriculares como estrategia de atención al alumno con discapacidad intelectual en el C.A.M.*

- No. 22.(Proyecto Tesina, inédita) Universidad Autónoma de México. Facultad de Psicología.
- HELLER, Agnes (2003). Una revisión de la teoría de las necesidades. Barcelona: Ed. Paidós.
- HERMANSEN, T. (1977). Polos y centros de desarrollo en el desarrollo nacional y regional. Elementos de un marco teórico; en: A. R. Kuklinski, Polos y centros de crecimiento en la planificación regional (pp. 11-37-, 76-82). México: FCE.
- KINDGARD, Adriana. (2004) Historia regional, racionalidad y cultura:sobre la incorporación de la variable cultural en la definición de las regiones. Cuad Fac Humanid, Cienc Soc. Univ. Nac. Jujuy [online]. n. 24,pp.165-176.
- LÓPEZ Jiménez, Luz I. (2009) Educación Especial: Planeación Didáctica y Adecuación Curricular, desde la percepción del docente regular. (Tesis de Maestría en Educación, inédita) Centro Pedagógico del Estado de Sonora. Hermosillo, Sonora. México.
- MANJÓN. D. G. (1995). Adaptaciones Curriculares. Guía para su elaboración. España: Ed. Aljibe
- MCLAREN, Peter (2003). La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación: Buenos Aires. Siglo XXI, Editores Argentina. S.A.
- MELERO López, Miguel (1997). Diversidad y cultura. Una escuela sin exclusiones. Revista de Educación del Estado de Baja California Sur (pp. 30-42) (Conferencia II Congreso Internacional de Educación para el Talento). México.
- MINISTERIO de Justicia é Instrucción Pública (1891) Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública. México: Imprenta de Francisco Díaz de León.
- MORÍN, Edgar (2003). La mente bien ordenada: repensar la reforma, repensar el pensamiento. (5ª ed.). Barcelona: Editorial Seix. Banal. S.A.
- MOYA Ruth (1998). Reformas Educativas e Interculturalidad en América Latina. Revista Iberoamericana de Educación,(17), Biblioteca Digital, OEI.
- ORANTES Albores, Jordán S. (2008) Alcances e intenciones de la integración educativa. Universidad Pedagógica Nacional, 071. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.

- PÉREZ Ruiz, Maya Lorena, et. al. (s/f). Estados Plurales el Reto de la Diversidad. Departamento de Antropología, UAM-Iztapalapa. México.
- PERRENOUD, Philippe (2011). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. (4ª Reimpresión). México: Colofón. S.A.
- POBLETE Melis, Rolando (2009). Educación Intercultural en la Escuela de Hoy: Reformas y desafíos para su implementación. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Vol.3 N° 2.pp140-156
- PUIGDELLIVOL, Ignasi (2000). Programación de Aula y Adecuación Curricular. Barcelona, España: Ed. Grao.
- ROSALES Ortega, R. (2006). Geografía Económica. Capítulo 5. Tratado de Geografía Humana. (H. D. Lindón, Ed.) México: Antrophos-Unam.
- RUIZ, R. (1998) Técnicas de individualización didáctica: adecuaciones curriculares individualizadas para alumnos con necesidades educativas especiales. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- SCHÖN, Donald A. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. (1ª ed.). Buenos Aires: Paidós.
- SEGURA Malpica, L. (2005). La educación de los sordos en México: controversia entre los métodos educativos, 1867-1902, en http://www.cultura-sorda.eu/resources/Segura_Educacion_Sordos_Mexico.pdf
- SEP (2000). Antología de Educación Especial. Evaluación del Factor Preparación Profesional. 9º etapa. Subcomisión SEP-SNTE. México.
- SEP (2010). Memorias y actualidad de la Educación Especial de México: una visión histórica de sus modelos de atención. México: SEP. DGEE.
- SILVERMAN, R. S. (1988). Audición y sordera. (2ª ed.) México: La Prensa Médica, S.A.
- VAN Manen, Max (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. (4ª ed.). Barcelona. España: Idea Books. S. A.
- WEBER, Max (2009). La objetividad del conocimiento en la ciencia social y en la política social. Madrid: Alianza editorial. S.A.
- WILFRED Brennam, K. (1988). El currículo y las necesidades especiales. México. México. Siglo XXI. 5ª. Ed.