

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

**UNA MIRADA A LA INTEGRACIÓN DE SUJETOS CON DISCAPACIDAD
AUDITIVA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO REGULAR.**

REPORTE DE INVESTIGACIÓN.

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

BERENICE MARIN BARRANCO
MYRNA JOANA ANTONIO HERNÁNDEZ

ASESORA: BLANCA ESTELA ZARDEL JACOBO CÚPICH
LAURA PALOMINO GARIBAY
IRENE AGUADO HERRERA

TLALNEPANTLA ESTADO DE MÉXICO.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS:

*AGRADECEMOS A LA MAESTRA **ZARDEL JACOBO** POR PROPORCIONARNOS A TRAVÉS DE LOS SEMINARIOS LAS BASES TEORÍCAS NECESARIAS, ASI COMO LA ASESORÍA CONSTANTE DE PRINCIPIO A FIN PARA LA REALIZACIÓN DE ESTE PROYECTO, PERO SOBRE TODO EL APOYO PERSONAL BRINDADO.*

*AGRADECEMOS A LA PROFESORA **JULIETA ALVARADO** POR PERMITIRNOS EL ACCESO AL CAM 17 Y AL PROGRAMA “GIEH”, ASÍ COMO TAMBIÉN A LAS **AUTORIDADES** DE CADA UNA DE LAS ESCUELAS EN DONDE SE REALIZÓ EL TRABAJO DE CAMPO, PERO PRINCIPALMENTE A LAS **MAESTRAS, ALUMNOS Y PADRES** POR SU COOPERACIÓN Y APOYO DURANTE TODO EL TIEMPO EMPLEADO EN LAS OBSERVACIONES DE SUS GRUPOS.*

*GRACIAS A LAS MAESTRAS **IRENE AGUADO** Y **LAURA PALOMINO** POR INFLUIR DE MANERA TEÓRICA Y PERSONAL PARA LA REALIZACIÓN DE ESTA INVESTIGACIÓN, YA QUE A TRAVÉS DE SUS CLASES Y ASESORÍAS ADQUIRÍMOS LOS ELEMENTOS QUE DETERMINARON UNA PREFERENCIA TEÓRICA.*

*GRACIAS A NUESTRA AMIGA **ANA** POR SU AYUDA EN EL TRABAJO DE CAMPO DE ESTE PROYECTO, ADEMÁS DE AGRADECERLE EL HABER COMPARTIDO TAMBIÉN UN LAZO AFECTIVO QUE FUE Y ES FUNDAMENTAL PARA NOSOTROS.*

*AGRADECEMOS A LA **UNIVERSIDAD** POR LA OPORTUNIDAD DE PERTENECER A “LA MÁXIMA CASA DE ESTUDIOS” Y HABERNOS PROPORCIONADO LOS CONOCIMIENTOS Y FORMACIÓN NECESARIOS PARA NUESTRA VIDA PROFESIONAL.*

MYRNA:

*GRACIAS A MI AMIGA **BERENICE** POR COMPARTIR Y FORMAR PARTE DE ESTE TRABAJO EN COMÚN, YA QUE SIN SU AYUDA, APOYO Y ESFUERZO NO LO HUBIESE LOGRADO. GRACIAS TAMBIÉN POR SER UNA DE LAS PERSONAS QUE ME ACOMPAÑÓ DE MANERA AFECTIVA EN TODA LA CARRERA.*

*AGRADEZCO INFINITAMENTE A “**MIS PADRES**” POR DARME TODO LO NECESARIO, DESDE LO AFECTIVO HASTA LO ECONÓMICO, YA QUE SIN SU APOYO NO HUBIESE LLEGADO HASTA AQUÍ. LOS QUIERO MUCHO.*

*GRACIAS A MI HERMANO **ERICK** POR HABER SIDO MI MOTIVACIÓN PARA LOGRAR ESTE OBJETIVO, ADEMÁS DE SER LA PRINCIPAL CAUSA QUE ME LLEVA A SEGUIR ADELANTE.*

*GRACIAS A MIS HERMANAS **NORMA Y SANDRA** POR ESTAR SIEMPRE CONMIGO DE UNA U OTRA FORMA, GRACIAS POR TODO EL APOYO PERSONAL BRINDADO, LAS QUIERO MUCHO.*

*AGRADEZCO A MIS AMIGAS **DIANA, KAREN, MARISOL Y CHRISTIAN** POR COMPARTIR TODO EL PROCESO PERSONAL Y AFECTIVO DURANTE LA CARRERA, GRACIAS POR SU APOYO INCONDICIONAL Y POR SER PARTE DE UN “GRUPO” MUY IMPORTANTE PARA MÍ.*

*AGRADEZCO A **ADRIANA** Y A **GUSTAVO** POR ENSEÑARME QUE LA FAMILIA PUEDE IR MÁS ALLA DE COMPARTIR UN APELLIDO O UN TECHO, PUES USTEDES HAN ESTADO CONMIGO EN MOMENTOS RELEVANTES, TANTO BUENOS COMO MALOS, GRACIAS POR ESTAR TAMBIÉN EN ESTE GRAN MOMENTO, LO QUIERO MUCHO HERMANOS.*

*GRACIAS A MI AMIGO **ALEX** POR SER PARTE DE UNA DE LAS EPOCAS MÁS IMPORTANTES DE MI VIDA, PERO ADEMÁS POR SEGUIR SIENDO UN GRAN AMIGO A TRAVÉS DE TODOS ESTOS AÑOS.*

*GRACIAS A MIS AMIGOS **LUIS, EDUARDO, OSCAR, DANIEL Y ALEJANDRO**, POR PERMITIRME ENTRAR Y FORMAR PARTE DE SU MUNDO, GRACIAS TAMBIÉN POR COMPARTIR MUCHO DEL TIEMPO QUE DURÓ ESTA TÉSIS Y POR SER UN APOYO MUY GRANDE.*

*AGRADEZCO A MI **FAMILIA** EN GENERAL POR APOYARME A MÍ, A MI MAMÁ Y A MIS HERMANOS.*

*DEDICO ESTA TESIS A LA MEMORIA DE MI AMIGO **ERICK**, GRACIAS POR ESTAR CON ADRI Y CONMIGO EN UNA ETAPA MUY IMPORTANTE Y SIGNIFICATIVA DE NUESTRAS VIDAS, TE QUIERO, TE EXTRAÑO Y TE RECORDARÉ POR SIEMPRE AMIGO.*

BERE:

*AGRADEZCO ANTES QUE NADIE A **MI MAMÁ** PORQUE SIN SU APOYO AMOR Y CARÍÑO NUNCA PODRIA HABER TERMINADO ESTO, YA QUE ELLA ES LA BASE DE LO QUE SOY Y SERE. TE QUIERO MUCHO*

*GRACIAS A MIS HERMANAS **ANABEL Y JEANETT**, POR TODO LO QUE ME APOYAN YA QUE SE QUE ELLAS SIEMPRE ESTARAN HAY Y QUE SON PARTE DE LO QUE ME MOTIVA A SEGUIR. LAS QUIERO MUCHO.*

*AGRADEZCO A LA PERSONA SIN LA CUAL ESTA TESIS NO HUBIERA SIDO LA MISMA, A **MYRNA**, POR EL APOYO Y TODO LO QUE APRENDI DE ELLA A LO LARGO DEL TIEMPO QUE LLEVO DE CONOCERLA Y EN ESPECIAL EN ESTE TIEMPO.*

*ADEMÁS QUIERO MENCIONAR A DOS PERSONAS QUE SON MUY IMPORTANTES PARA MI **MARLENE** Y **XIMENA**, POR MOTIVARME A TRABAJAR EN TODO LO QUE*

DESEE, Y PORQUE GRACIAS A ELLAS APRENDI QUE LA AMISTAD ES ALGO QUE PUEDE PERDURAR A PESAR DE TODO, LA DISTANCIA, LOS CONFLICTOS Y TODO SI ES VERDADERA.

*AGRADEZCO A MIS AMIGAS **DIANA Y ROCIO** POR SER FUNDAMENTALES EN MI CARRERA Y EN VIDA PERSONAL, Y POR ENSEÑARME QUE LA DIFERENCIA ES LO QUE HACE LA AMISTAD.*

AGRADEZCO A TODA MI FAMILIA EN GENERAL POR EL APOYO BRINDADO A MI FAMILIA.

EN GENERAL AGRADEZCO A TODAS LAS PERSONAS QUE HE CONOCIDO A LOS LARGO DE MI VIDA YA QUE ME ENSEÑARON MUCHAS COSAS Y A LAS QUE CONOCERE DESPUES QUE SERAN FUNDAMENTALES PARA LO QUE LOGRE.

ÍNDICE.

RESUMEN.....	pág. 2
INTRODUCCIÓN.....	pág. 3
CAPÍTULO 1. CONCEPTUALIZACIONES HISTÓRICO TEÓRICAS DEL SUJETO Y DEL SUJETO CON “DISCAPACIDAD”.....	pág. 11
1.1 El Sujeto.....	pág. 11
1.2. El Sujeto con “Discapacidad	pág. 18
1.3 El Sujeto con “Discapacidad Auditiva	pág. 24
CAPÍTULO 2. CAM # 17 ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y METODOLOGÍA.....	pág. 28
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA.....	pág. 38
3.1 Concepto.....	pág. 38
3.2 Objetivos.....	pág. 43
3.3 Selección de la Institución y Población	pág. 44
3.4 Procedimiento.....	pág. 45
3.5 Escenario.....	pág. 46
CAPÍTULO 4. RESULTADOS.....	pág. 51
4.1 Categorías de Análisis.....	pág. 52
4.2 Análisis Interpretativo.....	pág. 54
CONCLUSIONES.....	pág. 138
BIBLIOGRAFÍA.....	pág. 149

RESUMEN

La presente investigación se realizó tomando en cuenta la problemática de la crisis de la subjetividad en los tiempos actuales y las consecuencias que ha tenido en los grupos vulnerables, es decir, como se construyen las percepciones sociales de estos grupos. Los objetivos se plantearon específicamente hacia Sujetos con “discapacidad auditiva” los cuales fueron: Indagar sobre la constitución de los discursos médico, educativo y gubernamental en tomo a la discapacidad, en particular acerca de los sujetos con Discapacidad Auditiva. Así como las consecuencias en su constitución particular de sujetos con “discapacidad” en su proceso de Integración Educativa. Estudiar en el Centro de Atención Múltiple (CAM) 17, las representaciones y los discursos de éstos sujetos por medio de la observación participante en las aulas. Analizar el uso del programa GIEH dentro de las escuelas regulares observadas, así como paralelamente analizar el uso del método oralista empleado en la enseñanza de estos sujetos. Se observaron seis grupos: dos a nivel preprimaria, tres a nivel primaria y uno a nivel secundaria. Se utilizó una metodología cualitativa, con la que se pretendió proporcionar una interpretación de lo encontrado en el trabajo de campo de manera que se puedan hacer manifiestas las percepciones de los sujetos implicados. Se obtuvieron ocho categorías en las cuales se tomaron en cuenta los aspectos más relevantes que formaron parte del análisis del método oralista empleado por el programa del CAM 17. Se encontró que el nivel de Integración de los alumnos es diferente en cada escuela, esto depende no sólo del programa de CAM 17, si no del espacio físico y de los sujetos implicados. El principal obstáculo para lograr la Integración total es la falta de estrategias de sensibilización hacia los maestros y alumnos tanto de las escuelas regulares como del CAM y que a través de lo discursos médico, gubernamental y social se determina su posición de marginación, exclusión y vulnerabilidad que se les ha asignado, sin embargo, esta claro que se están construyendo nuevas significaciones como la propuesta de percibirlo como grupo cultural y no como grupo en *desventaja* que puede iniciar una reversión de dichas conceptualizaciones limitantes.

INTRODUCCIÓN.

Mucho se ha dicho acerca de que al nacer, el hombre necesita de otro. Esta necesidad es debido a que sin ese otro no sobreviviría, no sólo de manera biológica, sino también simbólicamente, pues es mediante esta relación que se constituye como Sujeto de cultura, es decir, forma parte de un lazo social que le otorga una serie de significantes bajo los cuales mantiene dicha relación. Así lo manifiesta Freud (1927) diciendo: “A los hombres se les hace imposible “*existir*” en el aislamiento, por lo que aceptan su condición de sujetos, aunque sienten como un peso intolerable los sacrificios que la cultura les impone para hacer posible la vida en común”, lo cual reitera en *El Malestar en la Cultura (1930)*: “La vida como nos es impuesta, resulta gravosa: nos trae muchos dolores, desengaños, tareas insolubles. El propósito de vida del sujeto es alcanzar la dicha, conseguir la felicidad y mantenerla”, dicho placer lo obtiene al estar en relación con otros, de manera que vive tratando de ser parte de un grupo que le otorga una seguridad de “existencia”.

El sujeto considera a otro como su *semejante* si cree que éste tiene o posee las mismas características que él, o que se encuentran en una situación de igualdad, sin embargo, también puede ser que este otro tenga cualidades que el sujeto no posee y desea tener.

Entre dichas relaciones del sujeto con el otro se puede generar una *identificación* que se construye a través de intereses comunes o un mismo propósito, esto con el fin de pertenecer al grupo y no estar sólo, ya que al no ser parte de algo se siente y se percibe como *incompleto*. Por lo que esta identificación se forma con base a una conciencia social, en donde los sentimientos individuales y los actos intelectuales personales son muy débiles, pues éstos se dejan guiar por un discurso colectivo, es decir por las conceptualizaciones histórico sociales que enmarcan la cultura (Freud, 1921).

A través de la historia se han manifestado diferencias entre los sujetos, dependiendo de las características culturales y sociales de cada época, de manera que las percepciones del Otro varían conforme a dichos cambios, dentro de este proceso la psicología se ha visto

influenciada por el concepto de salud-enfermedad que surge de las conceptualizaciones de la tradición médica. Lo cual ha traído como consecuencia la categorización y clasificación de los sujetos en polaridades como normal y anormal, o salud mental y locura, procedentes de la modernidad, Foucault (1967) a través del texto *historia de la locura*, hace manifiesto que las representaciones de la diferencia cambian con respecto a la época. En nuestra época surge la enfermedad mental, el excepcional, el minusválido y su estudio científico que permite y posibilita su conocimiento, control y modificación.

En estas manifestaciones de diferencia la principal característica es la marginalidad y la exclusión de los sujetos “señalados” como fuera de lo establecido. De manera que surgen instituciones que tienen como objetivo recluir a estos sujetos que representaban la parte de la humanidad que consideraban era necesario eliminar. Al principio la exclusión era dirigida hacia los pobres y enfermos, lo que llevó a la instauración de Hospitales Generales, los cuáles posteriormente se convirtieron en hospitales de Salud Mental en donde compartían el mismo espacio pobres, enfermos, locos, criminales, ladrones, etc, todos los sujetos que se consideraran fuera de las leyes establecidas de normalidad. Por lo que la diferenciación y su respectiva atención se vuelve tema central de los médicos, al ser ellos los precursores de la nueva representación moral emergente de la modernidad (Jacobo, 2002).

Es a partir de este momento en que las conceptualizaciones biológicas se colocan como la piedra angular para la clasificación de la diferencia, por lo cual la exclusión de sujetos se basa dentro de este rango al no poseer las características “adecuadas” o consideradas como “normales” dentro de esta clasificación. Sin embargo las diferencias se han modificado de manera que cada vez son más los sujetos que pueden llegar a ser vulnerables a este exilio simbólico, la anormalidad en el sentido social es un factor determinante de modo que puede afectar significativamente el desarrollo de esta población, al grado de hacerles creer, a la familia en primer instancia y a la persona misma que “tiene un problema y como tal hay que intervenir para arreglarlo”, en este intento por encontrar una solución se manifiesta el deseo de la familia y del sujeto por mantenerse dentro del grupo al que pertenece, pues la soledad le representa la *falta*, la muerte simbólica, la

marginación, el rechazo, la pérdida del otro, simboliza ser una alteridad para el Otro, por lo tanto debe seguir su condición de sujeto para conseguir la dicha, así como la *seguridad y completud* o en cambio, vivir en sufrimiento, en la *marginalidad, segregación, desprotección y angustia* (Freud, 1930).

Uno de los grupos que en la actualidad se ve afectado por la influencia de los conceptos de diferencia son los sujetos con “discapacidad”, llamados así por el resultado de las diversas intervenciones de estudio que se han realizado en torno a ellos. Esto trae como consecuencia que el sujeto se perciba como “anormal” y por lo tanto que debe realizar una serie de procesos médicos y educativos para “normalizarse”, llevándolos a un conflicto constante, pues desde el inicio se le atribuye un plus de significación que lo marca como diferente. A partir de esto al sujeto con “discapacidad” se le asigna un prejuicio desde que nace o en ocasiones desde antes de nacer. Siendo percibido como sujeto de falta, al manifestar carencias orgánicas y disfunciones, es decir, que el grado de dificultad para realizar las actividades y procesos considerados como normales en la cotidianidad era muy alto, según la visión biologicista.

De esta manera se crea la opinión y conceptualización pública que lleva a la creación de los prejuicios en torno a la discapacidad, los cuales determinan el considerar o no al otro como mi semejante. En el caso del sujeto con discapacidad, o también llamado sujeto con **necesidades educativas especiales**, se le percibe en el discurso social como una alteridad, una diferencia, y por lo tanto no semejante. Esta actividad de valorar-enjuiciar “alude al subsumir clasificatorio de lo singular y particular bajo algo general y universal. Se mide, se acredita y decide lo concreto mediante criterios regulatorios. Esto es un prejuicio ya que sólo se juzga lo individual, pero no el criterio ni su adecuación a lo que se mide. Alguna vez se juzgó sobre el criterio y ahora se omite y se ha convertido en un medio para poder seguir juzgando... se realizan ya sin pensar... se solidifican (Arendt, 2001).

Considerando entonces que a estos sujetos se les percibe como diferentes permanente, un objeto de estudio y en general un sector de la población que requiere de “ayuda” trae como consecuencia la aparición del concepto de **Educación Especial** en la

década de los 60's y siendo oficial en el año 1970, con la creación de la Dirección General de Educación Especial, "con el compromiso de promover en todas las áreas de la vida la participación plena de los minusválidos" (SEP, 1981), por lo que se presenta como modalidad educativa necesaria, debido a que aumentaba el número de sujetos que no se ajustaban a los programas educativos regulares, con el objetivo principal de otorgarles oportunidades de educación, al implementar condiciones, métodos y técnicas especializadas para estos sujetos. Sin embargo, su condición de "anormalidad" era patente al haber una separación y distinción explícita desde el concepto por sí solo, ya que la Educación Especial ha sido considerada en lo social como un tipo de enseñanza "diferente" a la que se imparte en las aulas regulares. A ésta se le llama Especial por el hecho de que es dirigida sólo a aquellas personas que salen de la norma, pero no sólo orgánicamente, sino que también se pueden considerar otros aspectos sociales como los sujetos que presentan dificultades de aprendizaje, de adaptación, etc, de manera que también se requiere de una intervención diferente a la regular.

Sin embargo, existen otras situaciones en las que se presenta también una segregación de grupos, como lo son los menores infractores, las adolescentes embarazadas, inmigrantes, etc, lo que trae como consecuencia que dichos grupos se consideren vulnerables a percibirse como parte de la "diferencia".

Por lo que a través de dichas clasificaciones se ha llevado a la creación de estrategias de intervención, dentro de las cuales se encuentra la mencionada educación especial, que pretendía proporcionarles los conocimientos y habilidades necesarias que lo social demanda para su integración en los ámbitos familiar y cultural, sin embargo el objetivo real es que con la adaptación de estos sujetos a los contextos escolar y social, puedan tener una funcionalidad productiva aún con sus "diferencias", Foucault (1967) menciona al respecto: "en el mundo de la producción y del comercio se han renovado los viejos ritos de la excomuniación".

Con esta meta se crean las primeras instituciones educativas especiales, estas organizaciones establecen conceptos sociales que se imponen de una manera implícita y

explícita, que determinan como se relaciona un sujeto con otro, como se le percibe, como se le conceptualiza (Freud, 1927), pero cabe señalar que los programas se basaban en evaluaciones que no partían de las características de los sujetos, sino bajo una clasificación de “normalidad”, de manera que a partir de las “deficiencias” se trabajaba para ajustarlas al modelo regular, es decir, los objetivos que se planteaban para ser considerados como avances educativos no se lograban, pues se generalizaba el aprendizaje basado en un desarrollo considerado como normal, lo cual sigue reiterando que el sujeto está en “falta”.

Al encontrarse estos errores en este primer programa, surge el proyecto de Integración Educativa en 1993, desapareciendo la DGEE y se instrumentaron dos modalidades para lograr la integración: las USAER (Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular) y los CAM (Centros de Atención Múltiple), dichos proyectos son aceptados por la SEP hasta el año de 1995 (Adame, 1997), el cual tenía como principal propósito el cambio conceptual de niños con déficit por niños con necesidades educativas especiales (nee), replanteando el programa de intervención educativa, de manera que se pueda realizar una integración real de los sujetos. La integración debe perseguir que las relaciones entre los alumnos se basen en el reconocimiento de la integridad del otro, compartiendo derechos y valores. Este principio de integración aparece como referencia a cuatro niveles globalizados e interrelacionados: físico, funcional, social y comunitario.

De manera que la Integración se refiere a una política de orientación integradora que articula una educación para todos y la incorporación de los niños con nee con y sin discapacidad al sistema regular (Declaración de Salamanca, 1994).

Sin embargo la aplicación de este programa aun enmarca “diferencias” relevantes que continúan separando a estos sujetos de otros, aparece como una alternativa de aprendizaje, sin embargo, de manera implícita se sigue colocando a estos sujeto en un lugar diferente, esta imagen es la que se ha insertado como un prejuicio social, sin embargo, no significa que no se pueda generar una alternativa para investigar sobre este campo, por lo que éste es el móvil que ha llevado a la aplicación de diversos proyectos de investigación acerca de cómo se hace manifiesta la “discapacidad” de estos sujetos, y no sólo de ellos sino también

otros grupos que se pueden considerar también como grupos vulnerables debido a factores culturales desde perspectivas económicas, demográficas, y de salud pública, dentro de los cuales surge el proyecto: CAMPOS DE VULNERABILIDAD: ENFERMEDAD MENTAL, DISCAPACIDAD, EMBARAZO TEMPRANO Y MIGRACIÓN. FRACTURAS DE LA MODERNIDAD que se encuentra dentro del proyecto de PACPA de la FES IZTACALA- UNAM.

La problemática central que lleva a la realización de este proyecto antes mencionado, es la crisis de la subjetividad, es decir, del conflicto que trae consigo la constitución como Sujeto en los tiempos actuales y las consecuencias que ha tenido en los grupos vulnerables, es decir, como se construyen las percepciones sociales de estos grupos. Además del interés en la recuperación de la perspectiva personal de los mismos, así como aquellos que se vinculan con ellos (docentes, padres, dirigentes, directivos y profesionales, etc), al mismo tiempo explorar la manera en que los discursos científicos y profesionales, han construido conceptos y representaciones sociales dentro del marco histórico de la modernidad. Estas conceptualizaciones han instituido formas específicas de clasificación e intervención, de manera que la información que se ha difundido culturalmente ha generado un prejuicio y por lo tanto una percepción compartida socialmente.

Este proyecto pretende llevar a cabo la construcción de ambos discursos y las diferencias entre ellos subrayando el compromiso de la subjetividad de los actores inmersos. Entendiendo como subjetividad, el espacio de reproducción y/o creación de sentidos que le da su carácter instituyente (Jacobo, 2003).

Los objetivos generales del proyecto antes citado son: 1. Indagar sobre la constitución de los discursos médico psiquiátricos, educativo y gubernamental entorno a discapacidad, enfermedad mental, embarazo temprano e inmigrantes. 2. Estudiar en los escenarios institucionales específicos las representaciones y discursos dominantes de los grupos vulnerables: a) niños y jóvenes con “discapacidad” Asociación Pro-parálisis Cerebral (APAC) y Centro de Atención Múltiple de Chetumal (CAM 2); b) Embarazo

temprano (Hospital General de Tlalnepantla), c) Inmigrantes (casas de Guanajuato); d) Enfermedad Mental (Asociación Psicoanalítica Mexicana APM y Círculo Psicoanalítico Mexicano. 3. Investigar las relaciones entre el discurso dominante y los sentidos y significados asumidos por los grupos estudiados y sus posibilidades de reversión, transformación y subversión, etc.

La Metodología empleada es el método cualitativo orientada al análisis de los discursos tanto instituidos como instituyentes. Con esta investigación cualitativa se pretende “escuchar y ver al otro” por lo que es necesario la realización del trabajo de campo y la elaboración de registros de campo, construcción de categorías de análisis e interpretación de las mismas.

La estrategia de la Investigación es a dos niveles: Teórico y Empírico. En el primero se realiza una construcción teórica e histórica de la constitución de los grupos vulnerables. En el segundo se hace por medio de entrevistas en profundidad y/o historias de vida, observaciones participantes, diario de campo, elaboración de categorías de análisis e interpretación de éstas.

De manera paralela se realiza el presente trabajo de investigación con un determinado sector de los grupos vulnerables el cual es compuesto por sujetos sordos. Estos individuos son considerados en el discurso oficial como sujetos con “DISCAPACIDAD AUDITIVA”, por lo cual forman parte de la construcción de significantes de diferencia y falta, así mismo sujetos con nee y por lo tanto parte del programa de integración educativa.

Existen antecedentes característicos de las instituciones creadas para su intervención educativa en particular, desde los inicios de la educación para sordos en el Siglo XVI, “El municipio fundó la primer escuela de sordos en 1861 que luego nacionalizó el presidente Juárez a fines de 1867. La escuela nació cuando un extranjero de visita en México preguntó en donde se encontraba la escuela de sordomudos. Se les enseñaba historia sagrada, universal y de México; geografía, física y política; historia

natural, el sistema métrico decimal; aritmética; moral; pronunciación artificial; gimnasia y trabajos manufactureros para los niños de ambos sexos” (González, 1972). Siempre se presentó una polémica para saber que método será mejor para enseñar a los sordos ya que debido a sus características en particular (discapacidad auditiva) se crearon opciones de métodos y técnicas especializados, como lo es el lenguaje de señas natural (alfabético manual) y el lenguaje oral. El primero es llamado METODO BILINGÜE el cual se plantea que la primera lengua para los sordos es la lengua de signos porque la pueden adquirir espontáneamente si se desarrollan en un medio ambiente que la utilice, del mismo modo que los oyentes adquieren la lengua oral. Por lo que realiza una función simbólica en el lenguaje dando una opción de comunicación, no negando la imposibilidad de la función del órgano y el METODO ORALISTA el cual a su vez plantea que el sujeto debe establecer una vía de comunicación oral como principal herramienta, de este modo, trata de cambiar la producción de lo que de origen esta obstruido, es decir, los sonidos se encuentran obstaculizados al no tener la referencia auditiva (Jacobo, 2003). Siendo éstos los principales métodos empleados en la intervención educativa de éstos sujetos, sin embargo existen otras técnicas utilizadas de forma alterna a éstos.

CAPÍTULO 1. “CONCEPTUALIZACIONES HISTÓRICO TEÓRICAS DEL SUJETO, Y DEL SUJETO CON DISCAPACIDAD”.

1.1. El Sujeto.

Para hablar del SUJETO con “DISCAPACIDAD” es necesario hablar primero del SUJETO en general, es decir, de aquella subjetividad creada a partir de conceptos y significaciones recopiladas a lo largo de la historia del concepto mismo.

Touraine (1998) en su texto *¿Podemos vivir juntos?*, proporciona diversas herramientas para iniciar con el desglose de dicho concepto, diciendo que: “la idea de Sujeto descendió a través de mutaciones sucesivas, del cielo de las ideas al campo de lo político y luego a las relaciones sociales de trabajo, antes de aferrarse como en la actualidad a la experiencia vivida”, ésta última adquiere gran importancia debido a que a diferencia de otras opciones de conceptualización hace manifiesta una subjetividad, es decir, hace referencia a la historia personal de cada individuo como parte fundamental de lo que es el SUJETO. Pues ya no se puede recurrir a una figura del Sujeto como servidor de Dios, la Razón, o la Historia, ya que dichas aseveraciones luego de mucho tiempo de autoritarismo, religiones sociales y movilizaciones sociales, han traído como consecuencia un replanteamiento de lo que era conocido como Sujeto, de manera, que éste ha perdido la confianza en dichos planteamientos, pues el Sujeto no es sólo un instrumento social, sino que también es una acción, un trabajo de reflexión de sí mismo y de su existencia social.

Muchas veces se ha mencionado que el individuo no puede existir si no está situado en una relación social, que sea parte de un entorno cultural característico que ha determinado su constitución de Sujeto, dichos lazos sociales inician evidentemente en la familia, la cual a su vez está formada por otros sujetos con una historia personal característica que es fundamental para la formación del SUJETO, es evidente entonces que los primeros años de vida del individuo son los más importantes, debido a que en éste

periodo de vida la capacidad de recepción es mayor que en cualquier otra (Freud, 1905). Por otro lado Francõis Dolto (1993), reitera lo anterior mencionado que “los primeros encuentros entre el niño y el “otro” crean un efecto modificador a través de lo percibido, aunque perteneciente aún al orden de los hechos físicos, lo es en correlación con los hechos psíquicos, toda percepción da lugar a una impresión que se registra en alguna parte del esquema corporal, cuando estas percepciones provocan alguna modificación en el hábito y esto es percibido por otro sujeto que reacciona a través de una respuesta manifiesta, variante y modulada, concorde con la primera, se organiza un sentido simbólico que es la comunicación, este es el origen arcaico del lenguaje”. Esta organización del lenguaje se origina siempre en la relación madre-hijo, debido a que es dependiente los primeros años de vida de este “otro”, en dicha relación se establecen vínculos emocionales que causan en el niño placer y displacer a través de sus contactos en el cuidado diario del niño como lo es alimentarlo, asearlo, dormirlo, etc., dichos encuentros llevan al sujeto a la percepción de efectos significantes que determinaran sus relaciones con otros a través del lenguaje. La primera institución con la cual el hombre tiene contacto y mediante la cual deviene Sujeto, es la familia, ya que a través de los padres se instalan deseos, que en inicio son de los padres y posteriormente son aceptados por el Sujeto como propios, con lo cual se crea la conciencia moral y por consiguiente el Superyó, es decir los sentimientos de culpa, la angustia y la melancolía que genera el no hacer lo que el otro espera. El Sujeto reconoce que hay algo “exterior” que le proporciona múltiples e inevitable sensaciones de placer y de displacer, por lo que nace la tendencia a segregar del yo todo lo que pueda devenir fuente de algún displacer, arrojarlo hacia fuera y dejar sólo un yo-placer, al que se contrapone un ahí-afuera ajeno, amenazador (Freud, 1930).

Sin embargo, dicha separación de su yo con el mundo exterior la va aprendiendo poco a poco a través de diversos encuentros con otros y es así como se va generando una matriz simbólica, una identificación con el Otro a través de la comunicación, es decir, cuando los significantes son compartidos y existe una repuesta por parte de ese Otro, aunque esta resulte placentera o displacentera, como su relación arcaica, esto lo lleva a actuar de una u otra forma de manera que reciba el agrado y aprobación de Otro fuera de su constelación familiar (Cultura).

Esta matriz va proyectando por lo tanto el buscar satisfacer al otro para así satisfacerse a sí mismo y obtener así el reconocimiento del Otro, aunque eso signifique el sacrificio de otros deseos paralelos, lo cual lo mantiene en una situación de SUJETADO a los deseos y parámetros del Otro, Jacobo (2002) menciona: “somos Sujetos de cultura y como tales sujetos no sólo a todo un código de significatividad polisémica, sino normativo por excelencia, regulador de nuestras normas sociales y que la puesta en ejecución de las mismas atraviesa por reglas de comunicación y transmisión inconscientes. Así en nuestra sociedad tenemos inscritas modalidades de crianza muy particulares: modalidades de relaciones parentales, filiales, matrimoniales, que aparecen como telón de fondo sobre nuestro pensar”, sin embargo, en ocasiones el Sujeto decide hacer caso de sus propios deseos aún sabiendo que encontrará la desaprobación y segregación y por lo tanto la angustia de recibir dicho castigo. Lo que lo lleva a actuar generalmente de manera que la mayor parte de sus encuentros con otros le resulten placenteros. De nuevo Touraine (1998), ejemplifica lo anterior con sus palabras: “El Sujeto se manifiesta en primer lugar y ante todo por la resistencia a ese desgarramiento (displacer), por el deseo de individualidad, es decir, por el reconocimiento de sí en cada conducta y relación social”, “El Sujeto no es otra cosa que la resistencia, la voluntad y la felicidad del individuo que defiende y afirma su individualidad contra las leyes del mercado y la comunidad”, “Lo que llamo Sujeto no puede existir si no es una afirmación de la libertad de un ser situado en unas relaciones sociales, unas relaciones de dominación, un entorno cultural y técnico”.

Las relaciones entre Sujetos, por lo tanto, no son relaciones sociales comunes, sino que se basan en un principio de simbolización que trae consigo no sólo la pertenencia a la cultura y a la sociedad, sino al esfuerzo común por constituirse como Sujetos, sin embargo, sin este reconocimiento del Otro no sería posible su paso de Sujeto a actor social, por lo que se ve obligado entonces a mantener dicha relación considerando a otros sujetos como semejantes, ya que hacen los mismos esfuerzos que él para ser parte de “algo” a través de su experiencia personal y de su trabajo colectivo.

Pero esto no quiere decir que el Sujeto sea “feliz” con dicha situación, sino al contrario, se encuentra en un malestar constante por no poder satisfacer sus deseos sin perder la aprobación del Otro. Se encuentra en la actualidad en una crisis profunda, pues percibe esto no sólo en él, sino también en otros sujetos que como él se encuentran por un lado con la tecnología, el mercado, los signos, etc., en los que se encuentran inmersos y por otro lado su subjetividad y su lucha por una identidad. Freud lo hace manifiesto al decir: “La vida como nos es impuesta, resulta gravosa: nos trae hartos dolores, desengaños tareas insolubles, esto lo lleva a la búsqueda de la dicha, conseguir la felicidad y mantenerla”, dicha idea de felicidad surge a través de conceptualizaciones planteadas como meta de vida, sin embargo, la infelicidad se nos impone con la misma fuerza, pues existen situaciones fuera del alcance del Sujeto que se contraponen a su deseo de dicha, ya que puede experimentar la violencia, una catástrofe natural, la enfermedad, etc., diversas fuentes de sufrimiento que le bloquean en su búsqueda. Esta labor siempre se verá amenazada e inconclusa, pues al obtener algo que le cause felicidad obtendrá un placer momentáneo que lo lleva a la búsqueda de otro y así sucesivamente.

El Sujeto se ha propuesto como meta alcanzar y mantener la felicidad, sin embargo, la cultura le causa un conflicto y una contradicción, debido a la prohibición constante, generándole un malestar y desde la perspectiva del sujeto, la infelicidad, lo cual lo lleva comúnmente a la generación de síntomas, los cuales a su vez devienen en una neurosis.

Freud (1930), en “*El Malestar en la Cultura*” menciona que se pueden identificar como fuentes de sufrimiento para el Sujeto:

- ***El cuerpo propio***. Ya que éste es de orden natural y por lo tanto se encuentra fuera de su control desde una perspectiva biologicista, sin embargo, a través de él paga las consecuencias de su alienación.
- ***Mundo exterior***. Dentro de éste, se encuentra principalmente la naturaleza la cual no ha sido dominada por el hombre, aunque en su afán de conseguir controlarla ha realizado modificaciones que han tenido repercusiones.

- **Vínculo con otros.** Se busca el complacer al Otro por el miedo a la pérdida de su aceptación y amor, ya que sin ellos el resultado sería una muerte simbólica para el sujeto no proporcionándole las herramientas suficientes para subsistir en lo social.

En el mismo texto Freud también argumenta que las vías de escape de este malestar que le genera la cultura al Sujeto son:

- **Sublimación.** Ésta según Freud, es el camino más apropiado a la cura para el Sujeto, ya que los síntomas son desplazados hacia fines creativos, de hecho, la misma cultura así como los fundamentos teóricos que han sido altamente valorados socialmente son producto de la sublimación.

- **Alienación.** Es la manera más directa en la que el Sujeto accede a los deseos de los otros, aunque le genera malestar y por lo tanto displacer, pero lo hace para no perder lo más deseado, es decir, el amor del otro.

- **Intoxicación.** Es el camino que el Sujeto elige porque le proporciona una distorsión y cambia momentáneamente su percepción del malestar que le genera su devenir por la vida, de manera que se niega a aceptar el displacer que le causa, es decir, utiliza sustancias que le “ayudan” desde su percepción a soportar lo insoportable.

Estos tres primeros puntos son considerados por Freud como alternativas, sin embargo, en la actualidad se ha presentado con más frecuencia tomar en cuenta otro factor más:

- **Depresión.** Este es un tema que en esta época se ha conceptualizado desde distintas perspectivas teóricas y que es la principal causa del aumento de deseos de muerte, es decir, que el sujeto ya no acepta tan fácilmente la alienación y no le es posible resistir el malestar generado por el orden cultural.

La argumentación general acerca de la situación del sujeto es que está situado en un mal lugar, pero, el único posible, ya que si no fuera por éste, no estaría, representaría una muerte simbólica (Aguado y cols.,2002). Esto es lo que generó la creación de un orden

cultural, el cual es la suma de producciones e instituciones que sirven a dos fines: proteger al hombre de la naturaleza y regular las relaciones de los hombres entre sí, ya que es condición del hombre estar entre los hombres, y por ende siempre mantienen una relación con el Otro. De esta manera el Sujeto afecta y se afecta en su relación con otros. La cultura se debe a los vínculos entre sujetos, enlazados por intereses y trabajo en común, pero también pretende ligarlos libidinalmente de manera que pueda establecer fuertes identificaciones entre ellos por medio de dicha coerción. Esto lleva a la sociedad a la implementación de mecanismos de defensa ya que está amenazada por el malestar que le causa al sujeto dicha prohibición, por eso la creación de instituciones para hacer que se cumplan las normas y por tanto el orden social (Freud, 1921)

Debido a esto surge la creación de formas de cómo mantenerlo en relación con esos otros, por lo que las instituciones cumplen ese objetivo, entre las principales se encuentran: la familia, la religión, el Estado, las Escuelas, entre otras, además de insertar la moral, la belleza, la limpieza, como las bases de “el deber ser”, esto con la finalidad de que exista una organización de los grupos humanos, ya que se requiere de mejores condiciones para vivir. Ahora bien es importante mencionar que a través de la constitución de los grupos sociales, el hombre percibe que es necesario sustituir el poder individual por el poder colectivo, ya que esta cohesión con otros ayuda a generar un poder con una fuerza mayor, es decir, algo que lo une a más sujetos, con los que comparte una identificación de manera que los hace semejantes a él. Dicha fuerza lo ayuda para poder defenderse de otros que no comparten el mismo fin y que son representados como contrarios. Todo esto hace posible la manifestación de las pulsiones de vida y muerte del sujeto, a través de sus relaciones con otro.

La institución como tal tiene la función de dominar las pulsiones (deseos), es decir mantener una coerción que tiene al sujeto limitado en el desarrollo de sus funciones, generando un malestar en el sujeto, el cual deviene en síntomas, como la neurosis, la histeria, la psicosis, etc. Así también, es importante destacar que para mantener una relación con los otros, el lenguaje ha sido pieza clave para la construcción cultural establecida, esto a través de un sistema de signos que a su vez genera significados y

significantes para los sujetos, a partir de ahí la generación de conceptos, de discursos y teorías que dan cuenta de realidades, es decir, a través de la palabra es como el sujeto da significado a la realidad. Dichos argumentos se van constituyendo a través de la Historia.

La Historia se modifica con base a los descubrimientos sobre el dominio que se va teniendo de la naturaleza, gracias a la ciencia y a la tecnología. Además de la recién conquistada disposición sobre el espacio y el tiempo, que lleva una modificación de las actividades y la generación de un orden cultural, aparentemente mejor administrado. A partir del afán del dominio causado por los fines y objetivos de la modernidad, el sujeto intenta mejorar la vida sobre la tierra, sin embargo, esto lo ha llevado a ser un Sujeto de productividad en el cual está en juego el cuerpo y su condición de vida.

La sociedad moderna favoreció durante mucho tiempo la correspondencia entre el individuo y las instituciones, porque afirmaba el valor universal de una concepción racionalista del mundo, la sociedad y el Sujeto, sin embargo, esta idea ha ido en decadencia porque ya no satisface las necesidades del individuo. La organización racional de la sociedad pretendía permitir el libre desarrollo de lo individual en coordinación con lo colectivo, pero las limitantes impuestas por su factor de evaluación de la norma hizo que su objetivo no se cumpliera. Pues éste sólo hubiera sido posible si la razón podía imponerse a los deseos, si las leyes pudieran frenar las pulsiones de muerte y si la educación enseñara a los niños a controlar sus deseos y a formarse bajo disciplinas estrictas que tienen como fin la alineación o el proyectar dichas pulsiones para fines aceptados socialmente, pero la pregunta que aun está vigente es si ¿esto sería posible?.

Touraine (1998) en su capítulo llamado “La Desmodernización” menciona que “la idea de Sociedad Moderna era concebida como un estado de derecho, un conjunto de instituciones que funcionaban según los principios de un derecho universalista e individualista. Cada individuo, concebido por su parte, como un ser racional, consciente de sus derechos y deberes y amo de sí mismo, debe estar sometido a las leyes que respeten sus intereses legítimos y la libertad de su vida privada y que aseguren al mismo tiempo la

solidez de la sociedad, del cuerpo social, mantenido con buena salud por el funcionamiento *normal* de sus órganos”.

Esto lleva directamente a pensar que si no se cumple con el estándar de individuo *moderno*, se presenta una problemática en el objetivo de sociedad planteado. Es aquí donde se permite iniciar con las conceptualizaciones y señalamientos de *diferencia* atribuidos al *sujeto con “discapacidad”*.

1.2. El Sujeto con “Discapacidad”.

Mediante la inmersión del Sujeto a las diversas instituciones que tienen como fin el mantener las relaciones sociales, estableciendo vínculos libidinales, es donde el lenguaje juega el papel más importante para la apropiación de conceptos y significantes por parte del Sujeto, Lipovetsky en su texto “La Era del Vacío” habla acerca de una “*Seducción Continua*” por parte de la Cultura hacia el Sujeto a través de su Historia Personal, de tal forma que se ha convertido en el proceso general que tiende a regular el consumo, las organizaciones, la información, la educación, las costumbres. La vida de las sociedades contemporáneas está dirigida por una nueva estrategia que pretende desbancar la primacía de las relaciones de producción...” Entonces, la Seducción se puede entender como la forma en que nos apropiamos de conceptos y significaciones sociales que atribuimos como propios, y que han sido establecidos y modificados a través de la Historia. De nuevo Lipovetsky menciona: “La Seducción: una lógica que sigue su camino, lo impregna todo y que al hacerlo, realiza una socialización suave, tolerante, dirigida a personalizar-psicologizar al individuo”. Es a través de estas apropiaciones que se generan juicios acerca de las representaciones de realidad, Freud (1925) dice al respecto: “La función intelectual del juicio es afirmar o negar contenidos del pensamiento, la función del juicio tiene, en lo esencial, dos decisiones que adoptar, debe atribuir o desatribuir una propiedad a una cosa, debe admitir o impugnar la existencia de una representación real, para esto es preciso recordar que todas las representaciones provienen de percepciones, son repeticiones de éstas”, de manera que el sujeto en su vida aplica dichas representaciones bajo los estándares marcados como *reales*.

Por supuesto que esto es de relevante importancia para poner en juicio si el sujeto considera a otro sujeto como su *semejante* o como alguien *diferente*, una *alteridad*, puesto que no posee las mismas características que él o las de aquel que tiene lo que él desea, aunque también se puede hablar de ese Otro que marca lo “aceptable”, es en este momento en donde los conceptos alcanzan al Sujeto con Discapacidad, pues bajo los estándares de “normalidad”, principalmente en los que a la perspectiva biológica se refieren, se le considera en “falta” de las características que definen a un Sujeto con un desarrollo apto para las necesidades de producción social.

Sin embargo, el Sujeto con *Discapacidad* no es el primero conceptualizado como diferente, sino que a través de la Historia muchos han sido los casos de segregación de los sujetos, siempre correspondiendo con los estándares de cada época. Freud (1930) pone en manifiesto esta argumentación: “el proceso de desarrollo y devenir del individuo puede tener, sus rasgos particulares, que no se encuentren en el proceso cultural de la humanidad; sólo en la medida de que aquel primer proceso cumpla con el segundo entonces coincidirán”. Foucault (1964) menciona en su texto que primero lo fueron aquellos que por enfermedad fueron aislados con otros que sufrían la misma suerte (Leprosos, Edad Media), pero después al desaparecer dichos sujetos y por lo tanto la enfermedad, otros tomaron el lugar de la diferencia y del aislamiento común, esto por ser parte de la población que alteraba la vida cotidiana, ya sea por ser pobres, enfermos, huérfanos, ancianos, delincuentes, enfermos mentales, etc., compartiendo el mismo lugar. Sin embargo, parece ser que se fueron tomando medidas para disminuir el número de éstos o separándolos según su “problemática” social. Pero sólo una de ellas es la que toma el lugar predominante de segregación que tenía la Lepra, esta fue la Locura (enfermedad mental). Muchos años fueron en los que la mirada de la diferencia se colocó en la Locura, acaparando la atención de los médicos quienes fueron la base angular en el proceso de significación de “normalidad”. Dicha significación ha permanecido a través de los años, los procedimientos y formas de aislamiento han cambiado pero sigue presente el hecho de que otras han tomado su lugar y han ido clasificando a mayor cantidad de sujetos que van saliendo de la “norma” en diversos aspectos, por supuesto que la psicología se ha visto influenciada por el

concepto de salud-enfermedad que surge de las conceptualizaciones de la tradición médica. Además de las teorías del desarrollo basado en polaridades de clasificación y categorías. Sin embargo, las diferencias se han modificado de manera que cada vez son más los sujetos que pueden llegar a ser vulnerables a este exilio simbólico, la anormalidad en el sentido social es un factor determinante de modo que puede afectar significativamente el desarrollo de esta población, Evidentemente que bajo esta percepción el Sujeto con Discapacidad es uno de los principales sujetos considerados con “*diferencias*”, debido a que en nuestra época continua la enfermedad mental y surge el excepcional, el minusválido y su estudio científico que permite y posibilita su atención.

Es entonces, a través de las percepciones de los sujetos que se enmarca esta señalización de lo “extraño”, lo “externo”, la *alteridad*, “*lo ominoso*”, este último definido por Freud (1919) como “lo inexplicable, lo siniestro, lo extraño, lo horrible, lo terrible, lo interesante, lo mágico, lo enigmático, lo seductor., puede llegar a ser también lo insoportable, es decir, lo evitado, lo expulsado y lo angustioso”, estas afirmaciones de Freud dirigen una significación hasta cierto grado opuesta, pero reflexionando un poco acerca de lo que se intenta decir en esta definición, se puede notar que la “*diferencia*” y la alteridad, es decir, lo externo, también puede ser el lado *ominoso* del Sujeto con Discapacidad y la forma en que es percibido por el Otro, evidentemente esta *imagen* vista a través de los ojos de ese Otro es la que le otorga una *identidad*, o sea un concepto de lo que es ese Sujeto, esto le ocurre a cualquier Sujeto en su proceso de constitución, pero en el caso del Sujeto con Discapacidad le atribuye además un plus de significación que lo coloca en el lugar de la *falta* y la *diferencia*. Jacobo(1998) menciona: “Los significantes destinan. Los saberes fundan realidades, así las teorías de la deficiencia la fundan, es decir, crean a los deficientes... ..la deficiencia como signo. La deficiencia como pronunciamiento, como enunciado. La deficiencia como *signo-destino*”. Lacan (1932), en uno de sus textos enfoca este hecho de que lo que constituye al Sujeto es la imagen que el Otro le proporciona a través de su devenir como tal, ya que a partir de ésta va formando una identificación o un acuerdo con esa *imagen* y así percibir un concepto de *sí mismo*, sin embargo, puede ser que el sujeto no cumpla con esas expectativas que el otro le atribuía y se genera un conflicto por querer ser eso que el otro espera y no se logra ser, simplemente se queda en el intento por

alcanzarlo. Manonni (1997), expone diversos ejemplos acerca de casos en los que la madre había proyectado ideas de lo que sería su hijo al nacer y lo que sería al crecer, y cuando se encontraba con que no era lo que ella esperaba, es decir, era algo *diferente* a sus expectativas, entraba en conflicto y no lo acepta por ser algo *ominoso*, aunque ella no es consciente de eso, simplemente se dedica a la búsqueda de ayuda para corregir la *diferencia*.

Por supuesto que el devenir constitutivo de este Sujeto va a estar determinado por el *conflicto*, por el plus de significación que se le otorga desde que nace, de manera que él se percibirá como Sujeto en *problema*, un Sujeto *diferente*, *incompleto*, en comparación con otros Sujetos "*normales*", pues así lo determinan los conceptos de salud-enfermedad que operan dentro de lo aceptable socialmente. Jacobo (1998) argumenta acerca de la influencia de la teoría en el proceso constitutivo de este sujeto: "La teoría se dice, se ajusta al objeto, cuando más bien lo aprisiona en una mirada unidireccional y unívoca, y con tal cuerpo se puede valorar o juzgar el desarrollo del sujeto, lo cual implica ya la idea de un direccionar, instrumentar, potenciar, habilitar y rehabilitar".

En el proceso de su búsqueda de "ayuda" se encuentra con instituciones de "apoyo", las cuales operaban bajo intervenciones que cambiaban de un programa a otro, los que a su vez estaban sujetos a los cambios educativos regulares, esto con el fin de atender a estos Sujetos, al principio la escuela regular no ofrece más que un intento de "socialización" del sujeto, eso en cuanto al tipo de Discapacidad que el sistema consideraba con posibilidades de adaptación por su *diferencia*, pero se basaban en programas curriculares dirigidos a Sujetos "normales", bajo los cuales se evaluaba al Sujeto con Discapacidad y evidentemente lo desacreditaba por no "alcanzar" los estándares establecidos, al percatarse de esto se intenta la creación de instituciones especiales para estos Sujetos, en donde se pretendía que al tenerlos juntos por ser *diferentes* se podrían obtener mejores resultados en cuanto a el desarrollo y adaptación de los mismos. Pero es evidente que se trataba de una *nueva segregación*, como las que se han expuesto anteriormente a través de la historia de la *diferencia*. Con la creación de escuelas especiales se pretendía que estos sujetos recibieran una "educación acorde a sus necesidades y adaptada a sus aptitudes" (Jacobo, 2000).

En nuestro país han surgido diversas instituciones con este fin, que evidentemente han tenido cambios con respecto a los programas planteados a través del desarrollo de ésta área. Con base al argumento de que estos Sujetos requerían de una Educación Especial es como se empieza a formar el concepto de la misma y los objetivos que ésta tendría. En 1960 se creó la Oficina de Coordinación de Educación Especial, la cual dependía de la Dirección de Educación Superior e Investigación Científica, realizando los primeros programas destinados a los Sujetos con Discapacidad.

En diciembre de 1970 se crea la Dirección de Educación Especial (DGEE) a través de un decreto presidencial. En 1976 en el Diario Oficial se declara la organización y funcionamiento de la DGEE, teniendo como objetivo “consolidar el sistema educativo para los atípicos” y que esto llevaría a “un cambio de actitud en lo social hacia los impedidos; ya que el impedido ha tenido que enfrentarse a la marginación” (Jacobo, 2000). Con la creación de dicha Dirección se pretendía atender a la población correspondiente, generando instituciones paralelas dirigidas al mismo propósito.

En el periodo de 1982-1992 se declaró el *Decenio de las Naciones Unidas para los impedidos*, en donde se aprobaron las “*Normas uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*” (Adame, Alvarez y Gudiño, 1997). La ONU adoptó las definiciones elaboradas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) con relación a la discapacidad: “...*la discapacidad constituye, la restricción o ausencia de la capacidad de realizar una actividad dentro del margen que se considera normal para un ser humano, debido a una deficiencia. En este orden de ideas la deficiencia comprende tanto la pérdida total, como la anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica*” (ONU, 1983).

En los años 1992-1993 se llevó a cabo la *Conferencia de Salamanca*, organizada por la UNESCO con el apoyo del gobierno Sueco, México colaboró en dicha Conferencia y decidió incorporarse al proyecto internacional. Dado que España tenía antecedentes en el proyecto de integración y nuestra historia en particular con esta nación posibilitó que la

SEP hiciera suya la propuesta y se diera a la tarea de implementar la política educativa de integración a partir de los cambios producidos en España en 1992 a través de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, así como también algunas aportaciones de Inglaterra, específicamente del informe Warnock. La SEP implementó el Programa de Modernización Educativa y junto con éste se reconoce que para intentar resolver los rezagos de la educación en el país, se requiere eliminar el sistema paralelo de Educación Especial, ya que la dispersión geográfica de los servicios bajo un sistema paralelo hacen inaccesibles los servicios de la misma para la población que los requiere, de esta manera se acepta la imposibilidad de atender a la población definida con **necesidades educativas especiales (nee)** y se postula que “más que una nueva política de educación especial, se requiere incorporar la educación especial a la actual política de Educación Básica “. Se modifica el artículo tercero de la Constitución y se suscribe la nueva Ley General de Educación, la cual contempla en su artículo 41, la especificidad de la Educación Especial que contempla: “La Educación Especial esta destinada a individuos con *discapacidades* transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes *sobresalientes*. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus *propias* condiciones con equidad social. Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica *regular*. Para quienes no logran esa integración, esta educación procurará la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia *social y productiva*. Esta educación incluye orientación a los padres o tutores y así también como a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con **necesidades especiales de educación**” (Antología de Educación Especial, 1997).

Posteriormente en 1994 desaparece la DGEE y se instrumentan dos modalidades para lograr la integración de estos Sujetos: Las USAER (Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular) y el CAM (Centros de Atención Múltiple), las cuales son las dos organizaciones que operan actualmente bajo la premisa de integración de la SEP. Sin embargo, se pretende que éstas tengan como principal propósito el cambio conceptual de niños con déficit por niños con necesidades educativas especiales (nee), replanteando el programa de intervención educativa, de manera que se pueda realizar una integración real

de los sujetos. La integración debe perseguir que las relaciones entre los alumnos se basen en el reconocimiento de la integridad del otro, compartiendo derechos y valores. Este principio de integración aparece como referencia a cuatro niveles globalizados e interrelacionados: físico, funcional, social y comunitario. De manera que la Integración se refiere a una política de orientación integradora que articula una educación para todos y la incorporación de los niños con nee con y sin discapacidad al sistema regular (Declaración de Salamanca, 1994).

En los últimos años también se han presentado algunas modificaciones con respecto al como percibir a estos sujetos y surge el nuevo concepto de SUJETO CON CAPACIDADES *DIFERENTES*, bajo el supuesto de que el prefijo DIS utilizado anteriormente resaltaba una desventaja o falta, siendo éste una etiqueta discriminatoria, por lo que ahora se le debía considerar como una persona con *capacidades diferentes* a las de otra persona *normal*, pero no por eso en desventaja personal.

Como puede constatarse bajo las vías de intención de *ayudar* a los Sujetos con Discapacidad en realidad el discurso continúa haciendo una diferenciación de las características del sujeto y de sus capacidades en comparación con un sujeto *regular*, lo que dirige entonces al seguimiento de señalización o marginación que les atribuyen los conceptos *especiales* y los programas *diferentes*, Jacobo (2000) reitera lo anterior diciendo: “los sujetos lejos de ser autores de sus destinos, signos, voluntades y acciones, son más bien vehículos de una lógica operativa, la cual habría que exhumar”, pues a pesar de la intención de integrar a estos sujetos a lo social, se puede percibir a través de los antecedentes que al implementar las estrategias educativas en dicha población se obtengan mejores resultados en el ámbito productivo del sistema, Jacobo (2003) en otro texto proporciona un argumento con respecto a esto: “La educación es el instrumento para que todo hombre se instale como ser productivo-laboral, aunque los valores y filosofía de la educación señalen que ésta fomentará y posibilitará el potencial pleno para la vida social en general y no únicamente lo laboral”, ya que se espera que al invertir en dicha población se logre conseguir su adaptación y participación social.

1.3. El Sujeto con “Discapacidad Auditiva”.

Estos sujetos forman parte de la cadena de significantes que lleva consigo el mismo título de este último punto, pues no sólo se les considera sujetos con un proceso constitutivo, que ya es por sí sólo un *conflicto*, sino que forman parte también de una clasificación que les otorga una imagen de *falta* ante el Otro. Además de otra selección más minuciosa por tratarse de algo relacionado con lo referente al sentido auditivo. Esto lo coloca en una gama de *diferenciación* cada vez más marcada por los significados y conceptos.

Como resultado de esto muchas han sido las formas de *nombrar e intervenir* con estos Sujetos, el primer nombre con el que histórica y generalmente se les conoce es el de SORDOS, que desde la perspectiva médica “Son consideradas personas sordas, aquellos sujetos cuyo nivel de *pérdida* auditiva es superior a los 70 decibeles, lo cual les impide percibir el lenguaje por vía auditiva con o sin aparatos auditivos (Moore, 1987)

En los años sesenta del siglo veinte, lingüistas, sociólogos, antropólogos, psicólogos, dirigieron la mirada hacia las *comunidades de sordos*, empezaron a estudiarlos y conformaron una *concepción distinta* del *problema*, surgió la visión socio-antropológica de la sordera en la que a la persona sorda se le reconoce como alguien *diferente* del oyente, esencialmente en su forma de comunicación y por tanto, como perteneciente a un grupo lingüístico *minoritario* (Adame, 2004).

Otro nombre con el que se les ha conocido y conceptualizado es el de SORDOMUDO, esto considerando el hecho de su problemática de lenguaje tanto auditivamente como oralmente, sin embargo, diversos estudios argumentaron que el sujeto sordo era capaz de emitir sonidos y que esta vía de lenguaje podría ser una opción de comunicación con los sujetos oyentes, por lo que intenta erradicar este concepto.

También desde un aspecto médico y social se le ha conocido como HIPOACÚSICO. Algunos autores definen la Hipoacusia como la capacidad de oír de un

sujeto, aunque no tenga la audición total, de manera que existe una *disminución* auditiva pero que existe alguna respuesta a los sonidos. Existen tres niveles de Hipoacusia: superficial, media o severa y profunda, esto dependiendo del nivel de decibeles que pueda oír el sujeto (Alvarado, 1985).

Otro término, el cual es utilizado en este texto es el de Sujeto con DISCAPACIDAD AUDITIVA, el cual surge a través de las modificaciones teóricas con respecto al estudio de la Discapacidad y los tipos de Discapacidad según la *problemática* del sujeto.

En lo que respecta a las instituciones y métodos de intervención con respecto a los Sujetos con Discapacidad Auditiva, la historia es paralela al desarrollo de la llamada Educación Especial, aunque hay antecedentes de que en los primeros intentos de intervenir con sujetos *diferentes, atípicos*, etc., los sujetos Sordos fueron los primeros con los que se realizaron acciones educativas y de atención en general. Ahora retomando el aspecto de Instituciones enfocadas actualmente al objetivo de integración de los sujetos con Discapacidad Auditiva encontramos el Centro de Rehabilitación y Educación Especial, el Centro de Capacitación y Educación Especial, el Instituto Nacional de la Comunicación Humana, la Asociación Pro Integración del Hipoacúsico, los CAM, por mencionar los más relevantes, sin embargo, a través de la Historia muchas han sido las Organizaciones dirigidas a éste fin.

Con respecto a los métodos educativos, son tres con los cuales se ha trabajado en dichas instituciones:

- EL MÉTODO ORALISTA. Este método se refiere a la comunicación expresiva por medio del habla y a la comunicación receptiva por medio de la lectura del habla, lectura labial o labiofacial. En la mayoría de los programas educacionales, el término *oral puro* describe un sistema que no permite comunicación manual de ningún tipo. La lectura y la escritura se incluyen como medio legítimo de comunicación en el sistema oral, junto con el habla y la lectura del habla (Denton, D. y col., 1997).

- **EL MÉTODO AUDITIVO.** Se trata de potenciar al máximo los restos auditivos del niño, de tal manera que puedan ser aprovechados para apoyar la recepción del lenguaje oral. La diferencia entre el oral y éste es básicamente el canal de entrada pues el oral enfatiza la visión y el auditivo la audición (Adame, 2004).
- **BILINGÜISMO.** Se plantea que la primera lengua para los sordos es la lengua de signos porque la pueden adquirir espontáneamente si se desarrollan en un medio ambiente que la utilice, del mismo modo que los oyentes adquieren la lengua oral. La educación Bilingüe para los niños sordos esta dirigida al cumplimiento de cuatro objetivos generalmente olvidados en la educación especial, esto es, la creación de un ambiente lingüístico apropiado a las formas particulares de procesamiento cognitivo y comunicativo de los sordos, el desarrollo socio-emocional íntegro de los niños sordos, a partir de su identificación con los adultos sordos; la posibilidad de que éstos niños desarrollen una teoría sobre el mundo sin condicionamientos de ninguna índole; el acceso completo a la información curricular y cultural (Adame, 2004).
- **COMUNICACIÓN TOTAL.** Incorpora los modos de comunicación auditivo, oral y visual manual, queda constituida por las siguientes estrategias comunicativas: *Aprendizaje auditivo, lenguaje oral, lectura labiofacial, lectura escritura, lenguaje de señas, sistema de signos, dactilología gestos naturales, expresión corporal, y expresión artística.* Como puede observarse están aquí integradas las dos lenguas, oral y de señas, además de otras estrategias de apoyo (Adame, 2004).

CAPÍTULO 2. CAM N# 17

ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y METODOLOGÍA

La base de las escuelas para sordos y de educación especial es la política educativa de integración, vigente dentro del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Este programa pone énfasis en “que es necesario atender a los menores con discapacidades, como parte de las acciones educativas orientadas a la equidad. Dentro de este programa también “se orienta a estimular la productividad y creatividad en el desempeño de todas las actividades humanas. Y formar seres humanos que participen responsablemente en todos los ámbitos de la vida social”. Por lo cual este documento es de gran importancia para los trabajos realizados y por realizar con los sujetos con Discapacidad Auditiva.

Los propósitos fundamentales el Programa de Desarrollo Educativo son: la equidad, la calidad y la pertenencia de la educación. Esta última en todos los tipos, niveles y modalidades de la educación. Esto porque es necesario conocer y tomar en cuenta las características del niño y no exponerlo a una situación no conveniente para él. La calidad de los servicios debe responder a las necesidades de los niños sordos. La modalidad de interacción en escuelas regulares, se implementó en el DF, desde hace 20 años y se extendió en algunos estados de la República. Hay otros aspectos importantes de este programa como son:

- ❑ "La educación es una vía hacia una mejor manera de vivir".
- ❑ "La educación no puede estar desvinculada de las necesidades e intereses del educando, sino que ha de ser pertinente a sus condiciones y aspiraciones y servir al mantenimiento y superación de las comunidades y de la sociedad en general".
- ❑ La ley general de educación establece la obligación gubernamental de satisfacer mediante distintas estrategias las necesidades básicas de aprendizaje. Recomienda que las acciones que se realicen incluyan a padres y tutores así como a los maestros de escuelas regulares que atiendan alumnos con necesidades educativas especiales.
- ❑ Conscientes de que el proceso de integración escolar de las personas con discapacidad es un proceso gradual, que entraña dificultades para responder con

equidad a sus requerimientos específicos, se diseñaran estrategias paulatinas para lograrlo.

- ❑ La elección de la opción escolar, especial o regular, depende de las posibilidades del alumno, de su familia y de las condiciones que ofrezcan la escuela regular o especial.
- ❑ Un recurso para mejorar a corto plazo la atención a la población con discapacidades es la creación de UNIDADES DE APOYO A LAS ESCUELAS REGULARES que presten servicios a niños con discapacidades.

Dentro de las escuelas de educación especial que se basan en este programa se encuentra el Centro de Atención Múltiple #17, la cual es una institución de la dirección de Educación Especial de la SEP, dedicada a la atención de las personas con problemas de audición. Ésta nace del Instituto Nacional de la Comunicación (INCH) en 1974.

Esta institución no cumple las funciones regulares de un CAM común, ya que generalmente en estos centros se atiende a niños con todo tipo de discapacidad y en este CAM solo se trabaja con hipoacúsicos, además de funcionar como un grupo aparte ya que no sigue los planes de estudio, metodología y normas específicas de la dirección de Educación Especial, debido a diferencias con el método de trabajo en la dirección y con base a los resultados obtenidos por el CAM con su propio metodología.

El programa GIEH (Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos) surge porque los hipoacúsicos no tenían acceso a las opciones educativas, ya que aunque estuvieran en una escuela no podían obtener un certificado de primaria, porque se les negaba la inscripción a 6° o se les aceptaba solo como oyentes, ya que no tenían los conocimientos que se requieren para cursar este grado a pesar de haber aprobado los grados anteriores, debido a la falta de capacitación de los maestros para con estos alumnos y de los planes de estudio no adecuados.

Eso ocurría en las escuelas regulares y en las escuelas para sordos, los hipoacúsicos pasaban mucho tiempo en ellas sin alcanzar ningún conocimiento, además de estar marginados socialmente y esto se reflejaba en su comportamiento (GIEH, 1994).

Es así como se inicia los primeros grupos en el GIEH con alumnos para los tres primeros grados de primaria, con un plan de estudios elaborado particularmente para ellos, en el cual se contemplaba también la socialización, ya que alumnos de INCH regresaban a este por no saber conducirse socialmente. Cuando el GIEH pertenecía al INCH, se dio a la tarea de primero sacar a los alumnos sordos de las escuelas regulares, ya que en éstas su nivel de educación y de aprendizaje era muy bajo, pero la socialización era muy buena, por lo que se vio que era un paso atrás con respecto a la integración de los alumnos, ya que era necesario trabajar bajo una meta de socialización, es así como surge la idea y el proyecto de inscribir grupos de sordos en escuelas regulares.

Además se tomó en cuenta la poca información de la sociedad sobre esta discapacidad, junto con ésta la falta de intervención de los padres de familia con el desarrollo académico de los alumnos, por lo que la labor de los padres es esencial para el CAM 17, ya que los involucran directamente dentro del salón de clases, esto para que observen como se trabaja con sus hijos y aprendan el sistema utilizado, además de auxiliar al Maestro (a) en su trabajo. Para el CAM los resultados obtenidos con los niños están en función del grado en que se involucran los padres.

Es a partir de la formación del GIEH teniendo como coordinador al profesor Octavio Quiroz, que se buscó el proporcionar una escolaridad reconocida por primera vez en la historia de la educación para sordos, porque desde siempre las instituciones educativas habían tratado de dar elementos de comunicación y elementos lingüísticos básicos, pero había una falta de escolaridad comprometida con tal fin. Por lo que se empezó a mejorar las estrategias de enseñanza y a mejorar la capacidad de socialización (GIEH, 1994). Esto bajo el uso del método oralista.

En 1976, es cuando se tienen grupos hasta 5° grado y bajo la enmienda de trabajar con la socialización, es que se establece que los grupos se integrarán en las escuelas en el mismo horario, esto con el fin de aprovechar el ambiente escolar, además de que los alumnos se integrarían con otro grupo regular de la escuela en materias como Educación Física, Educación Artística, así como en actividades propias de la escuela (recreo, honores a la bandera, etc).

Fue en 1977 cuando salió la primera generación de alumnos de la escuela primaria y en 1979 se formó el primer grupo de secundaria y fueron integrándose más servicios y más grupos. Los niños que solicitaban ingresar al GIEH carecían de lenguaje oral e incluso del manual y su desarrollo era muy limitado, por lo que no podían acceder a la primaria, pero estarían en la pre-primaria que es como el jardín de niños, después al Kinder y luego a la primaria.

La filosofía del GIEH es “si nunca los desintegramos del ambiente regular, no tiene porque pensarse en su integración posteriormente”, es por esto, que en 1992 se forma el primer grupo de Intervención Temprana, de tal forma que se buscaba una intervención con los niños desde muy pequeños. Al abrir más grupos y al hecho de que los grupos de secundaria tenían el mismo plan de estudios de los grupos regulares, en 1996 los egresados de estas escuelas participan en el examen único de selección.

Además de la escolarización en los niveles básicos el CAM proporciona también servicios alternos, como terapias psicológicas, talleres para niños y para los padres sobre diferentes temas y en ocasiones talleres para la sociedad en general.

En lo que se refiere a metodología el CAM utiliza gran variedad de éstas para formar una propia, ya que se han ido adaptando de acuerdo a las necesidades de los grupos y de los niños, esto con el fin de proporcionarles una opción personalizada a través de varios aspectos como son: su edad, antecedentes educativos, sus características individuales y sociales.

Con base a esto es como se forman los grupos y se organizan de acuerdo a sus características generales: lenguaje, procesos de comunicación, la vía de comunicación, nivel de vocabulario y nivel de conocimientos de acuerdo al nivel escolar (GIEH, 1994).

Los métodos utilizados principalmente en el CAM son: el método Multisensorial Simbólico, método Oral y método auditivo. Las teorías psicológicas y pedagógicas son: la Teoría Humanística de Carl Rogers, Teoría Cognocitivista de Ausubell, Teoría Constructivista de Piaget y Teoría del aprendizaje social de Vigotsky y Bruner.

En el CAM se aplican las mejores estrategias empleadas en cada una de las metodologías y teorías sobre el aprendizaje, dicho en sus palabras: “de tal forma que no nos *casamos* con ningún método o teoría en especial, hacemos uso de lo que más le conviene al grupo de acuerdo a sus características con el propósito de promover su desarrollo, resultando un sistema ecléctico en todos los sentidos”. Cada grupo que se forma tiene una atención acorde a sus necesidades, esto lo detectan a través de una valoración psicopedagógica que aplican antes de cada ciclo escolar, de tal forma que conocen con que cuenta el niño, es decir: “sobre que base podemos construir eslabonando un conocimiento nuevo a uno previamente establecido, fortaleciendo los aprendizajes a través de diversas estrategias para lograr un aprendizaje significativo” (GIEH, 1994).

El propósito general del GIEH es: “lograr la adaptación social de niños y adolescentes con pérdida auditiva, proporcionando las herramientas necesarias para desenvolverse y participar en diferentes situaciones que les permitan desarrollarse integralmente” (GIEH, 1994). Esto a través de no permitir una segregación de esta población, por medio de la integración de estos grupos a escuelas regulares, proporcionándoles un sistema de comunicación eficiente.

El GIEH tiene dos modalidades de Integración: la individual y la grupal, en esta última existe total y parcial. En la individual es un solo niño en un grupo de una escuela regular. En la integración grupal total, es un grupo de niños sordos y un grupo de niños oyentes, en la misma aula. En la Integración Grupal parcial, hay un grupo de niños en un

aula para ellos, dentro de una escuela regular. Este último es el más utilizado por el CAM ya que a pesar de manejar estos tres, la primera modalidad no es utilizada porque el niño, la escuela, y el Maestro, tendría que tener ciertas condiciones para hacerlo, por lo que no se utiliza a pesar de estar programada. La modalidad de integración grupal total, se utiliza en estimulación temprana, ya que el niño se encuentra en igualdad de condiciones que un niño oyente y solo se busca la estimulación en todas las áreas para cualquier niño.

En la integración grupal parcial, los niños se integran a actividades con otro grupo regular y siempre debe ser el mismo, esto con el objeto de darle al niño elementos para desenvolverse y fortalecer sus relaciones sociales. Esto bajo el supuesto de que si se cambiaba de grupo no se fortalecerían las relaciones afectivas, además para las actividades en las que se integran no se requiere estrategias especiales, sino que son situaciones que por imitación o por el modo de impartición la clase, los niños hipoacúsicos pueden apoyarse de los niños oyentes.

Para el GIEH es importante aprovechar al máximo el ambiente escolar, ya que es fundamental que los niños se acostumbren a convivir con los niños oyentes, que sepan cómo se desenvuelven y que "hay de todo tipo de personas en este mundo" esto es básico para su integración y adaptación social. "Es por ello que insistimos en que no hay que desintegrar nunca a los niños sordos, para no tener que integrarlos después, más bien hay que acompañarlos en ese proceso gradual, necesario para que cuenten con las herramientas que les permitan adaptarse familiar, social y laboralmente (GIEH, 1994)". Dentro de esta modalidad otro aspecto fundamental para lograr una buena integración en la escuela es que el Maestro(a) se integre como un maestro más del personal de cada plantel independientemente de que administrativamente dependa del CAM, pues si el Maestro forma parte de la escuela, su grupo también lo hará.

En el GIEH, hay diferentes niveles de atención lo que permite tener mayor coordinación y continuidad del programa, además de seguimiento de los alumnos en los diferentes niveles. Los niveles que se imparten son:

Intervención Temprana.

Es un nivel en el cual se brinda estimulación basada en el desarrollo psicoevolutivo del niño. Además que se busca no acrecentar las diferencias del niño oyente con el sordo. La intervención temprana es fundamental en el desarrollo del niño sordo, ya que entre más pronto haya una intervención, el grado de desarrollo será mayor, a diferencia de alguien que inicia con más edad.

Para el CAM es importante ir facilitando al niño sordo situaciones donde mejor se pueda desarrollar e ir compensando el déficit lingüístico y auditivo que posee (Marchesi, 1997), por esto la importancia de la estimulación temprana. Con ésta se busca despertar el interés y la necesidad de una comunicación espontánea, verbal y no verbal a través de la interacción con los oyente, estimular la audición y el lenguaje del niño estando en un ambiente escolar donde se utiliza como método de comunicación el lenguaje oral. Para lograr esto se utilizan diferentes técnicas que favorecen las interacciones básicas adulto-niño, niño-niño.

Jardín de niños y Preprimaria.

En esta etapa los niños inician su proceso de aprendizaje formal, adquiriendo conocimientos y hábitos que utilizarán después. El niño hipoacúsico en edad preescolar presenta características similares al niño oyente en su desarrollo y personalidad en los aspectos físico, psicológico y social, ya que en ésta edad se encuentra en una etapa de construcción, de conocer y descubrir el mundo que le rodea; teniendo sus propias formas de aprendizaje y comunicación.

Los propósitos generales de esta etapa son: Desarrollar la autonomía y la cooperación, desarrollar la autonomía en el proceso de construcción del pensamiento, lograr la autonomía en el control y coordinación del movimiento, estimular y propiciar la necesidad de comunicación verbal y no verbal como medio para relacionarse con los demás.

Para organizar el proceso de interiorización de conceptos en los niños se trabaja en base a las siguientes áreas:

1) Lenguaje	5) Conceptos Lógico - matemáticos
2) Lectura Labio Facial	6) Psicomotricidad
3) Adiestramiento Auditivo	7) Lecto – escritura
4) Educación Perceptual	

Se usan también rota folios como apoyo para la organización del trabajo, Los cuales son:

I Que Quien	II Como
III Noticia	IV Conceptos Lógico Matemáticos
V Estructuración*	VI Lecto Escritura*

* Para 3° de Jardín de Niños o Preprimaria

La planeación de las actividades se lleva de acuerdo al nivel de maduración del grupo, esto a través de una evaluación. Los contenidos tienen como finalidad dar un contexto de situaciones reales, en las que el niño pueda desarrollar su pensamiento a través de diversas actividades, las cuales han de relacionarse con el tema propuesto, orientadas según las dimensiones del desarrollo.

Primaria.

Para esta etapa es necesario que los niños sepan leer y escribir. En esta se cubren los mismos propósitos que en la escuela regular, por lo que se lleva el mismo plan de estudios y programas por materia, solo que utilizan estrategias metodológicas específicas para niños sordos. Estos planes van en forma ascendente de lo sencillo a lo complejo.

Secundaria.

El maestro debe cubrir el programa de la materia que se imparte y tiene la responsabilidad de aclarar las dudas que el alumno tenga respecto a las otras materias y orientarlos para la realización efectiva de las tareas que les dejan los maestros del grupo

regular. Se continúa manejando técnicas específicas como Lectura Labio facial, Estimulación Auditiva, Comprensión y Estructuración del Lenguaje.

Aparte de intervenir en éstos niveles educativos el CAM cuenta con otros servicios que son:

- ❑ Terapia de Lenguaje Oral. Entre nuestros objetivos está el que el niño sordo aprenda a comunicarse por la vía oral, pues se verá en la necesidad de desenvolverse en un ambiente eminentemente oralista, en el cual tendrá que integrarse para ser productivo, así como para su constante desarrollo, y del cual nunca debemos desintegrar (GIEH).
- ❑ Psicomotricidad.
- ❑ Computación.
- ❑ Psicología.

En el CAM se manejan varias áreas de trabajo, que son básicas y complementarias de los planes de estudio estas son:

1. Lenguaje. En esta área se busca la utilización correcta del lenguaje y el desarrollo de la comunicación oral y/o manual, así como la comprensión de esta.
2. Lectura Labio Facial. Con esta técnica el niño podrá encontrar un mundo de comunicación con el oyente.
3. Adiestramiento Auditivo. En esta se pretende aprovechar el nivel de audición, para detección de sonidos, voces y la obtención de respuestas con palabras y acciones contribuyendo a la adaptación psicosocial del niño.
4. Lecto-Escritura. Esto por medio de experiencias reales para facilitar el aprendizaje.
5. Claves para la Estructura del Lenguaje.
6. Evaluación. Esta se realiza al principio del año escolar, en el transcurso de éste y al final del año, para ver los avances y necesidades del niño. Estas evaluaciones son aparte de las evaluaciones marcadas por la SEP.

Estas áreas de trabajo están en todos los grados escolares, varían dependiendo del grupo y el grado, son áreas tomadas como materias, además de ser evaluadas.

A partir de esta información se puede argumentar que para el Programa de GIEH las personas con discapacidad auditiva no deben permanecer al margen de las oportunidades educativas laborales y sociales de nuestro país. Por lo que se busca proporcionar un servicio educativo integral y que se estimulen otros ejes de su desarrollo.

Por esto el objetivo primordial del CAM 17 es a largo plazo, ya que se pretende que cuando el niño llegue a adulto, no se piense en una integración, sino que ya tendrá las bases para formarse como un miembro más de la sociedad en todos los aspectos, sociales, familiares, laborales, que se fortalecieron y trabajaron durante toda su etapa escolar.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA.

3.1. Concepto.

El uso de una metodología determinada para llevar a cabo una investigación es el eje por el cual se dirige el análisis de la información obtenida, en lo que respecta al presente escrito se emplea la Metodología Cualitativa como herramienta de análisis interpretativo.

Esta Metodología se fundamenta en el intento de recuperar el discurso de los actores sociales sobre los cuales se basa la investigación, de manera que se establece una comunicación en la cual el lenguaje escrito da cuenta de lo observado en el trabajo de campo. Francōis Dolto (1993) menciona acerca de la comunicación que se establece en un encuentro con ese actor social “si logramos expresar, en un lenguaje que signifique para nosotros lo más adecuadamente posible lo que percibimos de ellos, estructuramos un campo de comunicación” “... en el encuentro interhumano, hay dos “sí mismos”, dos cuerpos separados, con una imagen del cuerpo en cada uno de ellos y un efecto emitido y recibido, diferentes, pero interferentes más allá de su separación y de sus sentimientos de la diferencia... ... la comunicación se puede percibir en rasgos sobre el papel, en gestos hechos sobre el espacio –lenguaje preverbal- y puede expresarse en fonemas, en palabras interpretables o no inmediatamente por el otro, lo que hay que “oír” son precisamente esas partes diferidas y difractadas en lenguajes paralelos al lenguaje verbal o que lo sustituyen”, tomando en cuenta entonces lo argumentado por Dolto se puede entender que se debe estar atento no sólo al lenguaje verbal sino también a aquellas otras formas de comunicación que el sujeto nos proporciona.

En el trabajo interpretativo de los registros de campo, se juega entonces lo percibido por el observador y las manifestaciones del lenguaje del actor social hacia el cual se dirige la investigación y lo relacionado en torno a él. En este caso en particular es la aplicación de un Programa académico determinado a los Sujetos con Discapacidad Auditiva bajo la premisa de la búsqueda de una Integración Educativa de los mismos.

Evelyn Jacob (citado En: Bertely, 2000) afirma que “los estudios cualitativos manejan las percepciones subjetivas de los participantes, el significado de sus

comportamientos y el contexto sociocultural en que se producen. La persona se construye al interactuar socialmente y al colocarse en el lugar de los otros. Como producto de tal proceso, la persona integra a sí misma al otro generalizado o el conjunto de experiencias que resultan relevantes y significativas para un grupo social específico”.

Bajtín (1999), en su texto “Hacia una Metodología de las Ciencias Humanas”, también proporciona argumentos teóricos que establecen el objetivo del trabajo interpretativo cualitativo: “En las Ciencias Humanas la palabra es su parte constitutiva y al mismo tiempo su objeto de estudio. En las Ciencias Humanas la precisión representa la superación de la otredad, de lo ajeno, sin convertirlo en puramente propio”, “La Transición de una imagen a un símbolo le confiere una *profundidad* de sentido y una perspectiva semántica. Una imagen ha de ser comprendida como lo que es y como lo que significa. Toda interpretación del símbolo sigue siendo símbolo, pero un poco racionalizado, esto es, algo aproximado a la noción y al sentido. La manifestación del sentido como descubrimiento de lo existente mediante visión (contemplación). La interpretación de las estructuras simbólicas se ve obligada a ir en la infinitud de los sentidos simbólicos; por lo tanto no puede llegar a ser científica en el sentido de la científicidad de las ciencias exactas. La interpretación del sentido no puede ser científica, pero es profundamente cognoscitiva. Puede estar en servicio de la praxis que tiene que ver con las cosas de una manera inmediata. Las ciencias exactas representan una forma monológica del conocimiento: el intelecto contempla la *cosa* y se expresa acerca de ella, es decir, que es tan sólo una *cosa sin voz*. Cualquier objeto de conocimiento (incluso el hombre) puede ser percibido y comprendido como *cosa*. Pero un sujeto como tal no puede ser percibido ni estudiado como *cosa*, puesto que siendo sujeto (si sigue siéndolo), no puede, permanecer sin voz; por lo tanto su conocimiento sólo puede tener carácter *dialógico*.”

El autor proporciona múltiples fundamentaciones del intento de darle voz al sujeto sobre el cual se basa la investigación, y no sólo a él, sino que al observar a aquellos otros sujetos e instituciones con las cuales está relacionado se puede dar cuenta de una serie de significaciones encontradas en el trabajo de campo.

Geertz (1992), habla acerca de la “descripción densa” la cual define como: “una herramienta para interpretar el flujo del discurso social, dicha interpretación consiste en tratar de rescatar “lo dicho” en ese discurso y fijarlo en términos susceptibles de consulta. Este concepto coincide con las características de la metodología cualitativa, pues se enfoca en un análisis interpretativo en busca de significaciones”. Geertz afirma que “las ciencias sociales realizan un análisis de la cultura mediante un trabajo etnográfico, el cual consiste en seleccionar a los informantes, transcribir textos, establecer genealogías, trazar mapas, llevar un diario, etc, pero no sólo es eso si no que el principal aporte es el esfuerzo intelectual por parte del investigador para poder proporcionar una descripción densa de lo encontrado, para crear una jerarquía estratificada de estructuras significativas que se producen, se perciben y se interpreta la información registrada”. “El análisis consiste en desentrañar las estructuras de significación, y en determinar su campo social y su alcance, de manera que el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero para explicarlas después. La cultura consiste en estructuras de significación socialmente establecidas en virtud de las cuales la gente hace cosas tales como señales de conspiración y se adhiere a éstas, de manera que al intervenir, los actos de esas gentes son como signos, pues no poseemos la familiaridad con su universo imaginativo bajo el cual operan, convirtiéndose en una enigma. Comprender la cultura de un grupo determinado los hace accesibles, los coloca en el marco de sus propias trivialidades y disipa su opacidad, de manera que las formulaciones realizadas sobre sistemas simbólicos de dicho grupo deben orientarse en función del actor. Lo cual significa que las descripciones de la cultura de un grupo debe encararse atendiendo a los valores que imaginamos que le asignan a las cosas, atendiendo a las fórmulas que ellos usan para definir lo que les sucede”. “El trabajo en sí mismo consiste en realizar interpretaciones de lo que nuestros informantes son o piensan y que son y luego las sistematizamos. La interpretación etnográfica es realizar una lectura de lo que ocurre. Una buena interpretación nos lleva a la médula misma de lo que es, desentrañar lo que significa, es esencialmente un discurso social, un discurso desarrollado en múltiples lenguas, tanto en actos como en palabras”. Esto lleva a considerar que lo que escribimos es el *pensamiento, el contenido* de las palabras del actor sobre el cual se dirigió la investigación, abriendo un espacio a la voz y acción del sujeto. Los significantes

encontrados en esa voz son actos simbólicos que deben analizarse y así informar sobre ellos mediante lo escrito (Geertz, 1992).

Bertely (2000) habla también acerca del trabajo etnográfico, pero en un concepto educativo específico: “El etnógrafo educativo, a partir de semejante orientación, supone que los sujetos que participan en las escuelas y salones de clase se forman como directores, maestros, alumnos, padres de familia, al interactuar y tomar el papel que cada uno de ellos debe asumir en situaciones de enseñanza y aprendizaje específicas. La perspectiva etnográfica en educación es una orientación epistemológica que se mueve en distintos niveles de reconstrucción, incorpora distintos enfoques interpretativos y se inicia a partir de la inscripción e interpretación de subjetividades. Dentro del trabajo etnográfico educativo, se busca comprender, desde dentro y en situaciones específicas, las representaciones sociales, que conforman el entramado cultural e la educación escolarizada. Esto no implica encontrar una verdad, sino inscribir e interpretar las múltiples verdades que ponen en duda la legitimidad del discurso escolar hegemónico y que permiten desentrañar las lógicas discursivas, las producciones y amalgamas significativas, las fisuras y vacíos ocultos tras una racionalidad aparente así como las voces silenciadas que conforman la cultura escolar. El etnógrafo educativo al aclarar y sacar a la luz lo implícito y desconocido, muestra como la voz y práctica social de los actores puede incidir en la transformación de los discursos hegemónicos escolares. Los alumnos, maestros y padres de familia, al escucharse y mirarse por mediación del interprete, se percatan del valor de sus representaciones y acciones en torno a la escuela”.

Para Bertely hay tres niveles de reconstrucción epistemológica que deben estar presentes en la producción de un texto etnográfico educativo: “la acción social significativa expresada en la vida cotidiana escolar, el entramado histórico y cultural dentro del cual adquiere sentido dicha acción y el modo en que se construye el discurso hegemónico y se distribuye el poder simbólico en torno a la cultura escolar”. En México las contribuciones etnográficas en educación pueden clasificarse dentro de tres dimensiones de análisis: “la política e institucional, la curricular y social, las cuales configuran la cultura escolar. La dimensión institucional y política incluye trabajos etnográficos que interpretan los procesos

no pedagógicos que intervienen en la configuración de la cultura escolar. Ya que Interesa en particular, comprender el modo en que las políticas educativas y la gestión escolar inciden en la vida escolar cotidiana”.

“Las etnografías incluidas en la perspectiva curricular de la cultura escolar, por su parte, dirigen sus esfuerzos a la interpretación del modo en que se construye el conocimiento escolar en los salones de clase de las escuelas mexicanas. Pone el acento en los aspectos implícitos y explícitos del currículo escolar, además de incursionar en las formas en que se administran los recursos en las aulas, la perspectiva pedagógica de los maestros, de los alumnos y otros aspectos relacionados con las prácticas. La dimensión social de la cultura escolar resalta la interpretación del modo en que las escuelas se establecen nexos con grupos económica, cultural o históricamente diferenciados. Los trabajos que se desprenden de esta dimensión critican el carácter homogéneo de las políticas educativas y programas escolares y reconocen los diversos contextos socioculturales dentro de los cuales se construyen estilos particulares de gestión y prácticas curriculares específicas” (Bertely, 2000).

Ardoino (citado En: Jacobo, 2004), menciona que este tipo de metodología se puede definir como : “la lógica de gestión, de proceso. Lo cual esta relacionado con el trabajo realizado debido a que al hablar de proceso se implica la imposibilidad de encerrarlo en un tiempo determinado y abstracto. Precisa ser ubicado en prácticas ancladas culturalmente, constituidas de manera compleja, multireferencial y heterogénea, a veces contradictorias. Requiere considerar al conjunto de los actores implicados en las prácticas, por lo tanto estaremos en el terreno de la intersubjetividad, del interjuego de sentidos y acciones. Nos referimos a cómo esta pluralidad de actores-gestores, imbuidos en el marco de una política educativa-cultural y normativa, ponen en acción con sus propias representaciones y valores la misión que el Programa establece. Resulta indispensable analizar cómo se elabora, expresa, afirma, niega, resiste y concretiza la conciencia de la misión y de la filosofía y política educativa filosófica en el proceso real”.

Se trata por lo tanto de establecer por un lado, la conformidad o identidad entre las metas, medios y resultados; de su comparación, distancia, verificación y alcance, y por el otro, de cualificar el proceso, la gestión, de ubicar las múltiples perspectivas, los cuestionamientos sobre el sentido y las significaciones que los actores están imprimiendo en sus prácticas y cómo capturar un proceso en su complejidad. No se trata, por tanto, de buscar una conformidad, sino de realizar las “interrogaciones sobre las modalidades, las causas, los disfuncionamientos constatados” así como de los efectos inesperados, de las producciones inéditas generadas a través del Programa (Jacobo, 2004).

Franklín (1996) menciona que: “En el caso de la investigación de la educación especial se requiere de evitar la reproducción del trabajo enfocado en una teoría clasificatoria y reducida a conceptos teóricos de la psicología y la biología. Se tienen que iniciar y sostener discursos críticos, involucrarse con una forma de análisis y resolución que cuestione las prácticas de la educación especial y las suposiciones sobre las que se fundamenta y que se dan por establecidos”, “si el conocimiento de la educación especial se hubiera basado en el conocimiento teórico multidisciplinario, los miembros de esa comunidad profesional pensarían y actuarían muy diferente. Habitarían en un mundo conceptual diferente, hablarían un lenguaje diferente, emplearían conceptos diferentes. La misma noción de discapacidad y el enfoque adoptado ante ella, también serían socialmente distintos”. Lo cual manifiesta la necesidad de implementar como estrategia de investigación alterna la metodología cualitativa, por las características que esta puede proporcionar en cuanto a la manera de intervenir en el trabajo de campo y el tipo de análisis interpretativo de la información obtenida de éste, bajo las características que los autores argumentan.

3.2. Objetivos.

La presente investigación se planteó los siguientes objetivos:

- a) Indagar sobre la constitución de los discursos médico, educativo y gubernamental en torno a la discapacidad, en particular acerca de los sujetos con Discapacidad Auditiva. Así como las consecuencias en su constitución particular de sujetos con “discapacidad” en su proceso de Integración Educativa.

- b) Estudiar en el Centro de Atención Múltiple (CAM) 17, las representaciones y los discursos de éstos sujetos por medio de la observación participante en las aulas.
- c) Analizar el uso del programa GIEH dentro de las escuelas regulares que conforman el CAM 17, así como paralelamente analizar el uso del método oralista empleado en la enseñanza de estos sujetos.

3.3. Selección de la Institución y población.

Se llevó a cabo la selección de la institución al considerar diversas opciones en las cuales había posibilidades de realizar el trabajo de campo, tomando en cuenta a la población con determinada Discapacidad y principalmente los contactos directivos con los cuales se podía llegar a un acuerdo de apertura para la observación de las actividades realizadas en la aula.

Después de considerar dichos factores se seleccionó el CAM 17, quien dirige un Programa de GIEH para Sujetos con Discapacidad Auditiva, esta institución tiene oficinas generales, pero el trabajo realizado con los sujetos fue en diversas escuelas, y por lo tanto con diferentes ubicaciones en la Ciudad de México. Las escuelas en donde se realizaron las observaciones fueron las siguientes: A nivel Jardín de Niños (Preescolar): "Kinder "Carlota de Gortari" (1º) y Jardín de niños "Lázaro Cárdenas"(3º). A nivel Primaria: "Arq. Manuel Tolsá" (1º), "Pedro Romero de Terrero" (3º) y "República Española" (6º). A nivel Secundaria: "Secundaria #13" (3º). Abarcando diversos niveles para tener una visión de lo que abarca todo el Programa del CAM 17. Los grupos en general se componían de 10 a 12 alumnos.

Se tuvo una sesión de presentación con una de las fundadoras del CAM 17, la Profesora Julieta Alvarado en las oficinas de la APIH, la cual esta relacionada con el CAM 17, ya que otorga servicios para sujetos con Discapacidad Auditiva de forma alterna con éste. Ella explicó el objetivo del Programa de Grupos Integrados del CAM 17, y habló acerca de la historia del surgimiento y desarrollo de los mismos. Posteriormente proporcionó los nombres y direcciones de las escuelas antes mencionadas vía correo electrónico, así como también el nombre de las Maestras a quien dirigirse.

3.4. Procedimiento.

El trabajo realizado constó de tres estrategias de investigación:

1. Nivel Teórico:

- a) Recopilación, revisión y análisis de los documentos que dan cuenta del concepto de Sujeto.
- b) Elaboración de los antecedentes teóricos e históricos para abordar los orígenes, simbolizaciones y desarrollo del Sujeto con Discapacidad.
- c) Análisis y articulación de la información encontrada y elaboración de una propuesta de interpretación histórica de los discursos instituidos en relación con el Sujeto con Discapacidad Auditiva.

2. Nivel Empírico.

- a) Se realizaron observaciones participantes dentro de las aulas, así como algunas actividades en relación con la escuela. Se registraron en un Diario de Campo .
- b) Se realizaron entrevistas a:
 - Padres (3)
 - Maestros (7)
 - Profesora Julieta Alvarado (fundadora del CAM 17)
- c) Se realizaron Revisiones de expedientes de algunos alumnos, esto con el fin de obtener la historia institucional escolar de los niños.
- d) Elaboración de códigos que clasifican la información de acuerdo a la elaboración de *Categorías* desprendidas del trabajo reflexivo del trabajo de campo.

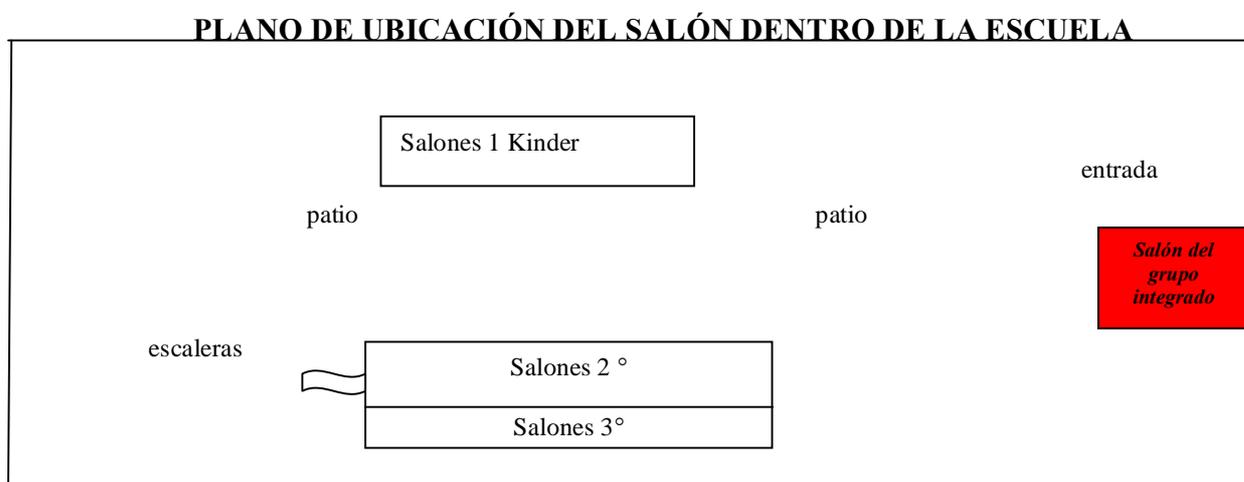
3. Nivel de análisis.

Se realizó un trabajo de reconstrucción de las prácticas con Sujetos con Discapacidad Auditiva vinculando la reflexión y análisis del nivel teórico con el trabajo interpretativo cualitativo.

3.5. Escenario.

Jardín de Niños “Carlota de Gortari”:

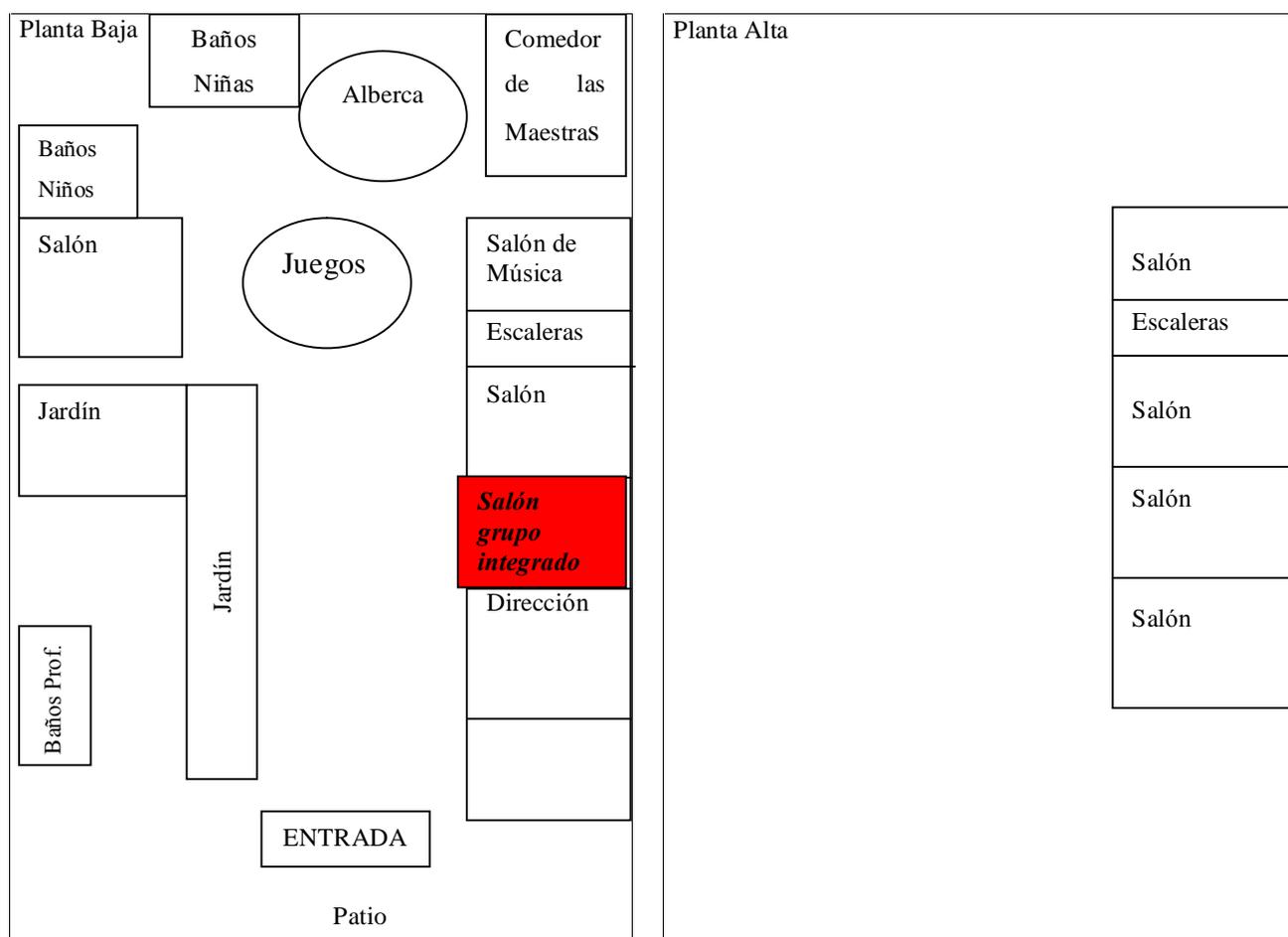
El salón se encuentra a la entrada de la escuela, pero separado de los otros salones regulares, es un lugar que en la puerta dice “Sala de Juntas” y se compone de dos cuartos, en el primero tienen su perchero y un cajón con su material, y al final está el espacio donde trabajan los alumnos, al lado hay un baño y en el primer cuarto hay una puerta que da a una oficina, además de presentar malas condiciones para las actividades diarias (pintura gastada, techo maltratado, espacio pequeño).



Jardín de niños “Lázaro Cárdenas”:

El salón se encuentra junto a la dirección, es el primer salón de la planta baja, el salón de junto es el de “cantos”, y le siguen otros salones de los grupos regulares. Tiene el mismo tamaño que cualquier otro salón, las condiciones son buenas, cuentan con bancas suficientes, pizarrón en buen estado, ventana con buena luz y tienen material para actividades (juegos didácticos, juguetes, etc.)

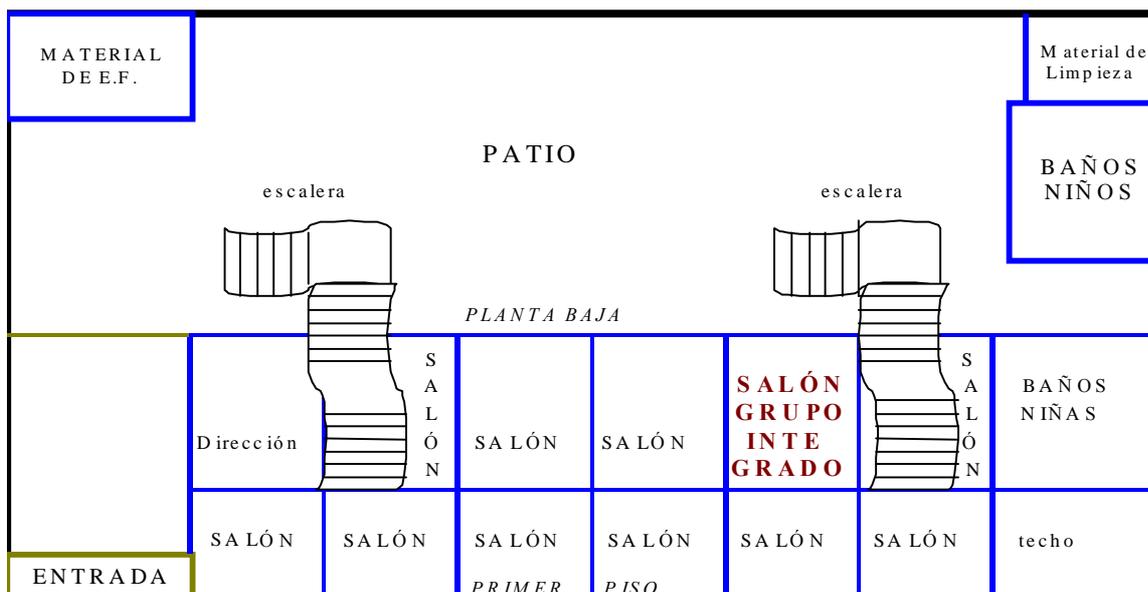
PLANO DE UBICACIÓN DEL SALÓN DENTRO DE LA ESCUELA



Escuela Primaria “Arq. Manuel Tolsá”:

El salón es el cuarto a partir de la entrada, esta en la parte de abajo. Esta junto a los otros salones de los grupos regulares. Las condiciones son buenas, ya que cuenta con la luz adecuada, el espacio es amplio, el aula esta diseñada para un mayor número de alumnos, por lo que sobran lugares. No hay lugares específicos para los alumnos, la Maestra hace movimientos constantes, o acomoda las bancas de diversas formas según la actividad.

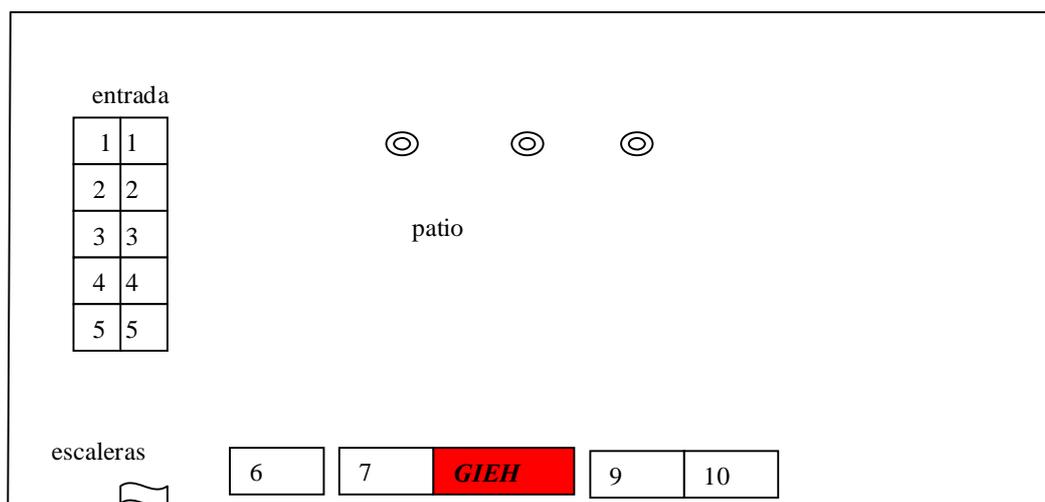
PLANO DE UBICACIÓN DEL SALÓN DENTRO DE LA ESCUELA



Escuela Primaria “Pedro Romero de Terrero”:

Están en un salón de la parte de abajo, es el octavo, junto al salón de música, las condiciones son iguales a los otros salones de la escuela, las cuales en general eran buenas.

PLANO DE UBICACIÓN DEL SALÓN DENTRO DE LA ESCUELA



Escuela Primaria “República Española”:

El salón esta en el primer piso y es el cuarto del lado izquierdo (el último), esta junto al salón de 5 ° de los grupos regulares. Las condiciones del salón son buenas, son las mismas que cualquier otro grupo de la escuela, tiene el espacio adecuado para realizar las actividades diarias y además cuenta con el mobiliario nuevo adecuado para el uso del programa Enciclomedia.

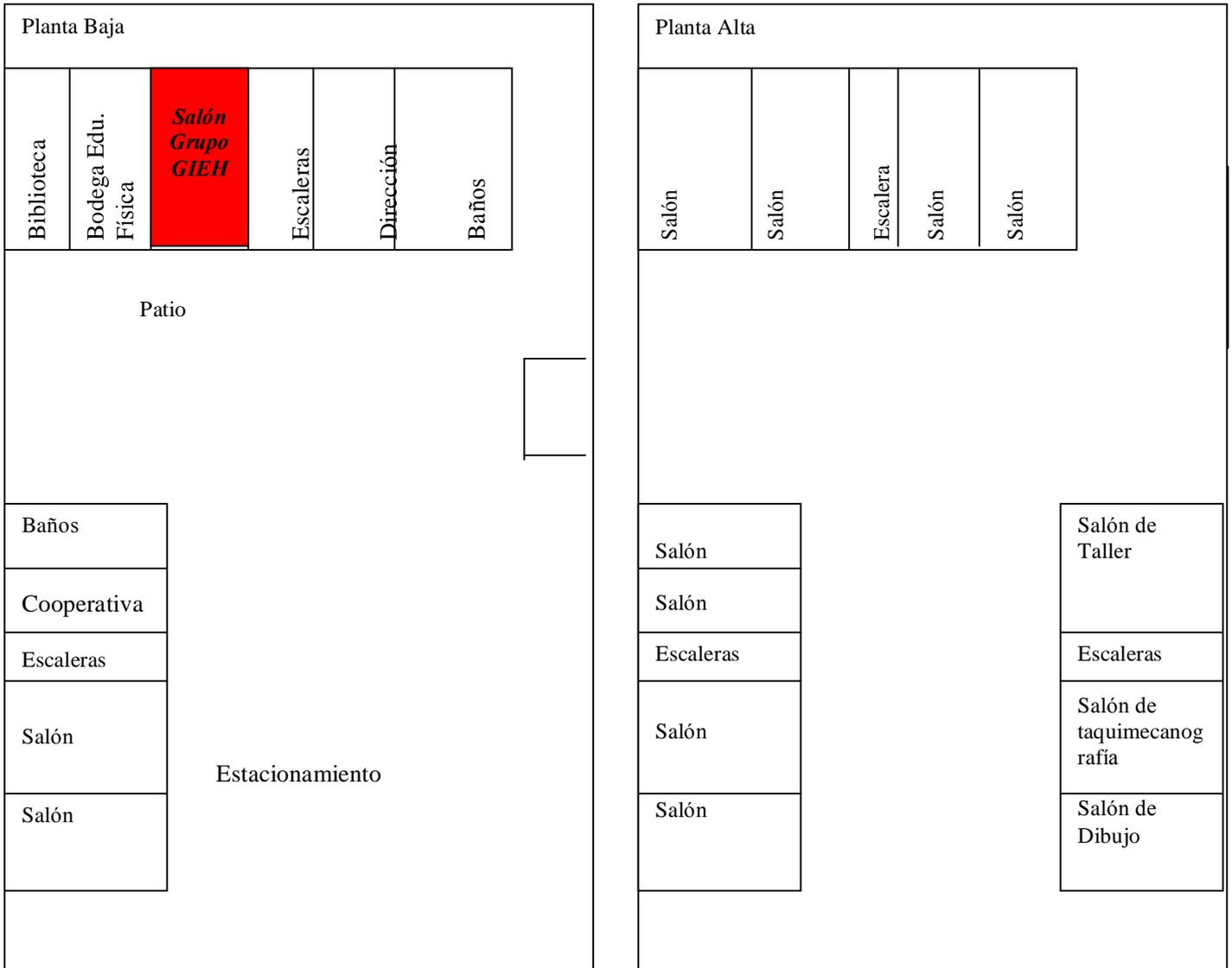
PLANO DE UBICACIÓN DE SALÓN DENTRO DE LA ESCUELA



Escuela “Secundaria #13”:

El salón se encuentra cerca de la entrada de la escuela entre la dirección y el salón de Educación Física, en la planta baja. Es más pequeño que los otros salones de los grupos regulares, pero cuenta con buenas condiciones para el número de alumnos además de contar con los materiales necesarios para las actividades como pizarrón en buen estado, televisión y videocasetera.

PLANO DE UBICACIÓN DEL SALÓN DENTRO DE LA ESCUELA.



CAPÍTULO 4. RESULTADOS.

4.1. Categorías de Análisis.

A partir de la información registrada en el trabajo de campo, se realizó una revisión y síntesis de los datos obtenidos, como resultado se encontraron las siguientes categorías bajo las cuales se desarrolla el análisis interpretativo de dichos datos:

Integración.

Se puede considerar como una de las categorías más importantes ya que a través de ésta se analiza el principal objetivo de la investigación. En las observaciones se encontraron algunas situaciones en las cuales los alumnos compartían clases o actividades con otros alumnos regulares, de tal forma que se pudieron apreciar las interacciones entre ellos, así como también las interacciones de los alumnos con los maestros regulares. Otras en las que el “grupo integrado” tenía que realizar un ajuste de sus clases programadas según lo determinaran dichas actividades con los alumnos y maestros regulares. Otras en donde la ubicación y condiciones del aula mostraba por sí misma la “integración”. De manera que a través de dichas situaciones se analizó si se presentaba o no una integración como la argumenta el programa.

Reglas y Acuerdos en el aula y escuela.

Esta categoría esta dirigida al aspecto académico, a lo que se establece en las clases a diario, algunas son de manera explícita y otras son implícitas, ya que la Maestra podía poner claras algunas situaciones específicas, sobre todo lo relacionado con la disciplina y la forma de trabajar. Sin

embargo, hay algunas que todos realizan de una manera constante y ya no era necesario mencionarlas.

Metodología de aprendizaje.

Aquí se muestra la técnica utilizada en el salón de clases para el aprendizaje de los contenidos del programa. Se ejemplifican las herramientas utilizadas por la Maestra tanto en materiales como estrategia didáctica personal. Pero también la recepción, participación, asimilación y desarrollo de los alumnos con el uso de éstas.

Actividades individuales.

Se toma en cuenta esta categoría debido a que había ocasiones en las que los alumnos realizaban algunas cosas que no estaban relacionadas con la actividad en el salón o que se relacionaba de alguna forma pero que tenía una alguna particularidad con algún alumno en específico, tomando en cuenta que esto podía modificar o no las actividades cotidianas.

Interacción Maestra - alumnos.

Esta categoría hace referencia a la forma de comunicación que establece la Maestra (del CAM) con los alumnos así como también los alumnos con la Maestra, desde el aspecto académico hasta situaciones de índole cotidiano. Cabe resaltar que el lenguaje utilizado entre ellos (Maestra - alumnos) debe ser *oral* la mayoría de las veces ya que el programa a seguir así lo determina. Se considera esta categoría por ser una parte fundamental en el transcurso de las clases, en el desarrollo académico y *social* de los alumnos.

Interacción entre alumnos.

Aquí se hace referencia a la forma de lenguaje que utilizan entre iguales, el cual era generalmente con señas, aunque existían ocasiones en las que se decían algunas palabras, pero principalmente eran señas. Además de que estas interacciones marcan una diferencia entre lo que establece lo académico y lo que los alumnos realizan cotidianamente, aunque también da cuenta de sus relaciones de amistad, reglas entre sí y acuerdos mutuos.

Intervención de padres.

En esta categoría da cuenta de las intervenciones que tenían los padres Auxiliares (guardia) durante el transcurso de las clases, así como también acerca de aquellas intervenciones de los padres que realizaban alguna actividad aunque no fuera el día que les tocara la guardia, la cual consistía en ir un día con su hijo a las clases, además de auxiliar a la Maestra en lo que ella determinara. También se analiza el papel que tenía su presencia en el aula.

Interacción entre observadoras - papas, Maestros, alumnos.

Se toma esta categoría debido a que a lo largo de las observaciones se presentaron muchas situaciones en las cuales se dirigían a nosotros de manera directa, ya sea la Maestra, los alumnos o los papás de los alumnos. Se podrá ejemplificar como esta interacción fue gradual sobre todo con los alumnos, ya que es con ellos con quienes se podía percibir una diferencia entre las primeras y las últimas observaciones.

4.2. Análisis Interpretativo.

Integración.

Dentro de las propuestas de Integración educativa de la SEP se tiene como principal propósito que se les proporcionara una educación que propiciará su integración a los planteles de educación básica *regular*. Se puede incluir el CAM 17 como institución que fortalece a dicho programa, llevando a cabo de forma paralela un esquema operativo con modalidades de integración propias, es decir, que se basa en el principio de Integración, pero que opera de manera independiente.

El programa que establece el GIEH, tiene dos modalidades de Integración: la individual y la grupal, en esta última existe la total y la parcial. En la modalidad individual es un solo niño en una escuela regular, ésta casi no es utilizada a pesar de estar programada, porque el niño tendría que tener cierto perfil para hacerlo, además de realizar adecuaciones a la escuela y capacitación al maestro. En la integración grupal total, es un grupo de niños sordos en un grupo de niños oyentes, en la misma aula, ésta sólo se utiliza en estimulación temprana, ya que se busca la estimulación en todas las áreas para cualquier niño, además de ser solicitada por un grupo de la población muy reducido.

Y en la Integración Grupal Parcial, hay un grupo de niños en un aula para ellos, dentro de una escuela regular. Este último es el más utilizado por el CAM 17, ya que a pesar de manejar estas tres, aproximadamente el 90% de su población está dentro de esta modalidad.

Cabe resaltar que dentro de las argumentaciones del programa GIEH mencionan una serie de condiciones que requiere un niño para ser considerado como apto a la modalidad de integración individual, justificando el poco empleo de dicha integración, debido al nivel de autoestima del niño: “Con asombro nos dimos cuenta de que muchas veces no era la incompetencia del niño sordo el problema sino el nivel de autoestima del mismo. A pesar de tener altos niveles en varios aspectos importantes para participar en las actividades del grupo, existen niños que no logran sentirse parte de él. Esto nos ha llevado a

cuestionamos si es en realidad "tan importante" que participe en una escuela regular a temprana edad, o es mejor esperar a que cada niño nos señale el momento en que se encuentra preparado para ello. Es por ello que si el niño no logra cubrir el perfil, preferimos darle más tiempo de preparación en la integración grupal" (GIEH, 1994).

Perfil necesario para la integración individual según el GIEH:

- Nivel de conocimientos adecuados a su grado escolar y al nivel del grupo al cual se integre.
- Buena capacidad de comprensión.
- Manejo del lenguaje oral al nivel pragmático y con buena dicción.
- Historia académica regular, es decir, que no haya sido reprobado y que su grado escolar vaya adecuado a su edad.
- Buena capacidad de lectura labio-facial.
- Adecuada adaptación del Auxiliar Auditivo Eléctrico, así como buenos discernimientos auditivos.
- Capacidad de Adaptación y buen nivel de autoestima.
- Alto grado de cooperación familiar.
- Aceptación del alumno de ser parte de este sistema de Integración.

Queda como un punto abierto a investigación este tipo de modalidad, ya que hay muchos aspectos sin analizar a profundidad, pues se considera que al cubrir con el perfil requerido se tendría una integración a las escuelas regulares completa, y ya no sería necesario una intervención del programa, tomando en cuenta que hay pocas probabilidades de que cualquier niño de esa edad cubra el perfil, sin embargo, no se cuenta con los datos que afirmen esta hipótesis, ya que como se menciona no se tuvo la oportunidad de investigar en dicha modalidad, ni en la modalidad de integración grupal total.

Siendo uno de los principales propósitos de GIEH la Integración en todas sus modalidades, se considera a ésta como una de las principales categorías para el análisis interpretativo de lo registrado en las observaciones. De manera general se percibe que aunque comparten algunas de las clases y actividades con alumnos regulares en muchas

ocasiones se presentaban situaciones en las cuales no hay una interacción entre ellos, es decir, sólo comparten un espacio físico. Ya que se pudo observar que en la mayoría escuelas se presenta una integración constante del grupo con la escuela y en otras como un grupo “diferente” que se le asignó un salón ahí, es decir, que se les debía tomar en cuenta para las actividades de la escuela, pero sin una intención de fomentar la integración.

Dentro de la investigación se encontraron diferentes tipos de integración. Uno de ellas es el trabajo realizado por los maestros de la escuela regular para que se presentara alguna integración:

“En la clase de E.F. La maestra de dicha clase los formó combinando un niño de cada grupo, pero en filas de niños y de niñas, les pasó lista y cuando les tocó el turno a los alumnos de grupo integrado se aceraba para que pudieran leer sus labios, después formó parejas (niñas-niñas y niños-niños, uno de cada grupo) y explica cada ejercicio ejemplificándolo con algún alumno decía que se tenía que hacer y señalaba su ojo para que los alumnos del grupo integrado pusieran atención al ejercicio”.

Se observó que algunos maestros empleaban estrategias de integración, tal es el caso del ejemplo anterior, en donde la maestra, cada que finalizaba un ejercicio tocaba un silbato y el alumno del grupo regular le indicaba al otro alumno que ya seguía otro ejercicio.

También en el grupo de 6° de la Primaria “República Española” la Maestra¹ comenta que la Directora tomó en cuenta al grupo para que se les incluyera en el Programa ENCICLOMEDIA, ya que tenían otro salón antes de iniciar las observaciones y cuando comenzaron ya se encontraban en el salón destinado para colocar el mobiliario de dicho Programa, a unos días éste ya estaba colocado y la escuela envió a la Maestra la Curso de capacitación para el uso del mobiliario.

¹ Al referirse a la Maestra con mayúscula, se trata de las pertenecientes al CAM, con minúscula a las de la escuela regular.

En el caso de la Primaria “Pedro Romero de Terreros”, se notaba una gran participación en las actividades generales de la escuela, ya que se le informaba a la Maestra de lo relativo a aspectos en los que los otros maestros intervenían, sin embargo, había situaciones en las que los alumnos del grupo integrado tenían alguna actividad o clase específica con otros maestros, pero que no compartían con otro grupo.

En la Secundaria #13 los alumnos del grupo integrado formaban una escolta, por lo cual con el apoyo del maestro de E.F., salían a practicar para la ceremonia de honores a la Bandera, con lo cual se tomaba en cuenta al grupo para esta actividad de la escuela:

“...Di²daba las órdenes así que los demás las seguían y a veces se atrasaban, así que L que les pasaba la bandera se puso delante de Di y le leía los labios y después a señas les daba las ordenes a los demás, después salió el maestro de educación física y les explicó como hacerlo, además de ayudarles donde más se equivocaban”.

La Maestra cuando vio que el maestro les estaba ayudando dijo: “ese maestro nos a ayudado muchísimo, desde que comenzamos aquí siempre ha sido un apoyo muy grande, lástima que ya se va a pensionar, pero ayuda mucho a los muchachos siempre los inscribe a alguna actividad, siempre los pone a hacer algo”.

También se presentaban ocasiones en las que se podía observar que no había una disposición por parte de los maestros para que se fomentara la integración.

Otro tipo de integración es cuando el grupo integrado tenía que ajustar sus actividades de improvisado en relación con las clases o actividades que tomaban con otros maestros o grupo, ya que la mayoría de las veces se les informaba en el último momento:

² Para mencionar los nombres de los alumnos del grupo integrado se emplea la primer letra de su nombre con mayúscula, en caso de coincidir con la letra inicial de otro alumno, se emplea una letra adicional para identificar la diferencia. En algunos casos se emplea el nombre del alumno completo.

“Cuando estaban haciendo un ejercicio en clase fue una maestra a decirles que decía la maestra de E.F. que no podía darles clase después que tenían que ir en ese momento, por lo que no fueron a su clase de canto programada a esa hora y se fueron a E.F. En esta clase los juntaron con otro grupo, pero a pesar de esto la Maestra tenía que estar presente, la maestra de E.F. se dirigía a todos, los puso dentro de un chapoteadero y les iba dando instrucciones, si alguno de los niños no entendía veían a su Maestra y ella les repetía lo que tenían que hacer, a pesar de que estaban con otros niños regulares ellos sólo hacían una especie de círculo y platicaban entre ellos, D alzó la mano y dijo “ya” en una ocasión para decirle algo a la maestra de E.F., pero ésta no le hizo caso.”

En otro de los tipos de integración esta la ubicación del salón del cada grupo integrado dentro de las escuelas, tal es el caso del Kinder “Carlota de Gortari”, el cual se encontraba al entrada de la escuela, pero separado de los otros salones regulares, es un lugar que en la entrada dice “Sala de Juntas” y se compone de dos cuartos, en el primero tienen su perchero y un cajón con su material, y al final esta el espacio donde están los alumnos, al lado hay un baño y en el primer cuarto hay una puerta que da a una oficina, además de presentar malas condiciones, la cual es la principal queja de los papás ya que consideran que sus hijos son discriminados, esto se registra en una observación: *“La coordinadora les dijo que habían llegado rumores de que ellos estaban haciendo una carta para quejarse con la SEP y les preguntó que ¿por qué?, una mamá le decía que por las condiciones en las que están sus hijos y ella le respondió ¿cuáles?, ella les respondía que estaba apartado de todos los salones y que estaba en muy malas condiciones, a lo que la Maestra respondió que estaba ahí porque cuando les pidieron permiso para entrar a esa escuela todos los salones estaban ocupados y que además los demás grupos eran 30 niños y este era de 10 y que no se podía poner a otro grupo en ese salón tan pequeño y que las condiciones del salón ella las veía bien **que le faltaba pintarse y que el techo se estaba cayendo pero nada más.**”*

También se presentó otro tipo de integración referente a la interacción entre alumnos del grupo integrado y los regulares. Hay casos en los cuales los alumnos de grupo integrado no tenían la intención de interactuar con los alumnos regulares, incluso se

molestaban en algunos ocasiones que éstos últimos intentaban hacer alguna actividad con ellos tal es el caso de las siguientes viñetas que muestran estas situaciones:

“... mientras les revisaban los auxiliares había algunos niños de otros salones parados en la entrada del salón viéndolos, D al verlos volteo e hizo señas de que se fueran a la Maestra, pero ésta le dijo que los dejara, que sólo estaban viendo. Había muchos niños en la entrada y detrás de ellos estaba S quien acabada de llegar, algunos lo vieron y dijeron “dejen pasar a S” y entro al salón, la Maestra lo vio y le dijo que se sentara, vio su reloj y siguió revisando los auxiliares. Como entraban más niños AN los vio, grito y les señalo la puerta, la Maestra le dijo que no los corrieran que sólo estaban viendo, por lo que AN se volteo, algunos niños se fueron pero se quedaron unas niñas y se sentaron junto MA y M, estas jugaban a pegarse y a veces les pegaban a las niñas y estas le hacían señas que no y ellas solo se reían, las niñas se hablaban al oído y M al verlas hacia lo mismo con MA, sólo que no emitía sonidos, las niñas sólo las veían, cuando la Maestra termino de revisar los auxiliares les dijo que se fueran a su lugar estos entraron al salón, MA antes de irse tomo a una de las niñas de la cara y después dio un golpe leve, y se río, también M y las niñas solo las vieron y ayudaron a la mamá Aux. a recoger las alfombras.”

“Cuando estaban jugando, unos niños de otro grupo iban pasando y uno de ellos le dijo al otro: “ándale tu que sabes hablar así (haciendo señas con las manos) diles que jugamos”, pero al parecer no los quisieron integrar, ya que no les hicieron caso”

Se puede notar en estos ejemplos que los alumnos del grupo integrado en ocasiones no tenían intención de “estar” con el resto de los alumnos, pero también se tiene la contraparte que era cuando tenían que compartir alguna actividad con los regulares y éstos no querían o se marcaba una diferencia que traía como consecuencia una separación de grupos:

“Di se levantó a hacerle una pregunta al maestro por lo que tuvo que pasar por donde estaban unos alumnos del otro grupo y hubo un roce, por lo que Di se molestó y le dijo a la Maestra, entonces ella le dijo al niño con el que había tenido el percance que no lo

empujara, que le dijera que se quitara, a lo que el alumno respondió, que sí lo había hecho pero que a lo mejor no lo había oído, por lo que la Maestra le dijo: “Si escucha, sólo que tienes que hablarle un poco fuerte, así que te pido de favor que otra vez le digas que se quite con voz fuerte”. Cuando Di regresó a su lugar le habían robado la hoja de trabajo que tenía, por lo que la Maestra les pidió a todos que por favor pegaran con maskin (cinta adhesiva) su hoja”

Esta falta de integración entre los alumnos regulares y los alumnos integrados es por lo tanto de manera recíproca, esto trae como consecuencia que algunos grupos del CAM no quieren compartir actividades con ellos, o se comportan de manera diferente en presencia de éstos. Como en el caso de la “Secundaria #13”, ya que en la clase de taller ellos siempre están atentos y trabajando en lo que el maestro les dice, pero es porque están con el otro grupo, ya que en su salón siempre están platicando y no ponen atención o se tardan en realizar actividades. Para reiterar esto la siguiente viñeta muestra su intención de no estar con otro grupo integrado en la clase de E.F.:

“M: Polo me comentó que tienen problemas con el grupo que les toca salir a educación física, y que por eso les cambio el horario, pero ustedes que quieren salir solos o salir con su grupo, si quieren salir con su grupo yo les hecho un ojo para que no vaya haber problemas

K: si tenemos problemas

M: Entonces quieren salir solos (nadie contestó) díganme qué quieren sino como voy a saber, con su grupo.

T: no

M: entonces solos

T: si”

“les tocaba educación física a las 8:40, pero como han tenido algunos problemas con el grupo que se integran, el maestro Polo, otro de sus maestro, les cambio el horario y ahora van a salir a las 9:30, así evitamos que se hagan más grandes los problemas” Esto menciona la Maestra al final.

En las ocasiones que se llegó a observar el tiempo de recreo se veía a los alumnos del grupo integrado juntos, algunas veces con la Maestra, otras con los padres auxiliares u otras veces con sus mismos compañeros, pero en muy pocas ocasiones interactuaban con alumnos regulares:

“... el recreo lo comparten con todos los grupos pero la mayoría de los alumnos están en un punto específico del patio (las 7 alumnas y un alumno) platicando con la Maestra, el resto del grupo (4 alumnos) se encontraban corriendo en todo el patio pero juntos.”

Incluso en la clase de Educación Física aunque algunos maestros hacían el intento por integrarlos ellos se volvían a colocar juntos:

“La maestra de E F les decía que cuando ella diera la señal (un sonido) ellos tendrían que tomar el lugar de los de enfrente y viceversa, los niños no entendían, pero cuando veían que los demás ellos corrían también, y se reían mucho, después su maestra les dio bien las instrucciones, y ya estuvieron un rato jugando y desde la primera vez que corrieron ellos se pusieron juntos, los que estaban de un lado se juntaron y del otro también, o sea que aunque la maestra los separa ellos se volvieron a juntar, incluso AN se paso a la hilera de enfrente donde había mas de sus compañeros, pero la maestra cuando lo vio le dijo no tu vas del, otro lado y lo llevo, pero el se puso de al lado de B, y así estuvieron haciendo varios ejercicios. Después les dieron unas cuerdas y hacían algunos ejercicios como caminar sobre ella en línea recta, para atrás, para adelante, en la mayoría de los ejercicios ellos jugaban con sus compañeros de salón se hacían señas que vieran como lo hacían, y así estuvieron un rato.”

“ Cuando estaban en educación física la maestra de deportes los dejó hacer lo que quisieran y como en la primer clase los niños del grupo integrado sólo jugaban entre ellos y no se relacionaban con los demás,”

A lo largo de estos múltiples ejemplos se puede observar que la integración es diferente en cada escuela, esto depende no sólo del programa de CAM 17, si no del espacio físico donde se encuentra el grupo integrado, y también del personal docente, de limpieza,

directivos, alumnos regulares, y Maestras específicas del CAM. Aunque esta estipulado que el CAM pretende tener grupos integrados en escuelas que así lo deseen por voluntad propia, no por decreto, se notan diferencias entre las escuelas observadas, y en algunas se cumple con esta meta y en otras pareciera que no. Además de que no se puede determinar un número exacto de escuelas en donde si hay integración, o en cuales no, pues hay casos en donde en una escuela en particular se puede presentar dos o más tipos de integración y en otras en donde no se registro ninguno.

Se puede argumentar que el principal obstáculo para lograr la integración es la falta de estrategias de sensibilización hacia los maestros y alumnos tanto de la escuela regulares como del CAM, para que éstas pudieran formar parte de las interacciones diarias entre ellos, de manera que se cumpla con los objetivos de Integración y socialización programados para los alumnos del CAM.

Cabe señalar que la integración que busca el CAM no es tan tangible en las etapas escolares, aunque el estar con alumnos regulares va fortaleciendo su nivel de integración a futuro, es decir, que los objetivos del CAM señalan que tal vez esta Integración no es tan notable en estas etapas, pero que se reflejara en su vida adulta. Por lo cual su filosofía es: *“Si nunca los desintegramos del ambiente regular, no tiene porque pensarse en su integración posteriormente”* (GIEH, 1994).

Sin embargo, se puede reflexionar acerca del nivel de integración que la institución busca, pues mediante los ejemplos se puede ver que el “estar integrados” para el CAM pareciera ser el compartir sólo el plantel y algunas actividades, pero no la formación de un vínculo que los lleve a sentirse realmente parte de la escuela y no sólo “el grupo integrado”, pues en algunas ocasiones no se presentaba un nivel de relación entre los maestros y alumnos del grupo integrado, además de considerar el espacio físico que se les asignaba a algunos grupos, además de reiterar la falta de estrategias para crear vínculos entre los alumnos regulares y los del grupo integrado, y la constante adecuación de las actividades programadas del grupo conforme a la disposición de los maestros. De tal forma que estas características influyen de manera opuesta a la Integración planteada por el programa.

Reglas y Acuerdos en el aula y escuela.

Dentro de las actividades diarias de un aula o escuela se deben establecer reglas y acuerdos que permiten la organización y funcionamiento de la institución. Cada uno de los sujetos implicados en seguir éstos parámetros se va apropiando de los mismos, de manera que se realizan de una forma constante y ya no es necesario decirlos, sin embargo, puede suceder que aunque los sujetos los conozcan en ocasiones realizan acciones que van en contra y es en este momento en el cual el docente aplica medidas para que se cumpla lo establecido. Dichas reglas y acuerdos son principalmente dirigidas a la disciplina, sin embargo existen otras que hacen referencia a la forma de trabajar e interactuar con los compañeros de clase. Estos también pueden estar dirigidas no sólo a los alumnos, sino también en ocasiones a los papás ya sea en la guardia o en alguna intervención de ellos.

Estas disposiciones pueden ser compartidas, ya que se observaron algunas reglas y acuerdos similares en algunas de las escuelas, pero también se encontraron ejemplos particulares que variaban de plantel a plantel. Para ejemplificar las reglas y acuerdos compartidos se tienen los siguientes ejemplos:

“D esta recostado sobre su banca y sus compañeros le avientan cosas para que se levante, él comienza a llorar y la Maestra va rápidamente con él y le pregunta ¿qué tienes?, ¿Estás triste?, él dice que no y señala a LM y C diciendo que lo molestan. La Maestra les dice a LM y C que lo dejen en paz y le dice a D que no les haga caso. La Maestra les dice a todos: “todos son amigos, están desde primero, y no deben de pelear ni hacer fuchi ni nada de eso, por eso D se puso a llorar, uno se siente triste cuando una persona lo hace menos”, LM y C responden que no, que ellos no hicieron eso con D, y la Maestra les responde que eso se lo digan a D y que le den la mano, C dice que no, entonces la Maestra dice: “ya ven como sí, la escuela es como una casa y todos son hermanos”.

“Cuando surgen problemas (de conducta) entre alumnos, la Maestra les llama la atención y les dice que se pidan disculpas mutuamente, además de que constantemente les dice que no deben de pegarse, pelearse, empujarse, etc., porque son amigos y eso no debe pasar”.

“Cuando la Maestra estaba revisando la actividad de español, Monserrat se acercó y le dijo que Carlos la estaba molestando y ejemplifico con Isaac lo que le había hecho: ella agarró a Isaac por la espalda y se acercó a él empujando un poco con la pelvis, diciendo que Carlos había hecho eso, la Maestra interrumpió la revisión, le habló a Carlos y le preguntó por qué había hecho eso, que eso estaba mal, Carlos le pidió disculpas a la Maestra y a Monserrat, pero la Maestra dijo que eso no era suficiente, que eso no se hacía que era muy feo y que si lo volvía a hacer ella se iba a enojar con él”.

En la entrevista realizada a la Maestra de la escuela “Pedro Romero” se le pregunta: *“¿ellos están desde primero juntos?”*

Maestra: sí, con muchos problemas y todo, pero sí, dicen que este es un grupo muy problemático, la Maestra del año pasado me decía, que lo que ella hacía era mejor ponerlos a escribir y escribir y así los mantenía entretenidos, porque si no, se la pasan peleando, que ya me hizo esto, que ya me hizo el otro, y pues yo trato de mediar eso, pero creo que es un poco difícil”

Estos ejemplos muestran el uso de un acuerdo general de hacer manifiesto a los alumnos que no debe haber problemas entre ellos porque comparten tiempo en la escuela y deben de considerar al otro como un amigo o como un hermano. Es evidente que las Maestras hacen un intento por lograr una unión entre los alumnos que va más allá de compartir clases y salón, sino que también exista un lazo más personal, y por lo tanto se espera que al fortalecer esta unión se puedan obtener mejores resultados en los aspectos académico y social. Ya que la Escuela es una de las instituciones constitutivas del Sujeto, después de la Familia (Lipovetsky, 1988, Touraine, 1998).

Además de los ejemplos se puede afirmar que en la mayor parte de las escuelas observadas se presentaban situaciones en donde las Maestras intervenían de forma que se fortalecía la unión entre los alumnos de sus grupos, aunque no fuera precisamente un problema o fricción entre ellos, por ejemplo:

“Al Finalizar la actividad de calendario la Maestra pregunta al grupo en general si el alumno dijo correctamente las fechas, si es afirmativo, todos le dan un aplauso”.

“En la clase de E.F. los pusieron a jugar fútbol, el maestro eligió a O para que se pusiera de portero y los demás niños le tiraban la pelota, D y JD fueron los únicos que anotaron, D volvió a anotar y fue corriendo hasta donde estaba la Maestra a festejar, C se enojaba cada vez que tiraba ya que nunca anotaba, la Maestra le decía que no debía enojarse, ella celebraba o les aplaudía cada que anotaban, después cambiaron de portero y pusieron a JD, la Maestra lo regañaba porque iba por la pelota y dejaba su lugar, le decía que debía quedarse ahí, los niños seguían celebrando cada vez que anotaban al igual que las niñas”.

En la escuela “Arq. Manuel Tolsá” la Maestra realizaba constantemente juegos entre las actividades académicas, o también cuando ellos estaban muy inquietos o que había problemas de conducta, esto como una estrategia de esparcimiento y unión entre los alumnos.

Otro tipo de reglas y acuerdos que compartían la mayor parte de las escuelas era la manera de promover que los alumnos realizaran más rápidamente las actividades, o que las hicieran correctamente, esto lo hacían dándoles puntos extras de las siguientes formas:

En el grupo 1° de Kinder, la Maestra los otorgaba de la siguiente forma:

“La Maestra pide a los niños que lo apunten en su cuaderno, y que se apuren porque lo va a borrar, conforme van terminando pasan con la Maestra para que se los califique y si está bien les da una ficha”.

“La Maestra puso a cada uno a repetir la frase y después de pegar las bolitas negras repetirla de nuevo, las bolitas grandes es un aplauso y las chicas son un chasquido, así que al decir la frase tenían que hacer el sonido correspondiente. Al que la Maestra consideraba que lo hacía bien le daba una ficha al que le faltaba le pedía a la Auxiliar que anotara en una libreta de recados que tenían que repetir la noticia”.

“Al final pasan todos a formarse y le van entregando sus fichas, al que tiene más le pone una estrella grande, al que le falta una le pone una estrella chica y a los que les faltan más de dos no les da estrella”.

En el grupo de secundaria no había una forma estipulada para entregarles los puntos, al parecer se los daban por realizar bien alguna actividad:

“...I: pero si no lo saben hacer y lo hacen mal

M: por qué no van a saber hacerlo, claro que pueden (entonces fue a su escritorio por unas caritas (puntos) y colocó dos en el cuaderno de I y una en el de Di, ya lo pensaste, ¿Si vas a ir a la posada Iván?...”.

En el grupo de 1° de primaria, sí era explícita la forma en la que adquirían sus puntos extras:

“Al terminar la actividad los niños se dirigen hacia el escritorio para que la Maestra les revise lo escrito y les ponga un sello, en el caso de los tres primeros que terminaron les pone un sello de “campeón” y les entrega una ficha roja, los siguientes alumnos no reciben ficha pero se les pone un sello de “sí trabajo”.

“Al final de las clases cambian sus fichas ganadas durante el día. Por cada tres fichas les entregan dos dulces”.

“Al terminar van al escritorio para que les revisen, en esta ocasión no se observó que les diera fichas, pero anotaba una palomita en una lista a los tres primeros en terminar. Se le preguntó directamente a la Maestra si ya no les daba fichas y contestó que no porque se las llevaban a su casa y se le terminaron, pero que ahora anota una paloma por cada actividad terminada a los tres primeros y que por cada diez palomitas les da un chicle, cada chicle tiene un número que corresponde con un premio más grande”.

“Al terminar de copiar la tarea pasa a cada uno de los alumnos al frente y le pregunta al resto del grupo: ¿Cómo se porto... (nombre del que está enfrente)? y ellos dicen si bien o mal o masomenos, si todos dicen que bien, la Maestra le pega una estrella en la frente”.

En el grupo de 6° de primaria no se observó la entrega de puntos extras como tal, pero si una forma de diferenciar entre los que cumplían con la tarea o no:

“La Maestra les pide que saquen el cuaderno de Geografía y pasa al lugar de cada uno a revisar la tarea, la mayoría si la lleva y les pone una carita feliz: 😊 sólo dos alumnos no, y les pone una carita triste en el cuaderno: ” 😞

Por último en el grupo de 3° de Kinder:

“...la Maestra comenzó a dar caritas por poner atención, pasaba de uno en uno, y les decía: sí, sí puso atención o no. No puso atención..”.

“Luego la Maestra les fue cambiando sus caritas y les iba dando un dulce por cada carita...”.

Era muy notorio que los alumnos buscaban obtener estos puntos o premios que las Maestras les daban, y hacían lo posible por cumplir con la regla o acuerdo correspondiente y tener la satisfacción de lograrlo.

En lo que respecta a casos particulares de reglas y acuerdos, son muy variados pues no hacen referencia a una situación en específico, sino que simplemente las siguientes viñetas muestran las diferencias que se presentan dependiendo de cada una de las Maestras y su forma de trabajo o de organización:

“...no estaba la Maestra afuera con los pocos alumnos del grupo que se encontraban en el recreo, al entrar al salón, la Maestra estaba adentro con el resto de los niños y comentó que estaban ahí porque no habían terminado la actividad a tiempo y que ese era un

requisito para que salieran al recreo, que ella estaba esperando a que terminaran pero que mientras tanto iba a comer ahí adentro”.

“Cuando regresan del recreo antes de entrar al salón esperan formados en dos filas (niñas y niños), para que la Maestra les diera permiso de entrar tenía que decir cada uno: “¿puedo pasar?”

“Los estantes están abiertos, ahí se encuentran los libros y cuadernos de cada uno organizados por nombre, para que ellos mismos los tomen cuando los necesiten”.

“...los niños permanecían en el salón, y llegó después M y se sentó y por último llega S y se sentó, la Maestra lo vio y preguntó si había llegado solo o si ahí estaba su mamá, la Auxiliar (mamá de guardia) le dijo que si estaba ahí, la Maestra la llamo y le dijo que tenía que avisar cuando dejaba al niño, ya que no podía dejarlo así como así, la mamá de S trato de explicarle el porque, pero la Maestra siguió revisando unos cuadernos”.

“Los niños entraron al salón y se fueron sentando como quisieron, después entro la Maestra y les dijo que se sentaran en su lugar, pero estos no hacían caso, por lo que fue con AN que esta sentado al frente y le dijo que se fuera a su lugar, que era en la primera mesa entrando al salón este se movió y así fue moviendo a cada uno de los niños”.

“No hay lugares específicos para cada alumno, ni tampoco un orden en cuanto a distancia entre ellos”.

“Casi al terminar las clases llegaron por Rocío, el señor dijo ser su tío y la Maestra autorizó la salida pero él tenía que firmar una responsiva ya que no se encontraba el director para autorizarla directamente”.

“...después la Maestra le dijo a la mamá Auxiliar que esperara un poco ya que faltaban tres niños, en ese momento llego K y su abuela, la Maestra le dijo que era muy tarde, y que si la volvía a traer así no la recibiría”.

El seguimiento cotidiano de estos parámetros de orden está relacionado con la eficacia que les ha dado el aplicarlos, y aunque no están considerados como previamente estipulados, se realizan en situaciones similares para seguir manteniendo el modo de trabajo y de llevar la clase, así como algunas situaciones de índole personal relacionada con los alumnos.

Como ya se mencionó las reglas y acuerdos se pueden presentar ante los alumnos y las personas relacionadas de dos formas: la primera y la más común es la forma Explícita, pues en la mayor parte de las interacciones dentro de un aula o escuela son mencionadas constantemente en espera de que se sigan y se cumplan. Las siguientes viñetas nos muestran y reiteran su uso frecuente:

“...los únicos que no habían terminado y ya era hora del receso fueron O, P y T, así que la Maestra les dice a los que terminaron que pueden salir y le dice a la Auxiliar que O, P y T no salen hasta que terminen”.

Ta y T le dijeron a la Maestra que I no se quería cambiar de lugar (I estaba sentado entre Ta y T) y ellas querían sentarse juntas, la Maestra pidió que sacaran las copias que les había dejado de tarea de español y pidió a I que se cambiara de lugar pero I no hacía caso:

M: Iván por favor cámbiate de lugar

I: No Maestra yo voy aquí

M: Por favor Iván porque te gusta estar molestándolas

I: por qué me voy a cambiar, nada más porque ellas dicen

M: no es porque ellas dicen sino porque yo te lo estoy ordenando así que por favor cámbiate

I: no, este es mi lugar el Maestro Polo me sentó aquí

M: pero yo te senté allá, así que por favor pásate a la otra silla, Ta ven, no voy a continuar mientras I no me haga caso

La Maestra se quedó callada un rato e I continuo en el lugar que estaba, después de 5 minutos aproximadamente I se paró enojado, golpeó el piso y se sentó en la otra banca”.

“... la Maestra les dijo que cada vez que hicieran algo malo les quitaría una carita”.

“La Maestra regaña a V porque le sacó punta a su lápiz y tiró la basura al piso, le dice que tiene que barrer porque la mamá de A ya había barrido antes de irse”.

“C y V se levantan de su lugar, C va con LM y le quita su lápiz a K, la Maestra lo regaña y le dice que lo va a cambiar de lugar por estar platicando y molestando a sus compañeros...”

“LA se acerca a D y éste lo empuja, LA lo ve y se va sacudiéndose. LA hace ruidos y dice: Maestra, señalando a D y V, porque están parados, la Maestra les dice que se sienten porque sino les va a dar unas tarjetas de conducta...”

“...la Maestra regaña a K y le dice que no diga mentiras que eso es malo, que él es un niño bueno y no debe hacer eso. Después regaña a los demás niños por traer tantos lápices, les dice que sólo deben traer dos no más porque luego se les pierden y están peleando”.

Estas viñetas muestran que, a pesar de que las Maestras mencionan constantemente las reglas y los acuerdos, en muchas ocasiones algunos alumnos vuelven a realizar lo contrario, sin embargo se presentan casos en los cuales el alumno lleva a cabo la regla o acuerdo, de manera que ya no se presentan tan a menudo situaciones de problemas relacionados con dichas disposiciones.

La segunda forma de seguir o llevar a cabo una regla o un acuerdo es la Implícita, la cual tiene la característica de presentarse frecuentemente sin tener que mencionarla, sino que ya forma parte de lo realizado dentro del aula y la escuela cotidianamente. Puede ser vista de manera independiente o ir acompañada en ocasiones por la Explícita pero sólo para

reafirmar la otra. Tal es el caso de la autoridad que representa la Maestra, He aquí unos ejemplos de esta forma:

“...R estaba empujando a C y O, así que la Maestra lo castigó y lo metió al salón. Después de E.F. salieron a recreo y la Maestra dejó salir a R pero le dijo “te voy a estar viendo y si veo que vuelves a empujar te meto otra vez al salón”, R asintió con la cabeza y salió (no volvió a empujar a nadie)”.

“En deportes I, J, C, D, L y F fueron con el maestro de educación física y les prestó un balón de basquetbol y se pusieron a jugar mientras que Di, T, K, B y Ta se pusieron a ensayar, así que cuando salió la Maestra les dijo a C, D y L que ellos no podían jugar que les había dicho que se pusieran a ensayar y se fueron con la escolta, pero cuando se metió la Maestra se pusieron a jugar otra vez, y cuando veían que la Maestra iba a salir se iban con la escolta”.

“La Maestra continuó diciendo que iban a hacer el examen de matemáticas, que se sentaran como el día anterior para que les entregara las hojas. Las bancas son dobles, pero se sentó un alumno por banca y dejando la banca de atrás vacía... ..Cuando cada alumno terminaba su examen se lo entregaba a la Maestra y se iba de nuevo al lugar donde estaba”.

“En cada actividad los alumnos deben poner la fecha en la parte de arriba de la hoja de su cuaderno y la Maestra escribe en el pizarrón de que materia o área es dicha actividad, también deben escribirlo, además de que todos tienen su cuadro de color (clave) que indica las características del tema y lo pegan abajo de lo ya escrito”.

“Al terminar la actividad de calendario los niños se van formando conforme acabaron para que la Maestra les califique”.

“ A la hora de la entrada la Maestra no salía por los niños, por lo que una mamá comenzó a formarlos, ella era la mamá Auxiliar, después llegó la Maestra y comenzó a hablar con algunos papás, y mientras los niños permanecían formados...”

Cuando las Maestras iniciaban una actividad específica los alumnos ponían atención, algunas ocasiones se presentaban problemas entre ellos o se distraían platicando, pero la Maestra les llamaba la atención y volvían a estar atentos a lo que ella decía viendo hacia enfrente.

El mantener una continuidad en la aplicación de las reglas y acuerdos en el aula va generando que éstas se vuelvan cotidianas y en determinado momento ya no sea necesario repetirlas constantemente. Dentro de este análisis resalta el hecho de que esta categoría relacionada con la Metodología de Aprendizaje, así como también con la Interacción Maestra-Alumnos, lo cual determina que las categorías se interrelacionan para lograr los objetivos del programa de GIEH, de manera que los alumnos desarrollan habilidades académicas y sociales en el transcurso diario de las actividades.

Metodología de aprendizaje.

Esta Categoría es de gran importancia debido a que muestra los trabajos realizados en las clases con base a la metodología del programa de GIEH, esto incluye diversos aspectos como lo es la técnica o forma de aplicarlo, así como las herramientas y estrategias empleadas por la Maestra para cumplir con los objetivos de aprendizaje, pero finalmente se puede verificar en los siguientes ejemplos como es asimilado por los alumnos todo este trabajo, si les es claro el tema, si lo entienden, si los lleva a participar, pero sobre todo como se refleja en su desarrollo académico y en su proceso de Integración.

En lo que respecta a las técnicas o formas empleadas por las Maestras se encuentran incluidas las herramientas y estrategias que cada una utiliza para llevar a cabo una actividad dentro del aula, ya que parten de un solo eje temático, pero se pueden encontrar diferencias por lo característico de los temas estipulados para cada grado. En las observaciones realizadas se recopilaron diversos ejemplos del uso de éstas:

Kinder:**Jardín de niños "Lázaro Cárdenas".**

La Maestra escribe en el pizarrón unas frases y claves:

Calendario

Hoy es martes



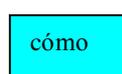
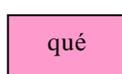
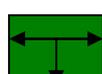
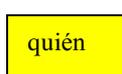
Ayer fue lunes

Estado del tiempo:

Hoy hay sol

En el pizarrón la Auxiliar pegó unos papelitos que le llaman claves:

Noticia



Hoy



Dan



trajo



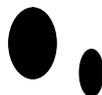
un



vaso



morado



Los puso a cada uno a repetir la frase y después de pegar las bolitas negras tenían que repetirla de nuevo, las bolitas grandes es un aplauso y las chicas son un chasquido, así que al decir la frase tenían que hacer el sonido correspondiente.

“Al comenzar a copiar lo del pizarrón C le pidió a la Maestra que le pusiera unas líneas para no irse chueco, ya que no seguía el renglón, así que la Maestra le marco las líneas en su cuaderno y después pidió a O que le llevara su cuaderno para ponerle también las líneas, después le explicó a la Auxiliar que eso lo hacían al principio del año para que se fueran derechos y que a todos se las había quitado al mismo tiempo, pero como había visto que O y C todavía no lo podían hacer bien se las estaba poniendo”.

“ La Maestra les dio una revista a cada uno y les pidió que recortaran cinco cosas de color gris, R terminó muy rápido y fue a guardar su revista por lo que la Maestra le pregunta si ya había recortado los cinco, R asintió con la cabeza, y ella le dijo a la Auxiliar que revisara, ésta fue a la banca de R y vio los recortes y le dijo a la Maestra: “son cafés”, por lo que la Maestra le dijo a R que fuera a donde ella estaba, sacó un plumón café y uno gris y le explicó a R que eran diferentes, porque él había recortado cafés y ella le había pedido grises, así que dijo: “de este color R” (señalando el gris)”.

Kinder “Carlota de Gortari”.

“La Maestra salió con los niños al patio y les dijo que formaran una rueda y cantaban una canción ella les decía que hablaran que no los escuchaba, ellos emitían sonidos y algunas vocales además de seguir los movimientos con las manos”.

“La Maestra les dice que tomen su color rojo y señalen en su cuaderno con una flecha el día de hoy y tachen el día anterior y les pregunta: ¿cómo está el estado del tiempo hoy? Pero antes de que la Maestra dijera esto D ya está jalando la cortina para que sus compañeros vieran hacia afuera, después todos abren y cierran sus manos diciéndole a la Maestra que hace sol, así que los niños dibujan un sol en el cuadro que marca el día de hoy, y la Maestra les dice que mañana no hay clases por lo que deben dibujar una casa en el cuadro del día siguiente”.

“La Maestra escribe el ejercicio que los niños tienen que hacer en el pizarrón y pasa a K y le dice que coloque el color del día que corresponde, ella toma primero el amarillo y les dice que si ese es correcto, ellos con señas dicen que no, D se levanta de su lugar y señala con su mano que no, por lo que K coloca el naranja y ellos mueven la cabeza diciendo que sí, entonces todos tienen que repetirlo en su cuaderno”.

“La Maestra le dice a la Auxiliar que le traiga la noticia que llevó, cuando se la entrega a la Maestra, ésta le dice: “esta mal, porque debe de traer el dibujo de la persona que trabajó la noticia, K no se parece al dibujo, ya que no tiene pelo, dibújele el pelo, porque es necesario que los niños identifiquen a la persona del pizarrón. Cada niño tiene que pasar a decir la noticia con señas y hablando...”

“Cuando D pasa al pizarrón sólo hace señas por lo que la Maestra le dice “no te oigo”, ya que no emite ningún sonido, lo intenta varias veces pero no lo consigue, luego pasa L, ella sí lo hace con sonidos, la Maestra le dice “muy bien”, L voltea a ver a sus compañeros se señala y sonríe. Cuando ya han pasado todos, lo repiten juntos desde su lugar”.

“Como todos los niños estaban volteados viéndose unos a otros, la Maestra dio muchas palmadas y les dijo: “haber vamos a saludarnos”, y comenzó a cantar una canción, les dijo que se pararan y les hizo señas para arriba con las manos, los niños la seguían con los movimientos, pero ella les decía “no los oigo”, “canten”, y todos emitían sonidos, en esta canción había una parte donde decía la Maestra “¿qué vamos a hacer?”, los niños levantaban la mano, la Maestra primero escogió a D y paso al frente, empezó a marchar y la Maestra dijo “¡ah!, todos vamos a marchar “ y lo hacían, después paso L y comenzó a mover los hombros y los demás la seguían y se reían, pero cada que la Maestra decía “¿qué vamos a hacer” todos alzaban la mano y algunos decían “yo”, al final paso MA y movió los brazos”.

“La Maestra les dijo: “¿quién quiere pasar al pizarrón?”, A levantó la mano y al pasar el tenía que decir pastel, pero él no emitía ningún sonido, por lo que la Maestra le decía “no te oigo”, le ponía la mano en la garganta y ella lo decía, pero ponía la mano de A en su

garganta, él emitió el sonido, y la Maestra le dijo: “¿con que mas puedes emitir el sonido?”, A dio dos aplausos y así dijo pastel, primero un aplauso bajo para PAS y después uno fuerte para TEL, al terminar la Maestra dijo: “haber, ¿quién más quiere pasar?, todos levantaron la mano y fueron pasando uno por uno hasta que pasaron todos”.

“Los niños se pararon para que la Maestra les calificara sus cuadernos, pero esta les dijo que no, que faltaban las bolitas de la entonación por lo que se las puso y les hizo que repitieran lo que decía la noticia, cuando no emitían sonidos, la Maestra se ponía la mano en el oído y les decía “no los escucho” y ellos trataban de hacerlo y además ocupando las señas, la Maestra dijo que como ya era tarde no pasaría a cada uno, pero en la noticia esta la clave azul que era: “como”. La Maestra les dijo que la manzana (de la noticia) era roja y lo repitieron, entonces les dijo que buscaran cosas rojas, pero ellos sólo la veían por lo que volvió a decirles “busquen cosas rojas”, L se paró y señaló un dibujo que tenía color rojo, todos se fueron parando buscando en el salón cosas de color rojo y decían el color cuando encontraban algo, como B no buscaba la Maestra le dijo “a ver donde hay uno ayúdame a buscar”, ella se paró y buscó, todos los niños buscaban y cuando encontraban algo le hacían señas a la Maestra para que lo viera, menos S que sólo observaba, la Maestra le dijo a la auxiliar que le ayudara a ver el color rojo en casa con cualquier cosa, y que repitiera el nombre del color con su niña”.

“Cuando todos los niños terminaron la Maestra les dio una hoja en la que estaba un sol, y les dijo que lo recortaran... ..los demás niños recortaban pero algunos cortaban parte del dibujo ya que el sol tenía piquitos y no podían recortar en esa parte. La Maestra pasó a ver como recortaban y le dijo a la mamá auxiliar que también revisara, ya que ahí se veía el trabajo que hacían con ellos en su casa, pues veía que la mayoría no sabía recortar, sólo MA y A, por lo que dijo que les dejaría muchos ejercicios de recortar en circulo, en ondas, en curvas, ya que eso era lo que llamaban motricidad fina y que ellos necesitaban mucho eso”.

En estos ejemplos se puede percibir un eje similar en cuanto a los temas y la secuencia de presentación ante los alumnos, sin embargo se notan diferencias de Maestra a Maestra, pero todas se enfocaban en el objetivo de que el concepto principal quedara claro para todos, además de atender dudas en específico. No se observaron diferencias radicales con respecto a la forma de trabajo realizada en comparación a la de un grupo regular de Kinder, sin embargo, debe mencionarse que el programa de GIEH dirigido a este nivel escolar retoma aspectos de estrategia visual que son muy eficaces para el aprendizaje de los alumnos y que tal vez podrían enriquecer a los programas regulares.

El Programa de GIEH reitera en el siguiente argumento la analogía que existe en esta edad entre un niño hipoacúsico y un niño oyente: “El niño hipoacúsico en edad preescolar presenta características similares al niño oyente en su desarrollo y personalidad en los aspectos físico, psicológico y social ya que en ésta edad se encuentra en una etapa de construcción, de conocer y descubrir el mundo que le rodea; teniendo sus propias formas de aprendizaje y comunicación”(GIEH, 1994).

Dentro de los Objetivos Específicos del programa se encuentran consideradas las áreas: Lenguaje, lectura Labio Facial, Adiestramiento auditivo, Educación Perceptual, Conceptos Lógico-Matemáticos, Psicomotricidad y Lecto-escritura. Los cuales sí son aplicados en el transcurso del trabajo en el aula como lo muestran los ejemplos anteriores.

Primaria:

Escuela Primaria “Arq. Manuel Tolsá”:

“Regresaron después al salón y la Maestra les dijo que iban a hacer “CALENDARIO”, se dirigió hacia un pliego de papel Bond que se encontraba pegado en la pared con todos los días del mes de octubre, simbolizando precisamente un calendario, comenzó la actividad la cual consiste en que la Maestra elige un alumno diferente cada día para que pase a decir la fecha del día, la fecha del día anterior y la fecha del día siguiente, esto en una hoja de papel rotafolio en donde ya está dibujado el mes completo, como se muestra a continuación:

- a) El alumno comienza colocando una flecha de color rojo con dirección hacia abajo en el día correspondiente (en este caso el día 21 de Octubre), y dice: “hoy es jueves 21 de octubre del 2004”, después lo repiten todos juntos.
- b) El alumno coloca una flecha roja con dirección hacia la izquierda o hacia atrás en el día anterior (21) y dice: “ayer fue miércoles 20 de octubre del 2004”, después repiten todos juntos.
- c) El alumno coloca una flecha roja con dirección hacia la derecha o hacia delante en el día siguiente (23) y dice: “mañana va ha ser viernes 22 de octubre del 2004”, y finalmente repiten todo juntos.

Al Finalizar la Maestra pregunta al grupo en general si el alumno dijo correctamente las fechas, si es afirmativo, todos le dan un aplauso.

Continuaron con la actividad del “Estado del tiempo”, en la cual se apoyan con unas ilustraciones que muestran con un dibujo y por escrito las posibles respuestas: nublado, calor, frío, lluvia. La Maestra va mencionando y señalando cada uno hasta que todos respondan el que coincide con el clima del día y dicen todos juntos: “hoy hay sol y hoy hace calor”. Al terminar la Maestra les reparte sus cuadernos que tienen como título en la portada “Calendario” y le dice a la observadora: tienen dos cuadernos por materia o área, uno es en el que trabajan en su casa y otro es en el que trabajan aquí en el salón, y estos se quedan aquí. Después anota en el pizarrón frases incompletas para que los niños las copien en su cuaderno y llenen los espacios en blanco de la siguiente manera:

Hoy es jueves 21 de octubre del 2004

Ayer fue miércoles 20 de octubre del 2004

Mañana va ha ser viernes 22 de octubre del 2004

Estado del tiempo:

Hoy hay sol y hoy hace calor”

“Después pide a la mamá auxiliar que reparta 3 cuadros de colores que tienen palabras específicas así: uno decía la palabra QUE y era de color rosa, otro tenía flechas y era de color verde y otro que decía la palabra COMO de color azul. La Maestra reparte una hoja blanca pequeña para que en ella anoten la fecha, su nombre y peguen los cuadros

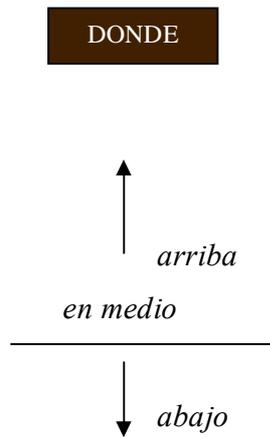
con las palabras, para realizar el ejercicio de “Estructuración de oraciones” de la materia de Español, según como ella las pone en el pizarrón:

QUE		COMO
1- El pollo	<u>es</u>	<u>amarillo</u>
2- El pollo	<u>es</u>	<u>suave</u>
3- El pollo	<u>es</u>	<u>rico</u>

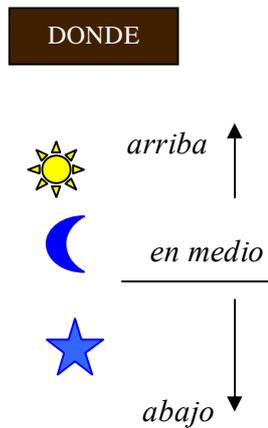
Los alumnos tienen que llenar los espacios subrayados, es decir la Maestra los tiene en blanco en el pizarrón, pero ellos tienen que escoger un QUE (alimento), poniéndole el artículo que le corresponda (la: femenino o el: masculino), después tiene que colocar la palabra ES o SON, según la cantidad (uno, dos o más) y un COMO (adjetivo), como se muestra en el ejemplo de arriba. Al terminar llevan la hoja del ejercicio la Maestra las retiene hasta que terminen todos y después les aclara errores ya sea de artículos, de cantidad o de adjetivos, por ejemplo alguien escribió: “ El arroz son rojo”, y la Maestra dice que está mal y les pregunta como se escribe correctamente, ellos contestan y ella repite la oración correcta: “El arroz es rojo”, y así con cada error encontrado en los ejercicios, después se los devuelve y les dice que lo peguen en su cuaderno de Español de clase, al terminar de pegarlo lo llevan para que les ponga su sello de “Sí trabaja”.

“La Maestra indica que van a jugar el juego de palmadas y tronar dedos, y dice que el que vaya perdiendo debe pasar al frente para que los que siguen sentados continúen hasta que gane alguno de ellos. Inicia ella diciendo “uno” y da una palmada al mismo tiempo, vuelve a decir “uno” pero ahora truena los dedos de ambas manos al mismo tiempo, después ella dice quién debe continuar con el número dos, tres y así sucesivamente, se equivocan cuando no dicen el número correcto, es decir, que no estaban poniendo atención y no saben que número sigue”.

La actividad que siguió era de la materia “Conocimiento del medio”, la Maestra escribe en el pizarrón:



y explica con ilustraciones que ya se encuentran pegadas en las paredes del salón o con objetos dentro del mismo y aclara la posición o ubicación de cada uno después dibuja algo junto a cada indicación en el pizarrón:



Arriba del pizarrón se encuentran cuadros grandes de colores en donde se especifica una palabra característica, las cuales están relacionadas según la actividad a realizar:



La Maestra indicó que iban a realizar una actividad en el cuaderno de Matemáticas y anotó en el pizarrón:

COMO

CORTO -----

LARGO -----

y después preguntó a que se referían cada una de las palabras que escribió, los alumnos contestaban con señas y objetos, la Maestra ejemplifica un poco más y después pidió a la mamá de guardia que repartiera cuadros con la palabra COMO, les dijo que les daría una hoja con dibujos, que tenían que recortarlos, pegarlos en el cuaderno y ponerles abajo si eran cortos o largos, según el caso.

“Antes de cada actividad la Maestra les da una breve explicación del tema y de las características de cada actividad”.

“Durante el transcurso de cada actividad la Maestra recorre los lugares para revisar como están trabajando cada uno de los alumnos, o si tienen todo el material”.

Al regresar del recreo iniciaron con una actividad de “Matemáticas”, la Maestra anota en el pizarrón:

Matemáticas.

SUMAS

CUANTOS

$$\begin{array}{c} \textcircled{\cdot} \quad \textcircled{\cdot} \quad \textcircled{\cdot} \\ 1 \quad 2 \quad 3 \end{array} \quad \begin{array}{c} \text{+} \\ \text{+} \\ \text{+} \\ \text{+} \end{array} \quad \begin{array}{c} \textcircled{\cdot} \quad \textcircled{\cdot} \\ 4 \quad 5 \end{array} \quad = \quad 5$$

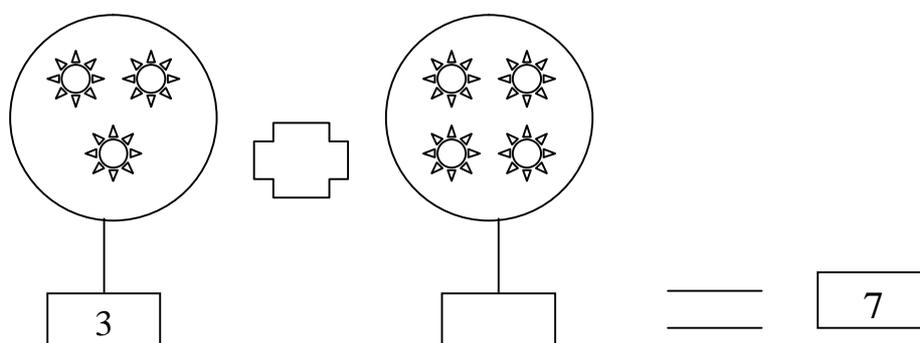
$$\begin{array}{c} \textcircled{\cdot} \quad \textcircled{\cdot} \quad \textcircled{\cdot} \\ \underbrace{\hspace{2cm}} \\ 3 \end{array} \quad \begin{array}{c} \text{+} \\ \text{+} \\ \text{+} \\ \text{+} \end{array} \quad \begin{array}{c} \textcircled{\cdot} \quad \textcircled{\cdot} \\ \underbrace{\hspace{2cm}} \\ 2 \end{array} \quad = \quad 5$$

Les pide que le digan el número de objetos, después cuentan todos juntos. La mamá de guardia reparte los cuadernos de clase, la Maestra les dice que copien el ejemplo del pizarrón. Al terminar van al escritorio para que les revisen (en esta ocasión no vi que les diera fichas, pero anotaba una palomita en una lista a los tres primeros en terminar. Cuando termina de revisar a todos les da indicaciones: “les voy a repartir unas figuras de papel (osos y estrellas) para que ustedes las peguen en su cuaderno según los números que voy a escribir en el pizarrón”. La mamá de guardia le ayuda a repartir las figuras mientras la Maestra escribe en el pizarrón:

$$5 + 3 =$$

$$6 + 3 =$$

Regresando del recreo continuaron con una actividad de Matemáticas que habían dejado inconclusa. En el pizarrón estaba escrito y dibujado:



Tenían que completar el número que faltaba para la respuesta, contando el número de figuras dentro de cada círculo, después la mamá de guardia les repartió unas hojas con dibujos similares, en los que tenían que recortarlos y completar la respuesta según el caso de cada uno como el ejemplo del pizarrón.

La Maestra indica que van a realizar un juego, les pide poner atención, ella comienza a realizar una secuencia de números con movimientos, es decir por cada número realiza un movimiento con el cuerpo:

1- brinco

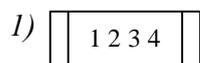
- 2- brinco
- 3- palmada enfrente
- 4- palmada enfrente
- 5- palmada arriba
- 6- vuelta.

Después de que ella realiza el ejemplo, los hacen todos juntos tres veces, pero posteriormente cada uno pasa al frente a realizar la secuencia sólo (memoria, atención, concentración). Algunos sí recuerdan la secuencia.

La Maestra les dice que ahora van a hacer una actividad de “Español”. La mamá de guardia reparte los cuadernos y la Maestra escribe en el pizarrón:

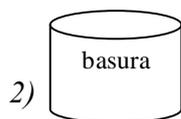
Español.

Tacha con colores



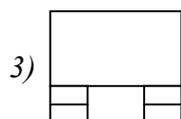
a) pizarrón

b) banca



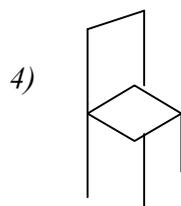
a) ventana

b) bote



a) escritorio

b) estante



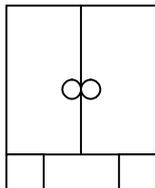
a) silla

b) pizarrón

Les explica que deben tachar la respuesta que coincida con el dibujo. Al terminar lo llevan a revisión, si existen algunos errores les pregunta porque eligieron la otra opción y les pide que le digan la correcta.

Continúan con otra actividad de Español, la Maestra les pide que saquen el cuaderno de dicha materia y escribe en el pizarrón:

Español



QUE



COMO

- | | | | | |
|----|-----------|----------------|-----------|-------------|
| 1- | <u>El</u> | <u>estante</u> | <u>es</u> | <u>duro</u> |
| 2- | <u>El</u> | <u>estante</u> | <u>es</u> | <u>café</u> |
| 3- | <u>El</u> | <u>estante</u> | <u>es</u> | <u>liso</u> |

Para poner los adjetivos, es decir, el CÓMO, la Maestra pregunta a tres alumnos diferentes, después les dice que copien y que después ellos tienen que elegir un mueble del salón y poner tres características de él como en el ejemplo del estante. La mamá de guardia reparte los cuadritos de colores con las claves: QUE, ←↓→ y COMO.

Primaria “Pedro Romero de Terrero”:

“La Maestra les explica las restas, D levanta la mano y dice que números son, la mayoría de ellos cuenta con los dedos, la Maestra les dice que se acuerden que ayer habían trabajado con la recta numérica, por lo que C se para y va a un mueble por una regla para él y otra para N, continúan haciendo las restas y D siempre responde, al igual que LM, este dice: cuatro, pero la Maestra le dice “fíjate bien, eran seis y si te presta uno, ¿cuántos son?”, él cuenta con sus dedos y dice: cinco”.

“La Maestra les dice vamos a jugar un rato, les dice que se paren pero nadie le hace caso, se paran pero se cambian de lugar, la Maestra les dice que no y ella los acomoda, ya todos están atrás de su banca y les dice que van a jugar “arriba y abajo”, la cual es la

instrucción y que ellos tienen que seguir la que ella les va diciendo, el que se equivoque sale del juego”.

“La Maestra les explica que son los recursos naturales y para que sirven y les pregunta que cuáles conocen, N dice “a-gua”, A trata de decir algo pero la Maestra no le entiende, por lo que le dice que lo deletree, ella comienza a decir señas y la Maestra dice “jahj, árbol”, pero eso no es, bueno sí, pero está dentro del grupo de las plantas”.

“Ahora la Maestra les da unas tiras rojas, en las cuales les dice que van a hacer una línea del tiempo, y les explica que deben medir con su regla y poner cada cinco centímetros una línea, le dice a la mamá de guardia que le ayude a enseñarles como se hace a los niños, y las dos pasan al lugar de cada uno y le muestran como, pero ellas llevan su propia tira y marcan las líneas en ella y los niños al ver deben hacerlo en la suya... ..ahora la Maestra les dice que deben de poner los años en su línea del tiempo”.

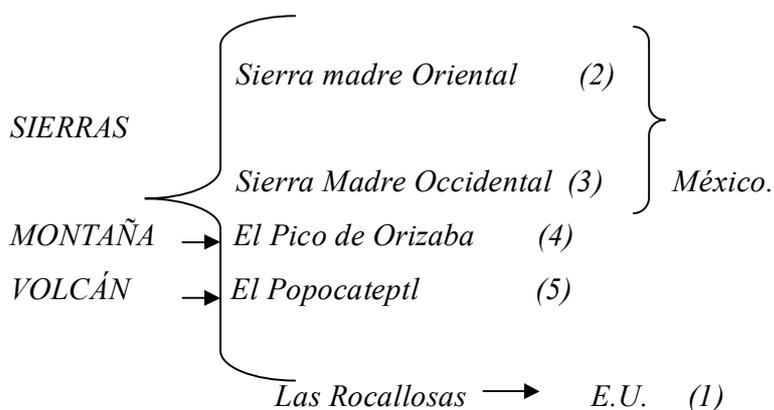
“Tienen que hacer las multiplicaciones cada quien en su cuaderno, N no puede por lo que la Maestra va a su lugar a explicarle una por una. Después O se para que le califique y la Maestra le dice que está mal y le explica porque haciendo la multiplicación junto con él.”

“La Maestra les dice que saquen su cuaderno de Español, ya que van a hacer un ejercicio de estructura de lenguaje. Tienen que ponerle el nombre a las frutas debajo de cada dibujo al cual le corresponde cada nombre. LM se para y señala el nombre de lima, lo borra y pone limón y le pregunta a la Maestra, y ella le dice que no, que se llama lima y le explica la diferencia de cada uno poniendo dibujos en el pizarrón.”

Escuela Primaria “República Española”:

La actividad que estaban terminando era de “Estructuración” y estaba escrito en el pizarrón:

AMÉRICA



CORDILLERAS

Andes → Chile y Perú. (6)

Les pide que dibujen un mapa igual en su cuaderno y que también pongan los números. Les da tiempo suficiente para que lo hagan, después borra todo y dibuja ahora un mapa de Europa, dibuja dentro de él las cordilleras les coloca el número correspondiente y escribe:

1) Cordillera → Los Alpes → Suiza

2) Cordillera → Los Pirineos → Francia

Terminan, borra y dibuja un mapa de Asia, dentro del mapa dibuja los relieves, coloca el número correspondiente y anota:

1) Cordillera → El Himalaya → China

2) Montaña → El Everest → China

3) Montañas → Montes Urales → Unión Soviética.

“Tienen cuadros que indican las palabras clave de la actividad que están viendo, al igual que los niños de primero, pero en esta caso no son de colores sólo blanco y negro, las palabras son: CUANDO, QUIEN, CUANTOS, QUE, COMO, DONDE, PARA QUE, POR QUÉ y las flechas de dirección: ← ↑ → Dichas palabras se encuentran frente a ellos arriba del pizarrón.”

“Cuentan también con ilustraciones que indican acciones clave de las actividades a realizar según sea el caso, y son: CONVIERTE, TRAZA, RELACIONA, TACHA, ILUSTRAR, CALCULAR, COMPLETAR, ENCIERRA, SUBRAYAR y OBSERVAR.”

“Tienen también un “Calendario”, pero es mucho más pequeño que el del grupo de primero (la cuarta parte de un rotafolio), además de que tienen un dibujo con lo relevante del mes (ofrenda) arriba del calendario, y en la parte de abajo están las efemérides por escrito (día de muertos y día de la Revolución).”

“Constantemente la Maestra menciona algunas estrategias de clase (como que trabajan el aspecto verbal y el aspecto escrito, que utilizaban el ¿”significado y significante”? de los conceptos y que para cada tema parten de lo particular a lo general),”

“No se observó a ningún papá de guardia, por lo que se le preguntó directamente y dijo que: “sí debería de haber, pero que ella prefería que no, esto debido a que ellos ya irían el próximo año escolar a la secundaria y consideraba que ya tenían que ser más independientes y que los papás de la mayoría de los alumnos eran muy sobreprotectores”. La Maestra les da indicaciones de que saquen su cuaderno de Historia y dice: “rápido porque tengo que terminar este tema hoy”. Pega un rotafolio con ilustraciones de la INDEPENDENCIA, en las cuales se encuentran dibujadas las causas EXTERNAS:

- *La Ilustración*
- *La Independencia de las 13 colonias*
- *La Revolución Francesa.*

Y también se encuentran dibujadas las causas INTERNAS:

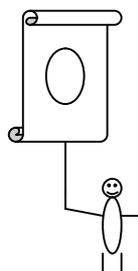
- *Esclavitud*
- *Maltrato*
- *Dominio español*

Y que éstas fueron las que llevaron a la guerra de Independencia iniciando con:

- *La conspiración de Querétaro*
- *Grito de Dolores Guanajuato*

La Campaña de Hidalgo:

Las ilustraciones muestran el proceso de la CAMPAÑA DE HIDALGO, de manera que en un mapa de México se pueda observar el recorrido punto por punto. La Maestra les pide hacer una Representación de dicho recorrido, forma dos grupos de alumnos, un grupo representa a los españoles con Felix Callejas y otro a Hidalgo, Allende, Aldama e indígenas, y van actuando punto por punto la campaña. Al terminar la Maestra anota en el pizarrón:



- 1. Grito de Dolores Guanajuato / Inicia (lucha en el Norte)
- 2. San Miguel Allende el Grande / **Gana** Hidalgo
- 3. Guanajuato Alhóndiga de Granaditas / Pipila / **Gana** Hidalgo.
- 4. Valladolid / Encuentro con Morelos (lucha en el Sur).
- 5. Monte de Cruces / **Gana** Hidalgo.
- 6. Aculco / Pelea con Felix Callejas / **Pierde** Hidalgo.
- 7. Guadalajara / firma Hidalgo Decreto de NO ESCLAVITUD.
- 8. Puente de Calderón / **Pierde** Hidalgo.
- 9. Acatitla de Bajan Coahuila / Hidalgo, Allende y Aldama **Prisioneros.**
- 10. Chihuahua / **Fusilan** a Hidalgo, Allende y Aldama / Les cortan la cabeza.
- 11. Alhóndiga de Granaditas / cuelgan en la plaza sus cabezas.

“La Maestra reitera constantemente que deben de terminar rápido.”, “Cuando pegó el rotafolio dijo que eso era una LÍNEA DEL TIEMPO, la cual tenía la función de ubicar a los alumnos en el tema según TIEMPO Y ESPACIO.”

También menciona que los textos de historia están adecuados para “ellos”, que son RESÚMENES con lo más relevante del tema. Dijo además: “se adecuan, de manera que lo escrito sea claro, porque el problema de ellos es el lenguaje, entonces debe ser lo más claro posible para que ellos lo entiendan”.

La Maestra dijo que tenían examen de matemáticas, se revisaron algunos de los exámenes y el tema principal son las “FRACCIONES”. Respondieron el examen en un promedio de una hora, mientras tanto la Maestra calificaba otros exámenes anteriores, de Ciencias Naturales, Geografía y Español, para después entregarlos a los alumnos y que vieran sus calificaciones.

En el salón la Maestra tiene rotafolios agrupados por materia: C.N., Español, Historia, Civismo, Geografía y matemáticas. Ella vio que se estaba observando esto y dijo: “utilizo muchas herramientas visuales, son muy eficaces con ellos, no sólo oraciones escritas, sino también muchas ilustraciones, como su “problema” es de lenguaje, esto ayuda mucho”.

El programa de GIEH para los grados de primaria esta basado en los mismos propósitos del programa regular, pero con las modificaciones características de su programa en particular, sobre todo en lo que respecta a las estrategias visuales. En los dos primeros años los alumnos llevan 5 materias, en tercer grado aumentan a 6 y para quinto y sexto grado se agregan dos más para tener 8 materias. La justificación del aumento de éstas es que “el trabajo académico va creciendo cada ciclo escolar”, tomando en consideración que el aprendizaje de los alumnos debe ir en forma ascendente, no sólo en las materias ya vistas sino que se encuentra preparado para las nuevas. Se espera que los alumnos obtengan un aprendizaje: “que vaya de lo objetivo a lo abstracto, de lo sencillo a lo complejo, por cada grado y cada unidad” (GIEH, 1994).

En las viñetas se puede ver que el propósito del programa se cumple, ya que se notan diferencias ascendentes entre los grados observados, pues los temas vistos son más

amplios, además de que el material y el manejo de conceptos se enfocan en la edad y nivel de conocimientos alcanzados. Sin embargo, el trabajo de las maestras también es notable, pues no sólo dan la explicación al grupo en general, sino que se enfocan en casos particulares de dudas atendiéndolos directamente. El nivel de asimilación y participación por parte de los alumnos es muy alto, ya que se interesan en los temas y se involucran en lo que las Maestras les piden realizar en cada actividad.

Secundaria.

“Secundaria #13”:

“...la Maestra estaba preguntando a sus alumnos temas para exposición, por lo que iban anotando en el pizarrón seis temas para exponer, después de esto hicieron papelitos para sortear los temas.

La Maestra explica que la exposición aunque les toque un tema a dos personas va a ser individual. Que cada cual tiene que buscar su propia información en libros, revistas y en lo que se les ocurra excepto en Internet.

Maestra: tienen que traer un rota folio con un dibujo y pocas palabras, así como un resumen de su exposición en una cuartilla a máquina, este resumen me lo dan a mi y si no tiene correcciones le van a dar una fotocopia a cada uno de sus compañeros, en el rota folio sólo van a poner pocas palabras porque el chiste de la exposición es que ustedes hablen y no que los demás lean lo que escribieron. (esto se los explico hablando y con señas)”

“La Maestra dijo que ella sólo va dos días a la semana, los lunes y los jueves porque son los días que le toca impartir sus materias, química, español e inglés, y que va los otros días a otras escuelas, el martes va otra Maestra y el miércoles y el viernes otro Maestro, por lo tanto hay una bitácora y cada Maestro anota lo que hicieron ese día y así se les avisa si hay algo que hacer para el otro día, por ejemplo el lunes que fue ella le avisaron que el miércoles los alumnos que están en la escolta se tenían que quedar hasta las 3:30 porque tenían un concurso, así que eso por medio de la bitácora se le comunica al otro Maestro.”

“Cuando terminaron de pasar el apunte la Maestra pidió que lo leyeran otra vez y les preguntó lo que decía, nadie le respondía... Después les dijo que volvieran a leer y volvió a preguntar, esta vez sólo A le respondió: “comentario de sentido común”, después de esta revisión les dejó de tarea que hicieran un comentario de sentido común. Después les pidió que guardaran sus cosas de español y que le entregaran las hojas de inglés que les había dado y los fòlders que les había pedido, pero la mayoría no llevaba los fòlders así que les dijo que los quería sin falta para el lunes, les pidió que acomodaran sus bancas para examen y les paso unas hojas para resolver.

Cuando estaban resolviendo su examen, F le hizo una pregunta y la Maestra les dijo: *“yo no sé nada, ustedes tienen que contestarlo solos, sino como voy a saber que saben y que no”.*

En diversas ocasiones la Maestra le hace comentarios a la observadora acerca del grupo:

“Este es un grupo de comprensión B, pero no sé porque ya que les cuesta mucho trabajo comprender las lecturas, los grupos de hipoacúsicos se clasifican en tres de acuerdo al nivel de comprensión, se les hace un examen y de allí se ubican en un nivel, el A es el que tiene mayor comprensión, después el B es el que más o menos y el C se supone que casi no tienen comprensión, yo no sé porque ellos salieron con B, si los que tengo en la secundaria 25 se suponen que son C y terminan rapidísimo estos ejercicios y sin errores y a estos les cuesta más trabajo que a ellos, por eso yo no confío en esos exámenes, no me baso mucho en eso.”

“ Por una parte que bueno que no tuvimos taller ya que así yo hago lo de química, y además en vez de taller parece recreo porque el otro grupo se la pasa cotorreando y el maestro no hace nada, no es como en la otra secundaria que el maestro es especializado en dibujo y salen como técnicos en dibujo, el de aquí es maestro de matemáticas y lo ponen a dar dibujo, por eso no hacen casi nada”

“Como te digo este grupo no, es muy lento yo he tenido otros grupos de técnicas que están más activos, te exigen a ti como Maestro, por ejemplo en el CONALEP que estaba antes el grupo era movidísimo, no te dejaba descansar, el mismo grupo te imponía un ritmo, y aquí si traía o no preparada la clase, nada pasaba, el grupo no se interesa, hasta te aburres.”

En una de las observaciones al llegar, los alumnos estaban pasando un apunte del pizarrón, ya casi todos habían terminado excepto L y F, por lo que la Maestra les dijo: *“apúrense por ustedes nos estamos atrasando”*, después dirigiéndose a la observadora dijo: *“es que este grupo es muy flojo yo no sé como le voy ha hacer”*

En una clase los alumnos terminaron de hacer la actividad y se la entregaron a la Maestra y les dijo: *“estas que me entregaron hoy van sobre calificación de 9 porque era tarea y no ejercicios para hacer en clase, y ustedes cuatro (refiriéndose a Di, Ta, T e I) les doy chance que me las entreguen el lunes pero sobre 8”*,

Después de decirles eso, le menciona a la observadora: *“ Es que en la coordinación siempre me dicen que porque evaluó tan bajo, pero es que si me porto como una Maestra barco jamás van a aprender nada, en esta secundaria no tengo ningún apoyo de los padres, nunca vienen los que tienen que hacer guardia, y no se preocupan porque sus hijos hagan la tarea o por revisárselas, los tienen como que muy abandonados y ni modo yo les tengo que apretar un poco aquí”*.

En una de las observaciones se encontraba una mamá de guardia, cuando se fue la Maestra comento: *“Es muy rara la vez que alguien viene a la guardia y me dio gusto que en esta ocasión fuera la mamá de T, así podía ver lo que hacía su hija, ya que por lo regular casi nunca cumple con nada y siempre tiene un pretexto y así se daba cuenta de porqué no llevaba las cosas o si le decía mentiras”*. Después dijo: *“los papás de esa secundaria casi no les ponen atención a los muchachos y que por lo tanto no apoyan el trabajo escolar que llevan a casa, que así como hay papás que si ayudan hay algunos que se desentienden de sus hijos y que irónicamente los papás que más cooperan son aquellos que no tienen ningún tipo de estudios y que los que más se desentienden de sus hijos son*

aquellos que son profesionistas, como psicólogos o doctores, y que ella cree que son los que más debían saber el apoyo que necesitan. Así mismo dijo que hay algunos alumnos que son totalmente independientes y responsables, pero que hay otros que se necesita estar tras de ellos para que cumplan.”

En lo que respecta a este nivel del GIEH los alumnos ya cuentan con diferentes Maestros para cada asignatura, algunos de ellos son parte de GIEH y otros son parte del plantel en donde se encuentra el grupo integrado. Todos deben mantener una comunicación constante con respecto al aprendizaje general de los alumnos o de algún caso en específico si fuera necesario.

Debido a los días disponibles para la observación de este grupo de secundaria sólo se pudo ver el trabajo de una sola Maestra de GIEH y de dos maestros del plantel regular (Dibujo [taller] y E.F.), estas dos últimas clases las toman con un grupo regular. En el caso de la Maestra de GIEH se muestran varios intentos por parte de ella para hacer que los alumnos realicen las actividades y tareas que les pide, pero también se nota a través de sus comentarios con la observadora que al no recibir lo que espera por parte de ellos hay un efecto negativo en el transcurso de las clases con ella, es decir, que ya no desea hacer más intentos por encontrar una vía de comunicación con ellos, de manera que puedan participar y poder generar una relación que permita llevar a cabo los objetivos de aprendizaje. ¿Qué papel juega aquí la observadora?. Pareciera ser que es una vía de desahogo para la Maestra.

El maestro de Taller muestra una indiferencia hacia con los alumnos, pero no sólo con los del grupo integrado, sino también con el grupo regular, pues no se ven intenciones de poner reglas en cuanto a la relación ambos grupos, así como también en la disciplina del grupo regular.

El maestro de E.F., no sólo les imparte esta clase sino que también formó una escolta con alumnos del grupo integrado y ensaya constantemente con ellos para poder presentarla en la escuela.

Los alumnos cuentan también con un profesor asesor, Los cuales tienen que resolver las dudas no sólo de su materia, sino también de otras en las que tuvieran dificultades. Esta forma de trabajo coincide cada vez más con el trabajo realizado en las escuelas regulares de este nivel, y GIEH argumenta que es en éste “donde se ve el resultado del trabajo que se viene realizando con cada alumno desde la intervención temprana”. Sin embargo, algunos de los alumnos van formando parte de los grupos según su nivel académico basado en la evaluación que se le realiza para ingresar al CAM 17, de manera que las edades de algunos de los alumnos son muy dispersas, ya que hay alumnos que sus padres los inscriben desde intervención temprana, otros que se inscriben después de haber asistido a un grupo regular, otros a los que sus padres inscriben con edades muy avanzadas sin antecedentes académicos, lo cual evidentemente trae como consecuencia las diferencias de edades y pone en cierta desventaja a los alumnos.

Al compartir clases con el grupo regular si existe un contacto físico, pero no significativo, es decir, sólo comparten un espacio y una materia, pero no hay relaciones personales o interacciones con ellos, sólo algunas excepciones, pero generalmente son de conflictos y peleas entre los dos grupos. De manera que se sigue percibiendo el mismo nivel de comunicación que hay desde los grados de preescolar hasta secundaria entre alumnos del grupo integrado y los regulares Este punto está expuesto más a fondo en la categoría de Integración.

La perspectiva general de la metodología empleada por el programa GIEH se basa principalmente en que como estrategia educativa las Maestras ocupan materiales que se encuentran dentro del salón y con los cuales los alumnos tienen contacto también en su casa u otros lugares, de manera que les plantean situaciones cotidianas que relaciona lo aprendido en clase con su vida diaria, con lo cual se observó que se genera un nivel de aprendizaje, desarrollo y participación muy alto en los alumnos.

Como parte de la metodología se encuentra también el área de *evaluación* de cada alumno, ésta se realiza cada ciclo escolar, tomando en cuenta la realizada en el ciclo anterior, es decir, parte de los parámetros y observaciones registrados con anterioridad, de

manera que se reflejen los avances o diferencias entre cada ciclo escolar del alumno dentro de GIEH.

La *evaluación* se registra mediante *expedientes* individuales, los cuales están divididos por diversas áreas. En el trabajo de campo se tuvo la oportunidad de revisar algunos expedientes de los alumnos, realizando anotaciones de los mismos:

Expedientes Kinder “Lázaro Cárdenas”

Carmen:

Fecha de nacimiento: Enero de 1998.

Diagnóstico: Hipoacusia profunda y retardo del lenguaje de patógena audio.

Ciclo escolar 2001-2002: CAM 17, el reporte dice que muy tímida, pero que poco a poco se fue integrando, pide que se le haga todo, buena comprensión y trata de imitar el lenguaje.

Ciclo escolar 2002-2003: CENDI 27, donde el reporte final decía que había buena adaptación, integración con oyentes y con hipoacúsicos, independiente, excelente comprensión, captación de ejercicios al mismo tiempo y en ocasiones mejor que niños oyentes, aunque hay problemas de disciplina en casa.

En febrero del 2002 asistió a una evaluación a intervención temprana.

Hasta los cuatro años dormía con sus papás.

Su papá es licenciado en pedagogía y su mamá licenciada en educación primaria, la cual trabajaba en una escuela y dejó el trabajo para dedicarse a Carmen.

Tiene una hermana 2 y medio mayor que ella.

Los auxiliares auditivos le fueron colocados, uno a los 3 años y el otro a los 4.

2002 se le realiza un examen psicomotor en el cual recomiendan a los papás que la dejen valerse por sí sola en tareas como vestirse, peinarse, lavarse los dientes.

Expediente Primaria “Arq. Manuel Tolsá”.

Rocío.

Fecha de nacimiento: 22- Junio- 1996

Informe Médico: Hipoacusia profunda bilateral de tipo neurosensorial, por herencia autonómica recesiva.

Familia: Se compone de Mamá, Papá, y tiene dos hermanos menores, uno de 6 años y otro de un año. Viven con abuelos maternos.

Reporte General 2002- 2004:

Lenguaje Oral:

- a) Espontáneo- inteligible, usa oraciones cortas bien dirigidas en el contexto adecuado.
- b) Articulación- bien, tiene algunas omisiones que corrige si se le solicita.
- c) Construcción- estructura oraciones con claves y en lenguaje hasta seis palabras con verbos.

Lenguaje Escrito:

- a) Espontáneo- primero menciona lo que ve y después intenta escribirlo, generalmente logra hacerlo bien, pero todavía tiene fallas.
- b) Escritura- bien, trazo correcto, respeta espacio y renglón.
- c) Construcción- bien, con apoyo en claves, “ya no requiere nivel simbólico”

Lectura Oral:

- a) Ritmo- respeta, marca pausas
- b) Entonación- bien, hace flexiones

Comunicación Habitual:

- a) Lenguaje Oral- es esencialmente su medio de comunicación, habla mucho de manera coherente, con buena estructuración.
- b) Lenguaje Labio facial- a pesar de su buena audición presta atención a éste.
- c) Actitud Gestual- es muy expresiva se apoya en señas para expresar sus ideas y sentimientos.
- d) Lengua de signos- no la usa sólo algunas señas básicas, u otras generales.

Expediente Primaria “República Española”.

Alejandro.

Fecha de nacimiento: 29- Marzo- 1989

Informe Médico: Frecuente infección en vías respiratorias. Hipoacusia profunda bilateral de tipo sensorial.

Familia: Se compone de Mamá y Papá, es hijo único. (*2002 muerte de Padre)

Reporte General 2002- 2004:

Lenguaje Oral:

- d) Espontáneo- ininteligible, uso limitado.
- e) Articulación- con múltiples dislalias.
- f) Construcción- palabras sueltas

Lenguaje Escrito:

- d) Espontáneo- limitado, pero logra escribir algunas frases.
- e) Escritura- de regular calidad, pequeña con mala distribución, con omisiones y sustituciones.
- f) Construcción- regular, apoyo en claves.

Lectura Oral:

- c) Ritmo- silabeada, sin ritmo
- d) Entonación- mala articulación

Comunicación Habitual:

- e) Lenguaje Oral- con mucho uso de actitud gestual.
- f) Lenguaje Labio facial- regular, tanto global como la específica.
- g) Actitud Gestual- muy utilizada, mucho apoyo en gestos.
- h) Lengua de signos- principal fuente de comunicación uso de algunas señas convencionales y otras del S.M.

Expediente Primaria “Pedro Romero de Terreros”.**Oscar:**

Edad: 10.3 años

Domicilio: Naucalpan.

Papá: 49 años.

Escolaridad : primaria

Ocupación: obrero

Mamá: 47 años

Escolaridad: 2° de secundaria

Terapia: individual en el GIEH en el 2001

Ficha de identificación:

Información médica: DX, Hipoacusia bilateral congénita de etiología.

Tipo de audición: Hipoacusia profunda bilateral.

Uso de auxiliar: constante O.D y O.I

Observaciones: se enferma con frecuencias de gripas. Bajas en el área perceptual y articulación.

Carpeta Individual Seguimiento:

Diciembre 02 - julio 04: Asistencia irregular, falta a juntas primeros meses, después la mamá cooperativa y participativa, pero no llegan por él temprano y se queda hasta tarde, se plática con el niño para que se cuide. El niño es tranquilo, cooperador en clase aunque a veces inquieto y ansioso.

Ciclos Escolares 2002 – 2003 y 2003 – 2004:

I- Lenguaje Oral:

- Espontáneo: oral inteligible.
- Articulación: severas fallas en articulaciones.
- Construcción: bajo aspecto sintáctico y pragmático. No usa conectivos.

2. *Lectura:* inteligible deletreado.

3. *Escritura:* legible con trazos inconstantes.

4. *Comunicación habitual:* oral con apoyo de señas.

- a) Lectura labio facial, específico bien
- b) Lenguaje de signos. El lenguaje manual no del todo
- c) Actitud gestual: Poco, por lo general no.

II. Conocimientos:

- Estilo de aprendizaje: concepto visual, auditivo y audiovisual.

III. Percepción: Dificultad para copiar del pizarrón, se le tiene que estimular lado auditivo para que responda.

IV. Adaptación Social:

Sin problemas de integración y adaptación se relaciona con todos. Muy brusco en juegos se integra con los niños oyentes sin problemas.

1. Hogar. Es cooperativo en casa, participativo y obediente.
2. Escuela. Tranquilo, cooperador le gusta mucho la competencia trabaja con rapidez y es muy dedicado.

Como lo muestran dichos registros se realiza una evaluación y valoración principalmente en el área de lenguaje, enfocándose principalmente en la oralización, aunque también se retoman aspectos como el uso del lenguaje de señas, la manera de realizar las actividades académicas diarias, el uso del auxiliar, su nivel de interacción, tanto con sus compañeros del grupo como con los alumnos regulares y algunos aspectos de índole familiar o personal que pudieran estar relacionados con los aspectos anteriores. Se considera importante considerar esta subcategoría de evaluación debido a que en dichos registros se encuentran aspectos que complementan la información obtenida de las observaciones, pues nos muestra la percepción que tiene la institución y el Programa GIEH de sus alumnos, así como también la relación que tiene dicha evaluación con la metodología de aprendizaje empleada en clases.

Actividades individuales.

Dentro de lo observado en las aulas, se presentan varios registros acerca de momentos en los cuales algún alumno en específico realizaba “una acción” que podía estar relacionada o no con la actividad escolar que se hacía en ese momento, de manera que al presentarse una de estas situaciones podía haber una modificación de lo planeado por la Maestra, es decir, que la actividad individual del alumno podía influir o no dentro del desarrollo cotidiano de las clases en ese momento.

Existen casos de alumnos que realizan algo MOMENTÁNEO, pero que después ya no se tienen registros de alguna situación similar, sin embargo, hay dos casos de alumnos que tienen varias intervenciones individuales, además de que su nombre aparece frecuentemente en los registros, de manera que se les considera como CASOS PARTICULARES.

Para ejemplificar los casos de actividades individuales MOMENTÁNEAS tenemos los siguientes ejemplos:

*“Cuando todos terminan pasan a calificarse, pero llama la atención el ver que **Ca** a pesar de que terminó primero que todos no se formó hasta que pasaron los demás...”*

*“...la Maestra les dice a los que terminaron que pueden salir y le dice a la Auxiliar que **O**, P y T no salgan hasta que terminen. Pero **O** se salió sin terminar así que cuando regresó la Maestra lo regaña, él piensa que le dice que se pare y lo vuelve a regañar “pero que haces **O** te estoy diciendo que termines la noticia”*

*En una clase estaban realizando una especie de examen ya que la Maestra le pidió a la Auxiliar que les quitara unas tarjetas donde tienen los colores y sus nombres para que no copiaran, la Auxiliar no se las quitó a **Cr** ni a **J**, por lo que cuando pasaron a calificarse tenían todos los colores bien, por lo que la Maestra se fijó en la banca y le preguntó a la observadora si había visto que utilizara las tarjetas, la observadora respondió que las veces que ella había volteado a ver no las había utilizado (pero la observadora vio que si revisó otros apuntes que tenía en su cuaderno, pero yo no le dijo nada), la Maestra se mostró muy insegura al igual que con **J** así que les dijo “lo siento pero lo van a tener que repetir” y pidió a la Auxiliar que les recogiera las tarjetas. **Cr** terminó primero y cuando la Maestra la estaba calificando le dijo “perdóname **Cr** por haber dudado de tu inteligencia” y después refiriéndose a la Auxiliar le dijo “sólo tuvo una mala y ella no se los sabía” (la observadora estaba sentada hasta atrás y podía ver a **Cr** que en dos ocasiones revisó el otro lado de la hoja donde tenía los colores y sus nombres para copiar).*

*“**Di** cada vez que encontraba una respuesta se levantaba a preguntarle a la Maestra si esa era la respuesta correcta y la Maestra le decía “si, pero ya no te voy a decir **Di**, es que yo no sé para que me preguntas si las encuentras todas”.*

*En una de las observaciones la alumna **Miriam** estaba inquieta, se levantaba constantemente de su lugar, intervenía en la actividad de otros compañeros y se distraía en las actividades, por lo que la Maestra le habló directamente y le pidió por favor que pusiera atención y que se quedara sentada”.*

“Evelyn limpia algunas bancas al terminar la actividad de Matemáticas, esto la hace por iniciativa propia, algunos de sus compañeros le dicen “gracias”.

*“Cuando estaban realizando la actividad de Dictado, la Maestra se dio cuenta que **Salma** traía un papelito con las palabras del dictado (un acordeón), le pidió que se lo entregara pero no le encontró nada, entonces Aidee vio el papel en el piso y se lo dio a la Maestra, la Maestra le dijo que eso no se hacía, que eso estaba mal, se los mostró a todos y reitero que eso no se hacía, que eso era feo, **Salma** estaba apenada, después continuaron con el dictado.”*

*“Mientras todos siguen pegando sus tiras, **C** se quita el suéter y se pone su chaleco y con éste se tapa de un lado para tomar su leche, cada que toma se tapa y así hasta que se la acaba, pero cuidando que no lo vean”.*

*“**JD** se para a calificarse y cuando lo están calificando tapa el cuaderno para que **D** que esta al lado no lo vea, le ponen diez y la Maestra lo felicita, él sonríe y regresa a su lugar”*

*“Los niños se paran a calificar y **C** saca diez, brinca de felicidad y va por todo el salón con su cuaderno arriba enseñando su diez.”*

*“**C** escribe lo del pizarrón con pluma la Maestra lo ve y se la quita, diciéndole que ya le había dicho que no, él hace señas diciendo que no se la quite y saca otra pluma de su chamarra y la besa, **V** se ríe, **C** escribe ahora con lápiz pero tiene su pluma en la mano.”*

*“**V** va a sacarle punta aun lápiz que no es de él, ya que se lo encontró, la Maestra lo sienta y lo regaña, él se enoja y se tapa los ojos, la Maestra le dice que no es un niño chiquito que debe estar apresurado y que se apure, él continua con los ojos tapados.”*

*“**LM** lleva su cuaderno de tareas para que la Maestra se lo firme, pero pasa primero con **K**, la Maestra le dice que se siente y **LM** se va bailando hacia ella para que le revise”*

*“...al terminar el recreo solo estaban algunos niños y los demás no habían regresado la Maestra tuvo que ir por todos y traerlos, a **M** no la encontraba, y le dijo a la observadora “ es que como todos se van para allá, ellos hacen lo mismo”, fue a buscar a **M**, les dijo a los niños que se metieran y a la mamá de guardia que le ayudara a meter las mesas, mientras ella iba por **M**, la cual llegó después al salón sola y después la Maestra, al entrar le pregunta a la observadora “¿ llegó sola?”, ella le respondió que sí”.*

*“**M**, que no había entrado al salón desde el inicio permanecía en el patio ya que había un grupo tenía E. F., en este grupo va su hermana, cuando comenzó esta clase, uno de los niños la señalo y le dijo a la Maestra que ella porque estaba afuera y la Maestra le dijo “ahorita se va al salón, ustedes fórmense” y **M** continuó por el patio.”*

*“**L** estaba haciendo el trabajo al igual que todos los demás niños, pero ella comenzó a despegar sus claves y arranco la hoja de su cuaderno, como unas claves se habían roto ella se levantó y fue a los cajones donde éstas se guardan para tomar las que le faltaban, la Maestra la vio y le dijo que “se apurara, que donde estaban sus claves” ella no respondía nada por lo que la Maestra se fue, ya que algunos niños ya habían terminado y estaban formados, **L** al ver esto se apresuró y terminó rápido.”*

Se considera importante retomar dichas actividades individuales por el hecho de que no sólo se debe tomar en cuenta la metodología utilizada, o la estrategia de la Maestra, sino que las intervenciones de los alumnos de una u otra forma también van marcando el ritmo y la forma de trabajo dentro del aula, además de que en sus acciones particulares van construyendo elementos significativos en su desarrollo como sujetos dentro de las instituciones educativas, y por consecuencia también repercuten éstas significaciones en las de sus otros compañeros, ya que al estar en una interrelación constante el aprendizaje no sólo es de índole académico sino también constitutivo. Este punto es analizado más a fondo en la categoría de Interacciones entre alumnos, en donde se ejemplifica al respecto.

Lo anterior se presenta de la misma forma dentro de las aulas regulares, la diferencia la marcan los elementos utilizados en la comunicación, aún cuando el programa

pretende que sea oral la mayor parte del tiempo, ellos establecen su propia vía de lenguaje, al igual que los alumnos regulares.

Dentro de estas actividades individuales se refleja también la percepción que los alumnos tienen de las clases, así como la asimilación de reglas, acuerdos, conceptos académicos y las interacciones que tienen dentro y fuera del salón, pues en dichas actividades ellos manifiestan de un modo u otro como se sienten en el transcurso diario dentro de la escuela.

Casos particulares.

Caso “I”:

“I al igual que Di no usa aparatos, a pesar de que sí los tiene, al preguntarle a la Maestra porque Di e I no utilizaban aparatos ella dijo que “los dos tienen problemas de Hipoacusia pero tienen una buena recepción, por eso casi no utilizan los aparatos, además como se puede ver, I tiene problemas de atención, a él casi le acaban de detectar su sordera y fue muy difícil para él aceptarlo, tuvieron que llevarlo a terapia psicológica, además, cuando entró aquí, se escondía, no salía a recreo, le daba pena que lo vieran con los del grupo integrado y cuando le preguntaban que si iba en este grupo lo negaba, pero con la terapia poco a poco lo ha ido aceptando

“I se levantaba constantemente a preguntar, cada vez que se paraba decía “ya me dio flojera, creo que cuando me levanto me da flojera”.

Ta y T le dijeron a la Maestra que I no se quería cambiar de lugar (I estaba sentado entre Ta y T) y ellas querían sentarse juntas, así que la m pidió que sacaran las copias que les había dejado de tarea de español y pidió a I que se cambiara de lugar pero I no hacía caso:

Maestra: I por favor cámbiate de lugar

I: No Maestra yo voy aquí

Maestra: Por favor I, ¿porque te gusta estar molestándolas?

I: ¿por qué me voy a cambiar, nada más porque ellas dicen?

Maestra: no es porque ellas dicen sino porque yo te lo estoy ordenando así que por favor cámbiate

I: no, este es mi lugar el Maestro Polo me sentó aquí

Maestra: pero yo te senté allá, así que por favor pásate a la otra silla, Ta ven, no voy a continuar mientras I no me haga caso

La Maestra se quedó callada un rato e I continuo en el lugar que estaba, después de 5 minutos aproximadamente I se paró enojado, golpeó el piso y se sentó en la otra banca.

Cuando la Maestra estaba explicando un tema realizó una pregunta y A dijo la respuesta alzando un poco la voz y casi no se le entendió, por lo que I imitó el sonido que había hecho, la Maestra al escucharlo lo miró y le dijo

Maestra: I respeta por favor, te ganaste tus puntos y ahorita te los iba a dar, pero sino respetas no te voy a dar nada

I: ¿Yo me gane puntos extras?

Maestra: si, por qué ¿no puedes?

I: a es que ¿yo?

Después la Maestra les dijo que de tarea leyeran lo que habían visto ese día ya que el próximo lunes lo iban a comprobar en laboratorio y era muy importante que se fijaran en lo que iban ha hacer, por lo que I comentó:

I: pero si no lo saben hacer y lo hacen mal

Maestra: por qué no van a saber hacerlo, claro que pueden (entonces fue a su escritorio por unas caritas (puntos) y colocó dos en el cuaderno de I y una en el de Di, ya lo pensaste, ¿Si vas a ir a la posada I?

I: todavía no sé lo estoy pensando

Maestra: Y yo cómo voy a saber, ¿tú me vas a hablar?

I: sí

Cuando la Maestra terminó de colorear los puntos le dijo a la observadora: “este chico (refiriéndose a I) no sabes tiene la autoestima bajísima, creo que se debe a que todavía no

acepta su sordera, además su mamá no le pone nada de atención, pareciera que es él sólo, de veras que con su mamá no se cuenta para nada”

Cuando la Maestra abrió la puerta I se escondió atrás de ella y le dijo “a mi me da pena”, por lo que la Maestra lo sacó y le dijo “no cual pena tu vas a salir a jugar, aquí nada de pena”

Cuando la Maestra salió del salón le comenta a la observadora: “ese chico I no acepta su hipoacusia, que aunque es leve le da pena que lo vean con los del grupo integrado, y su autoestima que de por sí era baja está más baja, no quiere ir a la posada del CAM, porque dice que no sabe llegar y le dije que si quería yo pasaba por él al metro y yo lo llevaba, pero cuando le dije eso me dijo “ha usted pasa por mi” y le dije claro, así que tu decides”

Cabe mencionar que I en todas las clases se pega constantemente ya sea con aplausos o con el puño cerrado en una pierna, o azota los dos pies en el piso o le pega al piso con los dos puños.

Como se menciona al inicio del análisis de esta categoría, se selecciona este caso debido a que es un alumno con varios registros de intervención dentro de las clases y a lo largo de las observaciones, además de que la Maestra habla acerca de él con la observadora en diversas ocasiones.

La Maestra menciona que hace poco se le detectó hipoacusia, pero en realidad lleva ya casi tres años en grupos integrados, la pregunta inicial sería: ¿cómo fue que en su transcurso de estudiante regular en la primaria nunca hubiese presentado señales de pérdida de audición?, o en todo caso, si ya las había ¿cómo se abordó?, ¿Cómo se planeó su ingreso a grupos integrados?. Lamentablemente, no se tienen datos que faciliten el responder dichas preguntas, ya que no se pudo contactar de nuevo a la Maestra, ni a la mamá de I, para una entrevista al respecto.

Lo que es evidente en los fragmentos anteriores es el desagrado o desacuerdo de **I** por estar ahora dentro de la población considerada con “discapacidad”, pues menciona que le da “pena” o realiza acciones que hacen manifiesto su deseo de no querer estar ahí o no querer cumplir con lo que se le pide para su desarrollo académico, de manera que es latente aún el no querer percibirse como alguien diferente después de pertenecer académicamente al programa regular.

Tampoco se tuvo acceso a su expediente académico para poder ver las evaluaciones realizadas al entrar al programa GIEH y su avance en los dos grados anteriores, pues parece ser que la situación del “cambio” es muy reciente, al menos eso se percibe en él. La razón por la cual no se pudo revisar dicho expediente fue el argumento de la Maestra: “tengo que pedir permiso”, después al solicitarlo de nuevo dijo: “que no le habían permitido prestar los expedientes, ya que eran para uso exclusivo del CAM y nadie más podía tener acceso a ellos”.

CASO “S”.

*La Maestra seguía pegando las calaveras y los niños permanecían en su lugar sin haber nada, solo verse y hacerse señas, menos **S**, que camina por todo el salón.*

*La Maestra salió con los niños al patio y les dijo que formaran una rueda, y cantaban una canción, ella les decía que hablaran, que no los escuchaba, ellos emitían sonidos y algunas vocales además de seguir los movimientos con las manos, todos lo hacían menos **S** que veía hacia otro lado.*

*...**S** no permanecía mucho tiempo sentado, se salía y se metía al salón, jalaba las sillas y luego regresaba, después la Maestra le reviso su auxiliar.*

*La Maestra le dijo a la observadora que **S** era un niño con déficit de atención y por eso nunca podía estarse quieto y que eso molestaba a sus compañeros...*

...la Maestra mencionaba los nombres de los niños y les decía que se llevaran sus cuadernos, por lo regular los niños levantaban la mano al oír su nombre y así Karla les daba sus cuadernos, excepto S, ya que la Maestra dijo su nombre, pero como no atendió, ella le dijo a K que se lo diera y lo señalo, pero en ese momento D toma la mano de S y se la levantó, tomó su cuaderno y se lo puso en su lugar, después la Maestra les dice que vayan por sus colores que están en un lugar atrás del salón, y todos los niños se levantan y van corriendo excepto S, la Maestra ve que todos se amontonan, va ella y les dice que con cuidado toma la caja de colores de S y se la deja en su lugar...

S se levanta y comienza a arrastrar su silla, la levanta y se la da a la Auxiliar, la Maestra al verlo se dirige hacia él y le da instrucciones para que tache en el calendario el día anterior, D se para y señala las flechas en el pizarrón.

S trata de acercarse a la observadora, pero la Auxiliar se lo impide, la Maestra les da tiras de papel para que las peguen en su cuaderno, mientras todos trabajan S sale del salón y nadie lo ha notado, después de un rato S regresa a la primera puerta, por lo que la Maestra lo escucha y lo regresa al salón, lo sienta y le dice la Auxiliar que también le dé una tira.

Continúan haciendo la actividad del calendario, la Maestra guía la mano de S pero él ve para otro lado, principalmente hacia fuera, ella lo toma de la cara y lo mueve para que vea el cuaderno y después lo deja, pero él continua viendo para afuera y poco después se sale, él cierra la puerta y se mete después y camina por todo el salón hasta que la Maestra le hace caso y lo sienta, le da una tira y le dice que la pegue, le insiste varias veces, él por fin la pega, pero después se levanta, voltea a ver quien lo ve y se sale. Se queda detrás de la puerta, los demás ven al pizarrón donde AN está con el estado del tiempo, la Maestra oye a S va por él, lo sienta y le da el crayón, él raya el cuaderno pero sigue viendo para afuera.

Cada niño tiene que pasar a decir la noticia con señas y hablando, la noticia era “ hoy Karla trajo un calavera”, todos los niños pasan excepto S que esta en su lugar viendo

hacia fuera. Cuando ya han pasado todos ahora todos los repiten juntos desde su lugar, S se para y se sale del salón, después de terminar la actividad la Maestra va por él.

La Maestra les da unos dibujos de una ofrenda de muertos y les dice que lo coloreen, a S no le da, porque dice que “se come el papel”, le pide a la Auxiliar que le ayude a pegar su noticia y le dice “ayúdele, tómele la mano y muévasela, a veces él va a hacer como que la ignora, pero usted continúe, de hecho lo va a hacer usted”, la Auxiliar trata de hacerlo pero S no le hace caso, ella sigue tratando de que le haga caso pero no lo hace, él toma sus crayones, pero la Auxiliar se los quita y le pone el pritt y después de insistir logra que pegue la primera tira y al final la Auxiliar termina por pegar todas las tiras y S ve para afuera.

S jugaba con la tira de estado del tiempo, se la metió a la boca y soplabla para que esta se moviera y veía a sus compañeros, después se para de su lugar y se sale a donde estaba la Maestra, cuando la mamá Auxiliar vio que no estaba salió por él, pero él se volvía a salir, cuando entro, abrazó a la observadora para que la Auxiliar no lo pudiera agarrar, pero ella lo tenía del brazo, lo jaló y lo sentó, pero S se volvió a salir, después entró la Maestra con la coordinadora y ésta le pregunto: ¿ porque S no estaba haciendo nada?, La Maestra le dijo que porque cuando le daban las cosas se las comía y que ella al final le ayuda a pegarlas o se las daba a su mamá para que le ayudara en su casa, la coordinadora ya no le dijo nada, se despidió y se fue.

S levantó su silla y se sentó al lado de L, pero ella le hizo señas a la Maestra y trato de empujarlo junto con D, la Maestra al ver esto les dijo que se sentaran y le dijo a S que se fuera a su lugar, él se paró y la Maestra le llevó su silla, como no podía pasar, ella comenzó a separarlos y cuando le dijo a A que se moviera, éste hizo una cara de enojo, cruzo los brazos y le hizo señas a AN , cuando A regreso a su lugar S trato de jalar su mesa y juntarla con la de A pero este lo empujó y se enojó, lo trato de volver a hacer pero sucedió lo mismo. Después S continuo dándoles cosas, ahora también a MA pero ella se las aventaba en la cabeza y se reía, A se las aventaba a la banca y se volteaba enojado.

La mamá Auxiliar estaba parada atrás de S y cuando se paraba iba por él, en una ocasión, cuando S se paró, ella no estaba, pero se oyó el ruido, la Maestra volteó y le pidió a la Auxiliar que fuera, entonces la mamá iba a salir, pero AN se paró, señaló hacia fuera y salió por S, la Auxiliar también salió, igual que A, regresaron y traían a S agarrado de la mano, lo sentaron y la Auxiliar se puso detrás de él, pero S se paró y ella lo jaló, la Maestra le dijo que para que no la hiciera batallar tanto, mejor lo ayudara a colorear y así lo mantenía entretenido, por lo que la Auxiliar le tomó la mano y empezó a iluminar con él, S no se dejaba, jalaba su mano y gritaba pero aun así la Auxiliar continuaba.

...cuando estaban en la fila D y L en la fila para calificarse, S se paró con su hoja y trató de dársela a la Maestra, pero ella le dijo que esperara su turno, además L lo empujó en cuanto llegó a formarse, S al ver que la Maestra no le hacía caso se fue hacia su lugar, cuando la Maestra terminó de revisar a los otros lo llamó, S fue, pero ya no hizo caso sobre lo que la Maestra le decía.

...S veía para atrás, la Maestra les comenzó a dar caritas a los demás por poner atención, pasaba de uno en uno y le decía sí, si puso atención o no, no puso atención, menos con S al que ni siquiera vio.

Cuando todos los niños terminaron la Maestra les dio una hoja en la que estaba un sol, les dijo que lo recortaran y le pidió a la Auxiliar que le ayudara a recortar a S, ya que esa actividad si la iba a hacer, todos los niños recortaban incluso S que recortó una parte, pero la Auxiliar le recortó lo demás, al verla la Maestra le preguntó que si no quería recortar, ella le dijo que sí, pero que si se lo dejaba, todo lo recortaría mal...

El caso de S, como se puede ver en estos fragmentos, nos hace pensar en una *diferencia* más aparte de la que lleva consigo el ser un sujeto con discapacidad auditiva, pues no sólo se le percibe como tal, sino también como un sujeto con un “problema” adicionado, el cual menciona la Maestra (déficit de atención), sin embargo, parece ser que no sólo es el diagnóstico, sino también el modo de interacción que hay entre S y los demás

miembros del grupo, pues en las viñetas se refleja un separación que lo hace *diferente* a sus compañeros.

En algunas ocasiones la Maestra hace el intento de que **S** realice las actividades, o le pide a la mamá Auxiliar que le apoye de manera individual, sin embargo, en otras, pareciera ser que lo mejor es dejarlo hacer lo que él quiere o no prestarle atención, sólo si interviene con el orden o secuencia de la actividad es como se hace “notar”. De manera que es evidente que la relación de **S** con la Maestra, determina el trato de los demás hacia él, no sólo con sus compañeros del grupo, sino también con los padres auxiliares, los maestros regulares y otros alumnos del plantel, es decir, que dicha relación pudiera ser la clave para que se produzca un cambio en la situación de **S**.

S mantiene su mirada constantemente hacia afuera, manifestando el deseo de estar allá, o el querer estar en otro lugar y no ahí donde al parecer no pertenece o no se le hace sentir como parte del grupo, como un igual.

Si uno de los objetivos principales del programa GIEH es que los alumnos desarrollen habilidades que les permitan una adaptación social en el futuro, ¿cómo es que se podría intervenir en un caso como este, en el cual, es necesario primero una adaptación a un grupo de iguales?, ¿Será entonces un caso en el cual se requiera de una estrategia individual de integración dentro de la perspectiva general de integración de éstos sujetos?, Pareciera ser que esto no ha sido considerado por el programa.

Esta claro que un solo caso no es suficiente para poder argumentar que estas situaciones suceden en todos los grupos de GIEH, o que si existe algún sujeto con un caso similar dentro de grupos integrados, sea percibido y tratado de la misma forma, pero al existir el caso de **S**, se puede pensar en una forma alterna al programa para intervenir en su situación o en otros casos a futuro con las mismas características.

El expediente escolar de S tampoco se pudo revisar debido a que la Maestra del grupo integrado se encontraba de “incapacidad por embarazo”, por lo cual no se logró contactarla para solicitarlo.

Interacción Maestra-Alumnos.

La relación de la Maestra con alumnos es importante ya que después de los padres, ellas son las siguientes figuras de autoridad con las que se encuentran y que contribuyen a su formación como sujetos.

Además, la relación de la Maestra con los niños determina en gran parte el nivel de aprendizaje y las interacciones en el salón de clases. A pesar de que es independiente de los métodos de enseñanza y aprendizaje. Esto se comprobó en las observaciones ya que había escuelas en donde la Maestra solo cumplía con su función y en otras donde parte tenía una relación y no solo de Maestra-alumno.

Esta relación es uno de los principales objetivos del CAM para los Maestros, ya que si están más comprometidos con su trabajo, los resultados serán mejores. Y a pesar de que esto se reitera depende mucho de cada Maestra y sus alumnos, para que se cumplan. En esta investigación se hicieron trabajos en dos Jardines de niños en los cuales esta relación no era muy buena, o sólo se cumplía con la función de seguir el programa y de enseñar, esto se ve en las observaciones y es corroborado por una Maestra en esta entrevista:

“creo que este grupo es malo, de hecho creo que es el peor grupo que he tenido , y he tenido varias primarias, llevo tres años en este kinder y todo, pero luego los papás se agarran de eso, por ejemplo ayer estuvimos cotorreando y todo, y llegan hoy y dicen es que no traje la tarea, y pues eso fue ayer, y estuvo muy bien pero no hay que confundir las cosas, al menos para mí, para otras Maestras no, son mas condescendientes pero pues yo no, como que sí separo las cosas. Porque pues si no los papás rebasan a la Maestra y eso no esta bien”

La relación que tienen los niños y la Maestra influye en el modo de las clases y por ende en el proceso de enseñanza-aprendizaje a pesar de que siguen un plan de estudios y una metodología. Esto se ve en las observaciones de los Kinder ya que las actividades eran muy monótonas y la relación con la Maestra era solo para cosas relacionadas con la escuela. Ya que aunque el plan de estudios marca que tengan que cubrir ciertas actividades cotidianas, esto no implica que las actividades se hagan monótonas, y como consecuencia los niños pierdan la atención.

Aunque había ocasiones en que estas Maestras preguntaban a los niños y los complacían en algunos detalles, por ejemplo cuando querían una cosa de otro color u otra comida.

En un Jardín de niños se presentó un caso especial, S, era un niño que no estaba integrado en las actividades ni recreativas ni escolares y por lo tanto tampoco afectivas. La visión de S por parte de la Maestra no era buena y tampoco su relación, esto contribuía a su desintegración, ya que la maestra regularmente decía: este niño es muy “difícil”. Ella mencionaba:

“ es muy pesado estar con S porque nunca se puede estar quieto y si los demás lo ven así, pues se levantan y es algo problemático además, la mamá de S tampoco coopera mucho ya que si su hijo no aprende ni hace nada, entonces ella cree que para que si el no lo hace de todas formas, hoy para mi fue un día tranquilo se portaron mal pero no como si hubiera estado S”

Por esta perspectiva de S o la relación que se estableció con él, la maestra no le ponía límites, ni hacía algo para que los niños integraran a S, pues no era parte de las actividades académicas, la actitud de la Maestra coincidía con la opinión de la mamá de S, la cual decía: “para que cooperar si de todas formas no hace las cosas” o dicho de otra forma para que prestarle atención si no se logrará nada. Y esta limitante por parte de los que lo rodean podría ser la causa de la falta de interés de S en las actividades. Como vemos en estas observaciones:

“la coordinadora le pregunto a la Maestra que porque S no estaba haciendo nada la Maestra le dijo que porque cuando le daban las cosas se las comía por lo que ella al final le ayuda a pegarlas o se las daba a su mamá para que el ayudara en su casa”,

“La mamá estaba parada atrás de S y cuando este se paraba iba por él, una vez cuando se paro, ella no estaba pero se oyó el ruido, la Maestra voltio y le dijo a la mamá que viera, entonces la mamá iba salir, pero AN se paro y se señalo tratando de decir que él iba y salió por S, pero la mamá también salió y A, regresaron y traían a S agarrado de la mano y lo sentaron

“cuando formados para calificarse D y L , S se paro con su hoja y se la trato de dar a la Maestra pero este le dijo que esperara su turno , L lo empujo en cuanto llego a formarse , al ver que la Maestra no le hacia caso , S se fue hacia su lugar”.

En este caso la relación de la Maestra era muy importante porque este trato de ella hacia él, los demás niños lo llevaban a cabo, ya que para ella era una molestia, para los demás también, por lo que no era tomado en cuenta solo cuando hacia ruidos, molestaba a los niños o trataba de integrarse, pero era rechazado. Entonces la relación que la Maestra tenga con los alumnos es la base de las relaciones entre ellos. Y del aprendizaje que estos puedan tener.

En el resto de las escuelas la comunicación entre Maestra-alumnos era muy buena, ya que las maestras los tomaban en cuenta para todo, pedía su aprobación en algunas cosas, esto hacia que los niños preguntaran acerca de todo y que se acercaran más a contarle cosas de su vida cotidiana a la Maestra , como lo vemos en estas viñetas:

“La Maestra les dice que Luis Ángel, va a regresar el lunes, que hablo con su mamá y que su hermana estaba enferma que por eso no había ido pero que ya regresaría, al oír esto C saca la lengua y hace caras”

“V le pide papel a su mamá, por lo que la Maestra les dice que no llevo las llaves , del mueble donde están sus cuadernos y el papel, ya que las olvido , no se acuerda en donde si en su casa o en la escuela de la tarde, V y O señalan el mueble, la maestra les dice que si ese, y que pues ahora van a trabajar con los cuadernos que traigan. También les dice que le recuerden que le va a pedir un papel a la maestra Rebeca (de al lado) y que le recuerden el jueves que se lo regrese..”

“LM se para y tacha en el calendario el día que paso y V le hace señas del viernes y que si van a ir a la Maestra, esta le dice que un ratito, porque van a ver lo que hacen los niños , y les dice que vean hacia fuera todos se paran y ven, ya que afuera hay niños ensayando un bailable , D le pregunta a la maestra que si van a traer cuadernos ella le dice que no y este salta y se va corriendo, K hace señas de que tiene una cámara de video y la Maestra le pregunta que si la va a traer él dice que si. LM se hace señas a la Maestra de que él no va ir, ya que se va ir lejos, después la Maestra les dice que se sienten”.

“LA le hace señas de que si se pude pasar para adelante, esta le dice que no ya que M va a venir al rato, V pregunta con señas que porque y a que hora, ella le explica que fue al dentista, pero que no sabe a que hora llegara, que cuando salga”.

“C va a que le firmen su tarea, la Maestra le escribe un recado, él le pregunta ¿qué que es eso?, ella lee el recado y le explica, que es para que su mamá le preste la cuerda para colgar la piñata que llevo a la posada del CAM, y le pregunta que si se acuerda, él dice que si , y ella le dice que para que la lleve mañana para la posada y él se va a su lugar”.

Esta relación con los niños en especial en una primaria, es muy buena, esta disposición por parte de la Maestra también se ve en los métodos de enseñanza ya que siempre lleva cosas diferentes pero siempre siguiendo el plan de estudios solo que a su manera y esto hace que los niños sean muy participativos. Además la relación que la Maestra tenga con los alumnos sirve para mediar las relaciones entre ellos, ya que se establecen ciertas reglas no explícitas o explícitas.

El modo de interacción no solo se establece en las relaciones afectivas , sino en los actividades, en los gestos, en la forma de habla, en lo que esta y no permitido, de la Maestra hacia los niños y a la inversa, a veces sin ser explicito.

Porque a pesar de tener una relación amistosa con los niños, las Maestras siempre mantienen su posición de autoridad , cuando es necesario utilizando también su relación afectiva con los niños como en estas viñetas:

“La Maestra los regaña porque corren hacia el baño, C se ríe , y la Maestra le dice que lo va a sacar del salón y que le va a decir a su mamá , pero este continua riéndose y lo vuelve a regañar, y este se enoja.... C va con la Maestra a enseñarle su tira, y le sonrío, la maestra le dice, “ ves como así te ves muy bien, no que siempre enojado ” y ella lo imita, haciendo lo de pegar el puño con la palma y hacer caras, además le dice “ imagínate si sigues así cuando seas grande vas a hacer un señor enojón que siempre esta de malas ”, él solo la ve, LM y K sonrían ”.

Esta relación depende de cada Maestro porque había maestros que les impartían otras clases o materias con los cuales no había el mismo trato, por ejemplo había un maestro de Educación Física, el cual no mantenía relación con los niños, ni siquiera educativa, ya que él solo le decía a la Maestra que hacer y ella daba la clase a los niños, porque él, decía que ellos no le entendía o más bien él no le entendía a ellos, aunque no mostraba ningún interés por conseguirlo como ocurrió en una clase:

“Llego un maestro para que la Maestra le firmara una hoja esta se fue, y él maestro de ED se puso de portero, y los niños brincaban y gritaban cada vez que le anotaban a él, este les dijo que dejaran sus balones que iba a jugar, estos lo dejaron pero se fueron a su salón y a lavarse las manos como si a clase hubiera terminado, la Maestra estaba en el salón con el otro maestro, después fueron entrando los niños al salón, y después de un rato entro el maestro de ED y le dijo a la Maestra que les había dicho que iban a jugar, pero que no le entendieron o no le creyeron, ella les dijo a los niños y salieron todos a jugar ”.

Esta comunicación no se puede forzar, pero se hace más fácil dada las condiciones físicas, en las cuales hay que hacer o actuar, lo que “no se puede oír”. Por lo que se da una comunicación de tal forma que es se puede entender sin escuchar, por lo que buscan más medios o se explica todo para que se pueda comprender y esto dando en muchas ocasiones una mejor comunicación entre alumnos y maestro. Pero como ya se mencionó esto es muy relativo, pues depende de cada uno de ellos.

La relación Maestra-alumnos es determinante para el ambiente escolar, y las interacciones entre todos los participantes de este: niños, maestros, padres. Sin embargo estas no influyen directamente en las interacciones entre los niños pero si las puede modificar, ya que el Maestro es el mediador de estas, como ya se ha ejemplificado, pues a partir de las interacciones entre la Maestra y sus alumnos se podrá crear y moldear las de alumno-alumno.

Entre más similar sea al ambiente escolar a sus interacciones cotidianas más fácil será el proceso enseñanza-aprendizaje, no dejando de lado el papel que cada uno tiene dentro de este. Como menciona Bertely (2000) “la persona se construye al interactuar socialmente y al colocarse en el lugar de los otros. Como producto de tal proceso, la persona integra a sí misma al otro generalizado o el conjunto de experiencias que resultan relevantes y significativas para un grupo social específico. Los sujetos que participan en las escuelas y salones de clase se forman como directores, maestros, alumnos, padres de familia, al interactuar y tomar el papel que cada uno de ellos debe asumir en situaciones de enseñanza y aprendizaje específicas”.

Esta relación o comunicación que se establece entre aspectos fuera del ámbito escolar también se da en los aspectos educativos, lo importante es que la docente no se divide en Maestra y compañera, sino que es las dos. Aunque nunca olvidando el papel principal de autoridad que debe asumir. Y utilizando el de compañera en su papel de Maestra. Dando como resultado mejores relaciones, métodos de enseñanza y aprendizajes más significativos para los alumnos. Como lo vemos en estas viñetas:

“Una de las alumnas [Salma] lloró por que no había realizado bien el ejercicio de estructuraciones y al darse cuenta la Maestra le dijo que no se preocupara que ella le iba a comentar a su mamá para que estudiara más en su casa y que el próximo miércoles harían de nuevo un ejercicio igual y que ya le iba a ir mejor, que todos estarían bien”.

...M: I respeta por favor, te ganaste tus puntos y ahorita te los iba a dar pero sino respetas no te voy a dar nada

I: ¿Yo me gane puntos extras?

M: si, por qué ¿no puedes?

I: a es que ¿yo?

Después la Maestra les dijo que de tarea leyeran lo que habían visto ese día ya que el próximo lunes lo iban a comprobar en laboratorio y era muy importante que se fijaran en lo que iban ha hacer, por lo que I comentó:

I: pero si no lo saben hacer y lo hacen mal

M: por qué no van a saber hacerlo, claro que pueden (entonces fue a su escritorio por unas caritas (puntos) y colocó dos en el cuaderno de I y una en el de Di, ya lo pensaste, ¿Si vas a ir a la posada Iván?

I: todavía no sé lo estoy pensando

M: Y yo cómo voy a saber, ¿tú me vas a hablar?

I: si

Dentro de las observaciones a los grupos del CAM 17 pudimos comprobar como es que la relación maestro-alumnos es decisiva para el aprendizaje y la metodología, ya que para los niños hipoacúsicos la estrategia utilizada es la comunicación gestual, labio-facial, y todo tipo de lenguaje no verbal, ya que la limitante oral hace que busquen otras formas de lenguaje como sustituto. Y esto es lo que hace que haya relaciones más estrechas y mejor comunicación entre Maestras-alumnos. Dando como resultado mejores resultados en el objetivo del programa GIEH. Pero ya se ha mencionado en algunas ocasiones no se puede producir tan fácilmente por situaciones particulares de los sujetos involucrados. Se puede concluir que las interacciones o relaciones que surgen en los grupos del CAM 17 entre los alumnos y maestros, es decisiva para su formación como sujetos.

Interacción entre Alumnos

Las relaciones entre alumnos en el salón de clases, son muy importantes ya que ayudan a su formación como sujetos y como miembros sociales y más por el hecho que entre ellos no existe esta diferencia o “falta”, sino que son *iguales*, ya que entre ellos hay una identificación con el otro a través de la vía de comunicación que han establecido entre ellos.

Esto se corrobora en las observaciones, pues entre ellos la comunicación es básicamente por medio del lenguaje de señas o gestos, a diferencia de cuando se relacionan con un oyente en donde utilizan herramientas como la lectura de labios y la escritura, apoyándose en ocasiones en gestos y lenguaje no verbal. Por lo que ellos se forman una comovisión de lo que es la realidad a partir de lo que perciben en sus relaciones con sus *iguales* y con esos otros .

Esta relación entre ellos y su identificación , hace que mutuamente se ayuden para poder establecer comunicación con los demás. Ya que en muchas observaciones se veía que cuando no entendían algo, entre ellos se aclaraban o aclaraban al otro para que se diera la comunicación o entendimiento. Como si se tratara de otro idioma. Como en el caso de la secundaria en la cual un niño era el mediador entre sus compañeros y los demás :

“la Maestra les dijo : es hora de subir a laboratorio y Di le dijo “no nos toca hasta las 9:30”, por lo que les dijo bueno entonces los de la escolta, como tienen otro concurso el viernes, salgan a ensayar. La Maestra dijo: obsérvalos es impresionante como Di da las órdenes y a pesar de que los otros no lo escuchan saben perfectamente la orden que les da..... Di daba las órdenes así que los demás las seguían y a veces se atrasaban, así que L que les pasaba la bandera se puso delante de Di y le leía los labios y después a señas les daba las ordenes a los demás”.

Entonces vemos que ellos tienen un modo de comunicación, de manera que no sólo ellos se deben esforzar por que los demás los entiendan, sino que también esos otros

realicen un intento por aprender su « idioma ». Como ejemplo están las Maestras, las cuales a pesar de tener marcada la oralización como objetivo, tenían que adecuarse al modo de comunicación de ellos:

“La Maestra les explica que son los recursos naturales y para que sirven y les pregunta que cuales conoce, N dice “a -gua”, M dice “plan –tas”, A trata de decir algo pero la Maestra no le entiende, por lo que le dice que lo delectee, ella comienza hacer las señas, y la Maestra le dice “a, árbol”, pero ese no es, bueno si pero entra dentro de las plantas”. Al final la Maestra dice aire, y M le explica tapándose los ojos, y la maestra le dice “si el aire levanta el polvo y luego nos cae en los ojos tienes razón”.

La relación entre alumnos también es fundamental para el aprendizaje ya que entre ellos se ayudaban en las actividades, cuando no entendían o veían que el otro estaba mal:

“MA que estaba sentada delante de S, le saco sus colores y le señalaba que coloreara sus flechas este no le hacia caso, por lo que ella lo jalaba, también le saco su color amarillo que va en el día y le hacia señas y este no respondía la veía pero no hacia nada, por lo que ella comenzó a colorearle sus flechas, se las coloreo y le dio los colores y le hizo señas...”

“JD me hace señas, de que él es el más inteligente y que los demás todavía no terminan, yo solo me rió con él, por lo que él va con O y M a ver si ya terminaron y les ayuda. Después va con V y este le hace señas que le ayuda, él lo hace y le pasa lo que tiene en su cuaderno”

A pesar de este modo de relacionarse tenían muchos conflictos entre ellos, además de exclusiones ya que había niños líderes y niños excluidos del grupo:

“había una parte de la canción que decía que se tenían que saludar de mano en mano, la Maestra saludaba a los niños y algunos también se saludaran, L estaba al lado de A y al lado de este K, L le señalo a K y le hizo la seña que no, por lo que A la vio feo y se voltio, ella solo los vio”.

“ A fue rápido y regreso antes que los demás y se sentó y cada que iba llegando uno le señalaba donde sentarse y estaba dejando dos sillas al lado suyo y cuando llegaron B y L les hizo señas que se sentaran en esas sillas pero junto con ella llego S y se sentó en una de ella por lo que A lo aventó y L también por lo que S se paro y la Maestra al verlo les dijo ¿por qué lo avientan? , hay déjenlo, pero ellos solo sonrieron y la Maestra sentó a S en una silla que estaba lejos por lo que se sentaron A, B, L juntos e hicieron un circulo, después estaban M, MA, AN, D . M al verlos se acerco y ellos la dejaron y así se sentaron los cuatro... D se paro ya que un suéter se había caído y lo recogió pero M se paro y se lo quito y comenzó a sacudirlo y así se fue parando por todas los suéteres y bufandas de B, A y L cuando se los traía los sacudían y veían feo a los demás niños, S se paro y entro al salón pero la Maestra les dijo que se quedaran sentados hay, los otros niños veían a los cuatro...los cuatros niños se abrazaban y se alejaban de los demás , cuando la Maestra termino les dijo que entraran al salón”.

Estas peleas o exclusiones entre ellos se debían a diversas razones, primero por decisión del líder del salón, porque rompían reglas establecidas por ellos, por la Maestra, o por la búsqueda de la aprobación como lo vemos en estas observaciones:

“Todos están copiando la tarea , C y V cambiaron de lugar, d puso una banca adelante, al ver D a V en el lugar de C se enoja y se para y le hace señas de que se vaya, V señala hacia su lugar donde esta C, él voltea y le hace señas a D que esta bien , que lo deje, D se ríe y se va a sentar , pero después cambia su banca al lado de C”.

“La Maestra esta sentada revisando un cuaderno y N comienza a llorar ya que C y JD le pegaron, la Maestra le pregunta que, ¿quién le pego?, y le dice C, este dice que no y señala a JD.... La Maestra regaña a C y le dice que va hablar con su mamá para que vea como se comportan, el comienza a llorar y le hace señas a V que le va a pegar a JD..... Después se va a sentar y después de un rato comienza a llorar, C le hace señas de JD y le da las gracias, la Maestra le pregunta que, ¿qué le paso?, y este dice que fue JD, la maestra lo vuelve a regañar y C se ríe”.

“En el recreo jugaban a atraparse, y M jalo a K y la tiro y esta comenzó a llorar , la mamá auxiliar fue y la soba , y los demás niños están alrededor pero después siguen jugando y mientras juegan K le pega a M en la cara y los demás niños le dicen que no y le dan la espalda”.

“Mientras estaban calificándose, estaba M y D y la Maestra voltio a darle una cosa a la mamá y D se estiro por una carita y M le pego muy fuerte por lo que él comenzó a llorar y la Maestra volteó y le dijo que, qué le pasaba y el señalo a M y le quería pegar pero la Maestra no lo dejo y le dijo que no pero este insistía, por lo que la Maestra lo agarro y lo puso de espaldas para que no viera a M y después lo sentó en su mesa, la Maestra le pregunto a M que era lo que había pasado pero ella no respondió.

Las relaciones entre alumnos de GIEH son como en cualquier Institución, donde hay sujetos que controlan el poder, donde se busca la aprobación del otro para sentirse parte del grupo, en donde hay reglas, etc.

En algunas escuelas ocurría la exclusión entre ellos, lo que llamamos "diferencia dentro de la diferencia ", como es el caso particular de S, un niño el cual era rechazado por sus compañeros debido a ser “diferente” y porque se salía de lo que eran ellos:

“... S levanto su silla y se sentó al lado de L pero esta le hizo señas a la Maestra y trato de empujarlo junto con D la Maestra al ver esto les dijo que se sentaran, y le dijo a S que se fuera a su lugar este se paro y la Maestra le llevo su silla..... cuando A regreso a su lugar S trato de arrimar su mesa y juntarla con la de A pero este lo empujo y se enojo, lo trato de volver a hacer pero sucedió lo mismo. Después S continuo dándoles cosas ahora también a MA pero esta se las aventaba en la cabeza y se reía , A se las aventaba a la banca y se volteaba enojado”.

“cuando llegaron B y L les hizo señas que se sentaran en esas sillas pero junto con ella llevo S y se sentó en una de ella por lo que A lo aventó y L también por lo que S se paro y

la Maestra al verlo les dijo ¿por qué lo avientan? , hay déjenlo, pero ellos solo sonrieron y la Maestra sentó a S en una silla que estaba lejos”.

“En ese momento S se sale corriendo y primero va A por el después también D y AN, lo agarran y lo traen al salón , lo traen agarrado de los brazos y D le viene pegando la Maestra se da cuenta y los regaña y les dice que eso no se hace , ellos toman a S y lo llevan a su lugar, y todos vuelven a sus lugares..... Mientras todos hacen su noticia , S se levanta de lugar y se dirige hacia fuera pero AN lo detiene ya que con sus pies toma el pie de S , él trata de safarse pero no puede y se va hacia lugar”.

Estas observaciones dan cuenta de que las relaciones entre los alumnos están mediadas por las reglas del salón, el papel que juegan en este y las relaciones que tienen figuras de autoridad como maestra, padres y alumnos.

Como en el caso de S donde la exclusión era influencia de las relaciones de S con los demás como con la maestra, ya que esta no trata de arreglar esta exclusión porque ella lo había excluido desde antes, al igual que los padres, maestros, etc, esta exclusión se debía a prejuicios o etiquetas que S tenía en su historia. Este caso fue analizado en otros aspectos en la categoría de actividades individuales.

Para Freud (1930), los seres humanos siempre buscan la aprobación del otro , ya que cuando no la tienen sufren de displacer, por lo que la buscan, una de las formas es por medio de la alineación, como lo vimos en estas observaciones:

Cuando terminaron de copiar lo del pizarrón, el primero fue D, la Maestra le prestó un juego, un cocodrilo que se tenía que armar siguiendo una numeración del 1 hasta el 20, después terminó S, y cuando se acercó a D, este le hizo con la mano que lo esperara tantito, y que cuando él terminara le prestaba las cosas. Después llegó Mi también quería jugar, así que D le dijo que se esperara a que él terminara y que además iba primero S, después llegó J y D le explicó lo mismo y le aclaró que antes de él iban S y

Mi. Después llegó Ca a jugar pero cuando le dijeron que se esperara, la Maestra le habló y a ella le prestó otro juego.

Esta alineación se da pesar de que ellos no quieren o dejen cosas que quieren hacer ya que sino no, no son aceptados por el otro, y para ser aceptados deben aceptar las reglas establecidas. Por lo que vimos que en varias ocasiones los niños pedían, aprobación o reconocimiento por parte de los demás niños:

“A enseña su dibujo a todos y se señala a él B le dice hace una seña que bien y él sonrío”.

“ después la Maestra les dio unos dibujos que debían colorear de azul, ellos estaban muy felices, eran como cinco dibujos, AN se para cada vez y le hacia señas a MA que cual y esta le decía cual era él que debía de colorear y así fueron coloreando todos, cada vez que coloreaban uno todos volteaban y se lo enseñaban a otro y este les daba su aprobación con su pulgar” ,

“D le enseña su dibujo a V y este me señala para que me lo enseñe, lo hace y me señala lo que dice su piñata que es “AFI”,..... D se para y me enseña de nuevo su dibujo, yo le digo que ¿por qué AFI? , el me hace señas de policía , incluso imita a un policía y me pregunta (con señas) que si los conozco, yo le digo que si . después va con V y los dos van con LM este no les hace caso, cuando los voltea a ver ellos le enseñan su dibujo, después V va por el suyo y se lo enseña, LM les hace señas que muy bien”.

Se puede argumentar que las interacciones entre alumnos son la base de sus relaciones sociales, ya que hay una identificación con otro sujeto con el que se establece una comunicación total a diferencia de la que hay con los demás , ya que entre ellos no es necesaria el habla, por lo que es en el salón donde ocupan un rol, hay una identificación o una búsqueda por esta. Aunque claro esta relación esta mediada por la institución y por los actores de esta. Por esta identificación que comparten es que surgen lazos afectivos muy fuertes, los cuales son más difícil de establecer con un sujeto oyente, con el cual no encuentran una identificación sino más bien una diferencia de lenguaje que los separa .

Intervención de Padres.

Dentro del programa del CAM, los padres son esenciales ya que están dentro del salón de clases, esto es para que observen como se trabaja con sus hijos y aprendan el sistema utilizado, además de auxiliar al maestro en su trabajo. Por lo que en las clases hay padres auxiliares, que realizan la “guardia” estos se van rotando y siendo una obligación el cumplir con estas guardias para que sus hijos puedan seguir dentro del CAM. Esto lo pudimos corroborar en las observaciones ya que en todas las escuelas a excepción de la secundaria siempre o la mayoría de las veces había padres auxiliares en las clases.

El trabajo de los padres dentro del CAM es decisivo ya que estos son parte primordial de la educación, y la presencia de estos muchas veces modifica las interacciones, las conductas y en sí el trabajo dentro del salón. Esto pudo ser corroborado muchas veces en las observaciones:

“la Maestra les repartió sus desayunos que era leche y cereal, todos tomaron su leche menos J que le decía a su mamá que no y entraba del salón cuando quería guardando y sacando cosas de la bolsa de su mamá, cuando la Maestra le decía que comiera este abrazaba a su mamá, por lo que la Maestra le dijo a la mamá “ hoy esta de chiqueado porque esta aquí por que nunca se pone así”, después la Maestra les dijo...”

Se observa como el comportamiento de los niños en especial del niño al que su papá le tocara la guardia era modificada por la presencia de su éste, los niños actuaban como si estuvieran en su casa en donde la madre era la que imponía las reglas y la cual a su vez se sometería a los consentimientos de su hijo por el hecho de ser su madre y no la de los demás niños, como se observa en estas observaciones:

“las niñas se acercaron y trataron de quitárselos pero no pudieron M le arrebató el muñeco a L y se lo dio a las niñas después trato de hacer lo mismo con K que tenía la muñeca pero esta grito, por lo que la mamá la vio fue con ella, ella le hizo señas y la mamá le dijo que le diera la muñeca que era de la niña y esta no quería pero su mamá se la quito y se la dio a la niña y K comenzó a llorar, y las demás niñas se fueron la mamá

la cargo y le dijo que no era de ella que luego ella traía una pero ella siguió llorando hasta el final del recreo, L la vio y fue con ella y la jalo pero esta seguía abrazada a su mamá, la mamá le decía que le estaban hablando pero ella no hacia caso..... cuando la Maestra la vio le pregunto a la mamá que, que le pasaba ella le dijo lo de la muñeca y la mamá la bajo y la Maestra le dijo que no llorará que mañana trajera una, pero K siguió llorando, después de un tiempo su mamá la regañó y le dijo que ya estaba bien y que dejara de llorar, la mamá se volteó”

“ J quería ir al baño por lo que le dijo a la Maestra pero esta le dijo que hablara por lo que se puso a repetir con él “quiero ir al baño” hasta que lo dijo, fue, y cuando salía del salón J voltio a ver a su mamá y le hizo la seña de que fuera, ella le dijo “ no ve tu, yo de aquí te veo”, él salió, pero estuvo afuera del salón y cuando lo vio su mamá, movió la cabeza y salió con él, este le sonrió y ella lo llevo al baño”

Por lo que se puede ver, había una mezcla de escenarios entre la escuela y la casa, esto algunas veces ocasionaba conflictos en el salón, pero también hacia más fácil que los padres llevaran los métodos de enseñanza de la escuela a su casa.

Esta situación es aprovechada por las Maestras, ya que el CAM 17 busca que el padre auxiliar ayudara entre otras cosas en el control del grupo y esto será gracias al poder que tiene sobre su hijo y figura de autoridad ante los demás niños. Esto era evidente, pues el padre auxiliar controlaba al grupo ya sea a petición o no de la Maestra:

“La Sra. sigue ayudando a los niños y pasa a ver como hacen su trabajo, y pasa mas veces con V y trata de explicarle como, este se enoja, y su mamá le dice “ es que no es así” y el termina por aceptar.”

“ la mamá le dice a C que ponga atención y le quita un lápiz y le dice que ese es de V, este solo la ve, después va y se lo da a V y le dice que ponga atención.”

Esta autoridad es aceptada por los niños ya que en ocasiones recurren a los padres para solicitar su ayuda cuando la maestra no esta presente o para alguna queja sobre sus compañeros.

Por lo que se puede decir que todos aceptan el papel del padre auxiliar como “padre” y no como un auxiliar, a diferencia de este que toma su papel de las dos formas como “padre auxiliar, no puede dejar su papel de padre pero también participa ayudando a la Maestra en actividades didácticas . Esto se pudo corroborar en varias ocasiones en las que los padres intervenían:

“...le dijo a una alumna (Aidee) que pasara a decir las fechas (hasta ese momento no se había podido descubrir aún de quién era la mamá de guardia, pero cuando pasó Aidee eso fue evidente, pues no sólo la observaba esperando que dijera “bien” las fechas, sino que también le hacía señas de ánimo, esto se pudo corroborar después preguntando directamente a la mamá [sobre quien era su hijo])”.

“La mamá esta sentada pero se para y va con su hija (A) y le enseña a hacer unas sumas en su cuaderno y le enseña contando con los dedos al ver esto se acerca O y V para ver.”

“V sale del salón y vuelve a entrar y le hace gestos a su mamá sobre su garganta y ella le dice que si, después su mamá le dice “ Maestra va a tirar una flema” y esta le dice que si”.

El padre auxiliar que en la mayoría de las observaciones fue la madre, participa como ayudante de la Maestra en actividades didácticas, en preparar el material para este y en ayudar a los niños en las actividades. Ya que esto es el uno de los objetivos del CAM, las Maestras siempre fomentan la participación de los padres, pero el nivel de participación de estos es diferente en cada caso, algunos padres intervienen mucho en las clases y otros casi no o solo si es por petición de la Maestra. Algunos están como un alumno más trabajando en el cuaderno rotativo, pero como ya se menciono eso depende de los padres y también de la Maestra.

“la mamá de guardia es mamá de Isaac. Interviene un poco más, ya que les pregunta y asesora en las actividades a todos en general, además de que apoya más a la Maestra en la disciplina.”

La presencia de los auxiliares en ocasiones también llegó a afectar las relaciones de sus hijos con los demás niños, ya fuera para bien o para mal.

“la mamá le dice a C que ponga atención y le quita un lápiz y le dice que ese es de V, este solo la ve, después va y se lo da a V y le dice que ponga atención.... después la mamá le dice a la Maestra que C solo esta jugando y molestando a sus compañeros, la Maestra le dice “que se apuré”, él se enoja y comienza a hacerle groserías a V”.

Esto dependía del nivel de intervención del padre auxiliar ya que en ocasiones no sucedía por la poca participación de éste como figura de autoridad. Esto lo pudimos corroborar en esta observación en la cual un niño V fue molestado por toda la clase debido a la participación de su madre en especial por dos niños, con los cuales su mamá acusaba y regañaba en la clase. Ya que en posteriores observaciones no se presentó esta situación con este niño sólo cuando su mamá estuvo presente.

La intervención del padre auxiliar también modifica las relaciones del niño con la Maestra y hace que se presenten muchos conflictos o quejas por parte de ella, ya que muchas veces la Maestra se quejaban de su intervención o de su no participación. Esto lo vemos en las observaciones y en entrevistas con las Maestras:

“...Maestra: hay si, las guardias son parte del sistema base del CAM y pues lo tenemos que llevar, aunque no queremos

E:¿ y porque, no quieren?

M: pues es diferente, cada Maestra es diferente a mí no me gusta mucho hay veces que si ayudan mucho pero pues otras siento que solo te estorban y luego solo están hay para estar juzgando, a ver que haces, que no haces y si lo haces bien o mal, pero pues hay que

saber sobrellevarlo. Además que luego los niños están pegados a sus papás cuando están en la guardia y pues hay que manejar eso también.”

En otra entrevista :

“Hoy ayudo mucho porque la otra vez vino a hacer una guardia y no hizo nada se sentó y agarro su periódico y se puso a leer y yo si le dije que las guardias no eran eso y que si no en todo caso se fuera, porque eso es uno de los grandes problemas de los papás que no entienden para que son las guardias, para ellos son castigos y no, es para que ellos aprendan como deben trabajar con sus hijos y tuve muchos problemas con ese señor y ya desde ahí no había venido a ninguna guardia y estoy segura que hoy llego tarde al propósito, estoy casi segura, ya A lleva tres retardos y le dije a la mamá que a al cuarto lo regresaba y ella se lo dijo, pero solo por eso no lo regrese, ya que era lo que quería, pero no, por eso es importante que se preocuparan por sus hijos ya que realmente el beneficio era para ellos y que pues luego algunos se molestaban porque la Maestra parece su mamá detrás de ellos”

En la entrevista a la Maestra de Secundaria:

“en esta secundaria no tengo ningún apoyo de los padres, nunca vienen los que tienen que hacer la guardia y no se preocupan porque sus hijos hagan la tarea o por revisárselas, los tienen como que muy abandonados y ni modo yo les tengo que apretar un poco aquí”

Con los ejemplos es evidente como las relaciones de los padres con los Maestros son diferentes que en las escuelas regulares, por el nivel de interacción que tienen dentro del salón de clases.

En la entrevista a una Maestra del Kinder:

“pero con los papás siempre hay problemas, yo les digo y les digo y hasta se molestan, y luego para que te ven y ni siquiera te saludan ni nada, porque en diciembre es cuando nos reunimos todos los del CAM y pues mucho te ven y como si ni te conocieran aunque si hay unos que te dicen hay como esta , mi hijo ya va a pasar a otro grado y así”.

En los siguientes fragmentos de entrevistas con las Maestras, se ve que el principal problema con los padres es su asistencia y participación como auxiliares. Esto ocasiona problemas también entre padres de familia.

“...si es muy complicado, incluso aquí en las guardias, luego los papás nada más están viendo, y salen y les dicen a los otros papás hay tu hijo que porto mal y así pues se hacen puros chismes y luego nada mas ven que hacen los otros niños para decirles a sus papás y pues son problemas porque pues tengo que hablar con los dos ya que pues es algo que yo tengo que arreglar y no ellos, pero pues si creo que lo más difícil son los papás..”

“estaban todos juntos y sus papás también, hablando y buscando a quien era de ellos el que iba a hacer la guardia, ya que decían que como la Maestra tenia junta, el auxiliar tenia que entran con los niños y permanecer con ellos mientras llegaba la Maestra, entonces llego K con su abuela, y sus padres le preguntaron si le tocaba la guardia ella dijo que si que a su hija pero que no se iba quedar, al oír esto los demás padres no dijeron nada y se voltearon ... la Maestra hablo con la abuela y le dijo que era necesario que se comprometiera con las guardias, ya que era necesario que se integrada con su hija, y que los padres de los demás se dan cuenta y se enojan ya que todos tienen cosas que hacer pero asisten a sus guardia, la abuela le dijo que si.”

Pero a pesar de estos conflictos entre padres y Maestras, el hecho de que los padres intervinieran en el salón ayudaba muchos a los niños y no sólo en lo académico ya que fomentaba la comunicación entre padres e hijos.

A pesar de ser obligatoria la asistencia de los padres a las guardias, la disponibilidad para que cumplieran estaba en función de sus actividades personales, como se pudo corroborar en la secundaria en la cual la Maestra mencionó que nunca había padres auxiliares debido a que estos trabajaban y no podían asistir, además en algunas escuelas asistían otros familiares, como abuelos, hermanos etc.

La asistencia de los padres es muy importante ya que hace que intervengan más en la educación de sus hijos a diferencia de las escuelas regulares en las cuales ellos solo acercan porque quieren, en el CAM es obligatorio y esto hace que ellos sepan las técnicas de trabajo y el modo de aprendizaje de sus hijos. Ya que estando en las guardias los padres deben aprender no porque quieren sino porque es importante en su trabajo como auxiliar y esto hace que pregunten sus dudas. Esto es corroborado en una entrevista:

Fragmento de entrevista a mamá de O:

“Las guardias son buenas porque aprendes como son tus hijos porque en tu casa pueden ser una cosa y aquí otra y pues te das cuenta de lo que trabajan y saben, aquí parecemos como unos alumnos mas, yo quiero preguntarle a la Maestra como hacerle porque O no quiere leer.”

Además con su asistencia los padres auxiliares pueden ver los cambios del niño en cuanto al aprendizaje.

“...por lo que le preguntó a la mamá de L hace sol, ella levanto la cortina y le dijo si, “ ya veo porque L esta insistiendo, ahora como que ya esta más desinhibida”, la Maestra le pregunto que porque y la mamá le dijo que en otras guardias veía que no participaba que no decía nada, pero ahora ya , la Maestra le dijo que si , que L participaba y que eso era normal....”

Con base a todo lo anterior podemos ver que la intervención de padres, modifica al ambiente de clase, en algunas ocasiones negativamente, pero pudimos corroborar que los objetivos que busca el CAM al incluir a los padres en el ambiente escolar la mayoría de las veces se cumplen satisfactoriamente haciendo a los padres miembros participativos en la educación de sus hijos.

Interacción entre observadoras - papas, Maestros, alumnos:

La intervención de las observadoras fue importante ya que al igual que los padres es una parte de el ambiente escolar que no es habitual, a pesar de que se tratába de no

intervenir a través de las observaciones se fueron presentando muchos momentos de interacción con los alumnos, padres y maestros. Tal como lo menciona Erickson (1989), el etnógrafo es observador porque no interviene de modo directo en el desenvolvimiento natural de los sucesos. Su función es participativa, sin embargo porque su presencia modifica necesariamente lo que sucede en el espacio observado. Por lo que es necesario tomar en cuenta como parte del análisis.

La presencia de las observadoras era cuestionada por los niños, desde el momento de ingresar al salón, ya que como mencionamos no es algo que se presente de forma habitual, por lo que es cuestionado por ellos esto, lo podemos ver en estos fragmentos de observaciones:

“Llegué y me presenté con la Maestra, esta me invito a pasar.... Cuando entré al salón la Maestra me presentó con los niños y anotó mi nombre en el pizarrón y les dijo que yo iba ver como se portaban y que esperaba que lo hicieran bien”.

“Al entrar al salón todos los niños se me quedaron viendo y preguntaban con señas a la Maestra quién era yo y que hacía aquí, ella les dijo a todos “ahorita les voy a explicar por que vino ella, espérenme”..... todos fueron a sus respectivos lugares y ella dijo: “ella viene a observarlos, para ver como trabajan, ¿cómo te llamas?” (Dirigiéndose a mí), Myrna, respondí, anotó mi nombre en el pizarrón y viendo hacia ellos se tocó la barbilla señalando su boca y dijo “Myr y después de tocó el lado derecho de la nariz y dijo na”, y todos voltearon a verme y algunos me sonrieron, a lo que yo respondí con una sonrisa y moviendo mi mano de un lado a otro en forma de saludo”.

Esto ocurría no sólo en forma grupal, sino también algunos niños se acercaba a nosotros de manera individual:

“dos alumnas se acercaron a mí y una de ellas me preguntó (con algunas señas y palabras) que si sabía el lenguaje de señas, le respondí que no, entonces la otra alumna me preguntó como me llamaba (ella dice más palabras que señas), les dije, no me entendían y

se los repetí, asintieron con la cabeza y me preguntaron por qué estaba ahí y les respondí que observaría sus clases, después se fueron al patio porque era la hora del recreo”.

“Al entrar al salón la Maestra me dice ya vez ahora tengo casa llena, había dos niños más Luis Ángel (LA) y Juan de dios (JD), éste último se para y me hace señas de que ¿yo que?, y le hace señas a la Maestra, y esta le dice que yo los voy a observar para ver como se portan y que soy una Maestra , LA va conmigo y me sonrío”.

Esta interacción de observadora-alumno se fue incrementando en medida que pasaban las observaciones, ya que al principio nos veían pero no nos hablaban pero al final de las observaciones el trato con ellos era más frecuente:

“Isaac estaba sentado cerca de mí y en ocasiones trataba de hacer conversación, a veces me imitaba y se reía, otras veces me preguntaba que estaba escribiendo y otras me decía que porque estaba triste. Le respondía a sus preguntas pero trataba de que fuera breve para no distraerlo de su clases. En las primeras observaciones él era de los alumnos que menos volteaban a verme o que mi presencia le era indiferente”.

Las interacciones con los niños eran de muchas formas, una de ellas era cuestionar nuestra presencia y acciones, preguntándonos ¿qué hacíamos?, ¿por que escribíamos?. Otra forma era como autoridad ya que cuando se querían acusar o pedían aprobación de algo y su Maestra no estaba recurrían a nosotros, como lo vemos :

“...mientras les revisaban los auxiliares había algunos niños de otros salones parados en la entrada del salón viéndolos, D al verlos me voltio a ver y me hizo señas de que se fuera yo no hice nada por lo que le hizo señas a su Maestra...”

“...una maestra le dijo a la Maestra que si una niña podía romper la piñata con ellos, ya que estaba enferma y no pudo romperla con los otros, la Maestra le dijo que si, los niños se pusieron en medio circulo y comenzaron a romper la piñata, MA me señalaba a la niña y yo le decía que la dejara, ya que él quería que se fuera, todos los niños pasaron y al final

la niña.... cuando cayó la fruta ellos la levantaron y con los conos fueron a dejarla cerca de una planta donde estaban antes sentados, los otros niños del Kinder querían quitarles su fruta por lo que A me jaló, me los señalo y gritó , yo le dije que fuera a la piñata por lo que se fue a romper la siguiente piñata..”

“A me hace señas de que D le esta copiando, él voltea y me hace señas de que no es cierto, yo me río con él y me hace señas de que LA esta loco.”

Esta relación con los alumnos duro poco tiempo, ya que conforme fueron pasando las observaciones los niños se percataron de que nuestra función no era de autoridad, entonces nos fueron incluyendo en sus actividades como compañeros y pidiendo nuestra aprobación para muchas cosas o actividades:

“V se para y me enseña su lapicera que tiene el logo de los pumas, yo le digo que yo también le voy a ese equipo, él va corriendo con D y le dice, este último va conmigo y me dice que él también, V me hace señas que todos los demás no le van y que le van a otros, pero que ese es el mejor, yo le digo que sí, me levantó y D me hace señas de que él esta ma alto, se mide conmigo, yo le digo que sí, que yo soy bajita, V se para y me dice que él esta como yo y se mide conmigo, y después se salen al recreo”

“M abrazo a una niña que pasó y me volteó a ver e hizo señas de las dos, diciendo que era su hermana, yo solo le sonreí”.

En una observación posterior:

“M sacó de su mochila una bolsa y me la enseñó, yo le pregunte que si era de ella y me hizo señas que sí y me enseñó que tenia adentro, tenia pulseras, labiales, un cepillo y cosas así, al ver esto B y L se acercaron y le hicieron señas que les dejaba ver, por lo que salieron del salón las tres y se fueron a patio”.

“D le enseña su dibujo a V y este me señala para que me lo enseñe, lo hace y me señala lo que dice su piñata que es “AFI”, yo le digo que muy bien. Después V se para a calificar y

va conmigo y me enseñe a su piñata y que le puso AFI, y me hace señas que igual que D, este voltea y me enseña de nuevo su dibujo..... D se para y me enseña de nuevo su dibujo, yo le digo que ¿por qué AFI? , el me hace señas de policía , incluso imita a un policía y me pregunta (con señas) que si los conozco, yo le digo que si . Después va con V y los dos van con LM este no les hace caso, cuando los voltea a ver ellos le enseñan su dibujo, después V va por el suyo y se lo enseña, LM les hace señas que muy bien. Después regresan a su lugar, D se para y me enseña su dibujo ya que ahora le escribió policía y me pide mi pluma y remarca los nombres que puso en su dibujo, V se acerca y D le enseña lo que le puso...”

Esta relación hacia que se fijaran a que hora llegábamos, que hacíamos y con quien, además como ya se mencionó ellos buscaban nuestra aprobación e inclusión en sus actividades. Ya que al llegar al salón los niños nos hablaban, nos hacían señas y saludaban, pero también en el transcurso de la clase se dirigían a nosotros constantemente:

LM me hace señas de que hoy llegue muy temprano. O se para y le cuenta a LM que un día lo habían regresado por llegar tarde y los dos me ven mientras platican.

”D se quedo afuera a esperar a la Maestra, por lo que yo también me quede a esperarla, el me hacia muchas señas pero no le entendía muchas, yo le pregunte que si no tenia frío ya que hacia mucho y él solo tenia un suéter él me decía que no y se reía de mí ya que tenia mucho y me imitaba de cómo me sobaba para calentarme, además me decía que me vio en la calle, y que él veía en su coche, yo le preguntaba si era de él, y me hacia señas de que era de su papá pero que me vio como iba con mucho frío y casi corriendo, yo le pregunte que porque no me hablo, él me hacia señas de que me vio, se rió y se escondió, después me hizo unas señas que no entendí y le dije no le entendía....siguió platicando conmigo, después salió la Maestra y fuimos al salón , él le iba diciendo a la Maestra que yo tenia mucho frío y se iba riendo”.

Las relaciones o interacciones con los niños fueron parte de lo cotidiano, pero se puede observar que se manifestaban de diferentes formas, ya que con unos éramos figuras

de autoridad, como la maestra o padres, para otros éramos sus iguales y para otros totalmente indiferentes. Pero con los niños que se tuvo más interacción se pudo ver la influencia y el agrado por la observadora. Y la correspondencia de esta para ellos. Como lo vemos en esta viñeta:

“hoy llegué y los niños estaban afuera en clase de educación física, JD me vio y jaló a la Maestra quien estaba con ellos para que me viera, ella me saludo..... D fue corriendo hasta donde estaba y se abrió la chamarra y me enseñó su playera que era de los pumas, yo le dije que muy bien, después llegó V , D me pregunto que la mía , yo le hice señas de que estaba en mi casa , y él le dijo a V , después se fueron corriendo los dos”.

“Estaba atrás observando, D se paro corriendo y fue a abrazarme, L también fue a abrazarme y después regresaron sonriendo a su lugar”

La interacción con la observadora además de presentarse con los niños también lo fue con las Maestras, ya que para algunas la observadora era la persona con la que podían hablar de los problemas referente a la escuela, pues contaban los problemas con los papás , quejas de los niños, etc, como en esta observación:

“ les doy chance que me las entreguen el lunes pero sobre 8, después se dirigió a mí : es que en la coordinación siempre me dicen que porque evaluó tan bajo, pero es que si me porto como una Maestra barco jamás van a aprender nada, en esta secundaria no tengo ningún apoyo de los padres, nunca vienen los que tienen que hacer guardia, y no se preocupan porque sus hijos hagan la tarea o por revisárselas, los tienen como que muy abandonados y ni modo yo les tengo que apretar un poco aquí”.

Además las Maestras como era evidente justificaban su trabajo, ya que observar implicaba también lo que ellas hacían, por lo que siempre habalaban acerca de su modo de trabajo, del tiempo por actividades, etc. Como lo menciona Erickson (1989), el etnógrafo educativo se percata de que en la medida que transcurre su estancia en el campo, los actores observados o entrevistados comienzan a modificar las declaraciones y acciones de

lo que creían que debían decir o hacer en el primer momento, hacia otros códigos de representación y acción que contradicen lo que dijeron e hicieron antes. Además las Maestras también nos explicaban algunas estrategias que creían importantes.

Lo más frecuente fueron quejas de algunas de las Maestras por el grupo o padres de familia, por lo cual la relación entre observadora y Maestra era como de iguales, ya que la Maestra hablaba de problemas relacionados con la escuela y ponía a la observadora frente a los alumnos en la misma posición que ella, incluso a veces pedía su ayuda en actividades escolares:

“ la Maestra les dijo “hoy vino la Maestra se acuerdan de ella , como se llama”, ellos comenzaron a emitir algunos sonidos y la Maestra les dijo “Bere, y esta para ver como trabajan , como se llevan y si no pelean, y si lo hacen mal ella se va ir triste, por eso tienen que hacerlo bien para que no se desilusione, y se vaya contenta” y ellos solo la veían”.

La interacción de la observadora también fue con los padres, ésta se presentaba de diversas formas, una de ella fue cuestionando el ¿por qué estábamos ahí? o preguntando también que si trabajaríamos en eso, etc. y con algunos padres fue de intercambio de vivencias, ya que ellos comentaban su experiencia con sus hijos. Aunque esta relación estaba muy limitada debido al ambiente escolar.

Se puede afirmar que a pesar de que se trató de no intervenir en el ambiente escolar el hecho de estar dentro tuvo algunas reacciones y se volvía importante, ya que deja ver como surgen y como son las relaciones sociales con sujetos que no pertenecen al ambiente escolar y que esto da la pauta para ver los modos de relacionarse entre sujetos con diferente vías de comunicación. Lo cual la base del programa GIEH del CAM 17, pues busca la socialización de los niños hipoacúsicos con personas oyentes.

CONCLUSIONES

A través del registro de los datos de esta investigación se obtuvieron ocho categorías en las cuales se tomaron en cuenta los aspectos más relevantes que formaron parte del análisis del método oralista empleado por el programa del CAM 17.

En cada una de dichas categorías prevalecen aspectos importantes bajo los cuales se llegó a las siguientes conclusiones:

La Integración Educativa de los sujetos con discapacidad es el principal objetivo perseguido por las instituciones afiliadas a la SEP, en sus estipulaciones relacionadas a dichos sujetos (Declaración de Salamanca, 1994), dentro de las cuales se encuentran los CAM. El CAM 17 emplea un programa específico para sujetos con Discapacidad Auditiva en el cual es planteada la integración de sus alumnos en los ámbitos académico, social y posteriormente laboral. Sin embargo, se encontró que el nivel de Integración de los alumnos es diferente en cada escuela, esto depende no sólo del programa de CAM 17, si no del espacio físico, del personal docente, de limpieza, directivos, alumnos regulares y Maestras específicas del CAM. Aunque esta estipulado que el CAM pretende tener grupos integrados en escuelas que así lo deseen por voluntad propia, no por decreto, se notan diferencias entre las escuelas observadas, y en algunas se cumple con esta meta y en otras pareciera que no. Además de que no se puede determinar un número exacto de escuelas en donde si hay Integración, ya que podía presentarse en ocasiones y en otras no, de manera que no se manifestaban datos exactos que señalaran una Integración total, sino que en todas se presentó una Integración parcial con tipos particulares de la misma.

Se puede reflexionar acerca del nivel de Integración que la institución busca, ya que se constató que el “estar integrados” para el CAM pareciera ser el compartir sólo el plantel y algunas actividades, pero no la formación de un vínculo que los lleve a sentirse realmente parte de la escuela y no sólo “el grupo integrado”, ya que las relaciones entre Sujetos se basan en un principio de simbolización que trae consigo no sólo la pertenencia a la cultura y a la sociedad, sino al esfuerzo común por constituirse como Sujetos a través del otro. Y

en este caso en algunas ocasiones no se presentaba un nivel de relación entre los Maestros y alumnos del grupo integrado, además de considerar el espacio físico que se les asignaba a algunos grupos, reiterar la falta de estrategias para crear vínculos entre los alumnos regulares y los del grupo integrado, y la constante adecuación de las actividades programadas del grupo conforme a la disposición de los maestros. De tal forma que estas características influyen de manera opuesta a la Integración planteada por el programa.

El principal obstáculo para lograr la Integración total es la falta de estrategias de sensibilización hacia los maestros y alumnos tanto de las escuelas regulares como del CAM, para que éstas pudieran formar parte de las interacciones diarias entre ellos, de manera que se cumpla con los objetivos de Integración y socialización programados para los alumnos del CAM. Entendiendo como sensibilización enfocarse en fomentar un lazo personal entre maestros y alumnos tanto de las escuelas regulares como del CAM 17.

La integración que busca el CAM 17 no es tan tangible en las etapas escolares, aunque el estar con alumnos regulares va fortaleciendo su nivel de integración a futuro, es decir, que los objetivos del CAM señalan que tal vez esta Integración no es tan notable en estas etapas, pero que se reflejara en su vida adulta. Esto se corrobora al mencionar nuevamente su filosofía, la cual es: *“Si nunca los desintegramos del ambiente regular, no tiene porque pensarse en su integración posteriormente”* (GIEH, 1994). Sin embargo dicha filosofía difiere de lo estipulado por Integración educativa de la SEP, ya que para ésta última se busca la Integración total a lo largo de todas las etapas escolares. Por lo cual uno de los impedimentos para que se produzca una Integración total dentro de las escuelas regulares es la idea de buscar la integración a futuro planteada por el programa de GIEH, esperando que al compartir espacios físicos y actividades se produzca por sí sola.

Existen lineamientos encontrados en el trabajo de campo que también son aplicados en los grupo regulares, tal es el caso de la categoría de reglas y acuerdos, la cual por su parte hace manifiesto el hecho de que el mantener una continuidad en la aplicación de los mismos va generando que éstos se vuelvan cotidianos y en determinado momento formen

parte de su forma de trabajo y de comportamiento diario, tanto en el aula y escuela como en otros contextos.

Las reglas y acuerdos fomentan no sólo la participación y trabajo en clase, sino también aspectos personales creando lazos entre los alumnos, con la Maestra y con cualquier otra persona con la que los alumnos tengan interacción, abarcando el aspecto social. Ya que la escuela es una de las piedras angulares en el proceso constitutivo de los sujetos, después de la familia como lo mencionan en sus textos tanto Lipovetsky (1988), como Touraine (1998). Jacobo (2003) también proporciona un argumento con respecto a esto: “La educación es el instrumento para que todo hombre se instale como ser productivo-laboral, aunque los valores y filosofía de la educación señalen que ésta fomentará y posibilitará el potencial pleno para la vida social en general y no únicamente lo laboral”. A partir de esto se puede afirmar que la escuela como institución determina la percepción que se tiene de sí mismo, además de la que se tiene del Otro, formando una identificación con los considerados como iguales debido a intereses en común o fin determinado compartido (Freud, 1921) y una separación con los que no se establece un lazo común (libidinal), en este caso, no se comparte la vía de comunicación y por lo tanto es *diferente*.

La metodología de aprendizaje empleada por el programa es una estrategia muy eficaz para el desarrollo de las clases en el aula, así como también un eje temático central que permite a los alumnos el manejo y aprendizaje de los conceptos de manera ascendente, es decir, que aunque se trate de una misma área o materia se les presenta con más elementos didácticos que enriquecen el mismo. Esta estrategia metodológica retoma en su mayoría aspectos visuales que fortalecen el proceso de asimilación de conceptos para los alumnos, además de generar una participación constante del grupo en general. Las Maestras toman en cuenta factores no sólo de aprendizaje, sino también personales, de tal forma que se crean lazos significativos entre ellos como grupo. Cabe señalar que en frecuentes ocasiones fue evidente el interés mostrado tanto por los alumnos como por la Maestra en el manejo de los conceptos, el entendimiento y el aprendizaje real de los mismos, no sólo de una forma automatizada o memorizada, sino que apoyaba a la adquisición de herramientas lingüísticas y generales para el desarrollo de los alumnos de GIEH, de tal forma que la

diferencia en cuanto a la vía de comunicación se fuera disminuyendo, es decir, que en determinado momento el alumno pudiese establecer una relación con otros al poner en práctica lo aprendido en clase (lectura labio facial, escritura, lenguaje no verbal, etc).

Como sucede en cualquier aula regular las actividades individuales de los alumnos complementan la efectividad de las estrategias de aprendizaje, ya que en sus intervenciones a lo largo de las clases se va generando una forma de trabajo muy diversa, debido a que se realizan modificaciones en torno a dichas acciones particulares que van construyendo elementos significativos en su desarrollo constitutivo como sujeto, además de los aspectos académico y social. Además de hacerse manifiesto sus características particulares como sujeto con una historia personal, y no sólo como un alumno que forma parte de un grupo cultural determinado, de tal manera que a partir de estos dos elementos el sujeto va construyendo su identidad como tal y va modificando e influyendo en la de sus compañeros, es decir, que a través de esas manifestaciones se afecta y afecta a otros en su constitución como sujetos de cultura.

Las relaciones que se dan dentro del aula, son decisivas para la formación psico-social de los alumnos y participantes de este contexto. Por lo que fueron analizadas en diferentes categorías dependiendo el actor o actores participantes.

La relación de la Maestra con todos los participantes de este contexto: niños, maestros, padres., es determinante para las interacciones entre éstos. La relación Maestra-alumno, se presenta en diversas formas, como son: la de figura de autoridad, como una compañera más o con indiferencia, esto variaba según las Maestras y los alumnos.

Ésta relación es fundamental, porque es la base de las relaciones afectivas y sociales entre los niños, ya que aunque no influye directamente en éstas, sí las puede modificar, debido a que la Maestra es la mediadora de dichas interacciones, de tal manera que a partir de esa relación, se podrán generar las de alumno-alumno.

Además la relación Maestra-alumno también determina en gran parte el nivel de aprendizaje y las estrategias en el salón de clases. La estrategia utilizada en este caso es la comunicación gestual, labio-facial y todo tipo de lenguaje no verbal, que fortalezca sus vías de lenguaje ante la falta del habla. Dando como resultado mejores relaciones, métodos de enseñanza y aprendizajes más significativos para los alumnos. Por lo que las interacciones o relaciones entre los alumnos y Maestras, son decisivas para su formación como sujetos.

Como fue corroborado por Jacobo y cols. (2004), en el proyecto de evaluación educativa externa del PNFEEIE, en el cual se observó que “algunos docentes tienen un trato de apoyo y consernimiento hacia los niños, lo cuál facilita que el niño pueda encontrarse con otras formas de convivencia o de relación. Un buen número de docentes hacen una función vicaria del hogar “.

Por lo cual es primordial que el Maestro cumpla como figura de autoridad y de confianza, para que con esto se genere un lazo afectivo con el alumno, semejante a la función paterna, ya que como menciona Bertely (2000) “entre más similar sea al ambiente escolar a sus interacciones cotidianas más fácil será el proceso enseñanza-aprendizaje, no dejando de lado el papel que cada uno tiene dentro de este. De ahí la importancia del papel de maestro no solo como figura de autoridad, sino como sujeto afectivo “.

Además de la relación con la Maestra, las relaciones entre alumnos son unas de las más importantes ya que ayudan a su formación como sujetos y miembros sociales. En este caso en particular es el surgimiento de una *identificación* con sus compañeros del grupo, debido a que entre ellos no existe la *diferencia* o “*falta*”, como con los otros niños o sujetos de la escuela regula. Entre ellos comparten una vía de comunicación característica con el otro a través de la comunicación no verbal.

Dentro de las actividades cotidianas en el salón de clases, cada uno desarrolla un rol, hay una identificación o una búsqueda por esta. Aunque claro, ésta relación está mediada por la institución y por los actores de la misma. Tal vez por esta identificación que se da entre ellos, es que sus relaciones amistosas son generalmente sólo con alumnos

del mismo grupo y en muy pocos casos con oyentes, con los cuales no encuentran una identificación sino más bien una exclusión.

La relación entre alumnos también estimula el obtener aprendizajes más significativos, éstos como apoyo a su percepción de un mundo diferente al que los otros alumnos oyentes aprenden. Entre ellos se auxilian en caso de no entender al otro o que el otro no los entienda a ellos. Por lo que las relaciones entre iguales son esenciales y decisivas para socialización e integración educativa que se pretende, pues cuando los sujetos se sientan identificados y parte de algo será más fácil adaptarse en un contexto diferente.

Otra relación o intervención importante es la de los padres porque en el programa del CAM los padres son esenciales, ya que están dentro del salón de clases como auxiliares en el trabajo de la Maestra, para que observen como se trabaja con sus hijos y aprendan el sistema utilizado.

Esta intervención produce una mezcla de contextos: escuela y casa. Esto algunas veces ocasionaba conflictos en el salón, pero también hacía más fácil que los padres llevaran los métodos de enseñanza de la escuela a su casa. Siendo ésta una estrategia muy eficaz, pues como ya se ha mencionado, entre más se asemejen estos dos escenarios será más fácil el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las relaciones de los padres con las Maestras eran muy diversas, pues en ocasiones se cumplían los objetivos con la presencia del padre en el salón, pero en otras la Maestras mencionaban que no había disposición por parte de los padres o que sólo iban a juzgar su trabajo, etc. por lo que la relación entre Maestra y padres es diferente a la que se establece en las escuelas regulares, por el nivel de interacción entre ellos, ya que se establece un mayor nivel de comunicación por la convivencia continua. Aunque también depende de cada Maestra y padre. Además que la asistencia del padre o madre a las clases los responsabilizaba más de sus hijos.

La presencia de los padres en ocasiones también llegó a afectar las relaciones de sus hijos con los demás niños, ya fuera para bien o para mal. Esto dependía del nivel de intervención del padre auxiliar hacia con los otros alumnos y las diferencias que se marcaran con su hijo o hija.

La presencia de los padres también modificaba su relación con los demás padres de familia ya que muchas veces se formaban relaciones muy estrechas entre ellos, por el hecho de compartir la *diferencia* o “falta” de sus hijos, encontrando entre ellos una identificación, o al contrario se podían generar problemas debido a la reiteración de que sus hijos pertenecían al mismo grupo “integrado”. Pero también surgían situaciones de conflicto por la falta de compromiso en las clases.

La intervención de padres, modifica el ambiente de clase, en algunas ocasiones negativamente, pero se corroboró que los objetivos que busca el CAM al integrarlos a las actividades escolares, hace que se cumpla la mayor parte de las veces satisfactoriamente, haciendo a los padres miembros participativos en la educación de sus hijos.

La relación que se estableció entre los actores de la investigación y la observadora fue importante, ya que al igual que los padres, no es una parte del ambiente escolar habitual. Las relaciones o interacciones con los niños fueron de diferentes formas, pues para unos eran figuras de autoridad, como la maestra o padres, para otros eran como iguales y para otros totalmente indiferentes.

Las relaciones de la observadora con los niños que los trataban como iguales o afectivamente, tal vez se generaba porque era la observadora la que realizaba un intento por entrar en su contexto, en el cual cada uno tenía un papel. Pero habría que investigar que pasa cuando un niño hipoacúsico entra a un contexto que no es el suyo, y como es que se dan sus relaciones sociales fuera del CAM, para ver si la integración se dará después fuera de la escuela.

La interacción con la observadora además de presentarse con los niños también lo fue con las Maestras. Para algunas eran con las que podían hablar de los problemas referentes a la escuela al considerarla como igual, o le explicaban a la observadora las actividades a realizar, en otras ocasiones hacían comentarios que justificaban su trabajo, ya que el observar al grupo implicaba también lo que ellas hacían.

Con base a estas interacciones y relaciones podemos concluir que todos los sujetos participantes determinan y contribuyen al aprendizaje, a la formación social, a la integración, y a la búsqueda de significados de los sujetos con discapacidad, incluso ellos mismos en sus relaciones como iguales

A partir de los resultados se pueden mencionar algunas desventajas y ventajas del uso del método oralista del CAM 17, como desventajas se consideran las siguientes: en lo que respecta a la Integración como ya ha sido mencionado, se presenta de manera parcial ya que no aporta los elementos necesarios para considerarla como total dentro de las etapas escolares. A pesar que las Instituciones educativas han hecho un intento por crear y mantener una Integración, que en un futuro pueda generar lazos libidinales entre el Sujeto con Discapacidad y los otros, no lo han conseguido debido al método de intervención bajo el cual se basa su programa, ya que no han considerado los elementos que los lleven a un cambio en la percepción de desventaja bajo la cual esta el Sujeto con Discapacidad. Además de que los alumnos son sometidos a evaluaciones cada ciclo escolar bajo estándares que difieren dependiendo de la perspectiva de cada Maestra, o bajo clasificaciones generalizadas que les atribuían características personales que podían beneficiarle a futuro o afectarles según el caso.

Como ventajas de éste, se considera la Metodología de aprendizaje empleada por el programa a todos los niveles, ya que se emplean elementos como las herramientas visuales, materiales didácticos (juguetes, rotafolios, textos, etc), estrategias individuales de las Maestras, de manera que esto fomentaba la participación e interés de los alumnos por el tema visto en clase. Otra de ellas es la intervención de los padres en las actividades escolares de sus hijos para fomentar el trabajo académico en su casa, además de que al estar

en contacto directo con ellos en clase se fortalecían los lazos afectivos y el interés en su desarrollo.

A pesar de considerar dichas ventajas como relevantes, se sugiere la búsqueda de estrategias que disminuyan las desventajas encontradas, de manera que se produzca la Integración total que se busca con la implementación de instituciones educativas de apoyo a los sujetos con discapacidad, en este caso en particular a los sujetos con Discapacidad Auditiva.

Una alternativa de apoyo a la Integración educativa de éstos sujetos, planteada como propuesta sería el método bilingüista, ya que esta dirigida al cumplimiento de cuatro objetivos generalmente olvidados en la educación especial, esto es, la creación de un ambiente lingüístico apropiado a las formas particulares de procesamiento cognitivo y comunicativo de los sordos, el desarrollo socio-emocional íntegro de los niños sordos, a partir de su identificación con los adultos sordos; la posibilidad de que éstos niños desarrollen una teoría sobre el mundo sin condicionamientos de ninguna índole; el acceso completo a la información curricular y cultural (Adame, 2004). Cabe señalar que se tendría que realizar una investigación al respecto para poder analizar la efectividad del mismo.

El Sujeto con Discapacidad en su deseo de constituirse como Sujeto de Cultura acepta su condición y realiza el proceso que le es demandado para adquirir las herramientas necesarias para conseguirlo, aunque esto traiga consigo displacer, tal como lo argumenta Freud (1930), generando un conflicto constante que se basa en lo que su propio cuerpo le genera, a partir de sus vínculos con los otros. Esto es considerado por Lacan (1932) con respecto a que el Sujeto es la imagen que el Otro le ha proporcionado de su identidad, y es como el Sujeto con Discapacidad se considera en falta, ya que en sus relaciones establecidas con otros, principalmente los padres, se reproducen los conceptos históricamente establecidos que lo denominan como tal, ya que el discurso colectivo instaurado en los padres genera una percepción de problemática en la cual hay que intervenir para corregirla la “diferencia”, como lo manifiesta Mannoni (1997) en su texto.

Los Sujetos con Discapacidad Auditiva a través de los deseos instaurados por los padres se atribuyen como propio el deseo de pertenecer al grupo considerado como “normal”, a través de adquirir los conocimientos necesarios para tener la misma vía de comunicación con el Otro (lenguaje oral), que lo une con significantes iguales a los que posee ese Otro, como lo menciona Dolto (1993), el cual tiene lo que él desea para ser considerado como semejante y no un Sujeto en “falta”, de manera que la cultura le demanda establecer dichas relaciones para poder subsistir en lo social, ¿pero bajo que costo?. Aparentemente la única vía posible de escape para este Sujeto es la alineación, ya que desde el inicio de su historia personal se le asigna como fin determinado, aunque queda la posibilidad de que él elija otra, al hacer manifiestos sus deseos como Sujeto diferente pero en desventaja.

Los Sujetos con Discapacidad Auditiva establecen su propia vía de lenguaje que puede llegar a ser considerada como otro idioma, otra cultura y no como una *diferencia* que enmarque su devenir como sujetos en falta, sino con un proceso constitutivo cultural de un grupo determinado. Es evidente que las conceptualizaciones históricas, a través de los discursos médico, gubernamental y social, determinan su posición de marginación, exclusión y vulnerabilidad que se les ha asignado, sin embargo, está claro que se están construyendo nuevas significaciones como la propuesta de percibirlo como grupo cultural y no como grupo en *falta* que puede iniciar una reversión de dichas conceptualizaciones limitantes.

El papel que juega dentro de esta propuesta la Psicología o el Psicólogo a partir de la perspectiva teórica planteada en este proyecto es modificar la conceptualización bajo la cual ha sido percibido y tratado el Sujeto con Discapacidad, a partir de que no se le considere en falta, sino diferente con respecto a las vías de lenguaje y las relaciones que establecen entre sí, es decir, tomar en cuenta que forma parte de un grupo determinado pero no en desventaja frente a un Sujeto “normal”, ya que ambos tienen que llevar a cabo su proceso constituyente como Sujeto de Cultura que trae consigo un conflicto al imponerse los deseos del otro.

En lo que respecta a su papel dentro de la estrategia Metodológica, se puede decir que el enfoque Cualitativo es la pauta para dar espacio a los discursos del actor social implicado en la investigación, en este caso al Sujeto con Discapacidad Auditiva, ya que mediante el registro de la información, la formación de categorías de lo encontrado y la interpretación de las mismas se crea paulatinamente una percepción alterna a la comúnmente establecida con respecto a éste Sujeto. Además de que abre alternativas de intervención con sujetos Vulnerables al estándar de “anormalidad”, pues es un intento de darle voz a la palabra y discurso de los actores implicados o hacer manifiesto su deseo personal, a través de la interpretación de lo observado y en ocasiones del registro real, es decir, lo dicho por el mismo sujeto o aquellos relacionados directamente con él. De manera que se pueda generar una sensibilización del Otro con respecto a lo ya establecido en el discurso colectivo, esto mediante la reflexión, además de la creación de estrategias de intervención educativa dirigida a éste Sujeto.

La Aportación de este tipo de trabajo de investigación a la práctica psicológica profesional es el no enfocarse en una perspectiva teórica que ponga al Sujeto con Discapacidad en posición de Objeto de intervención sobre el cual hay que realizar un trabajo de direccionar, instrumentar, potenciar, habilitar y rehabilitar, debido a la conceptualización de que esta en “falta” de las características biológicas que lo ponen en desventaja, ya que no las cubre para ser considerado como un sujeto “normal” y en cambio retomar perspectivas psicológicas que dejen a un lado esta derivación biológica que enmarca su tratamiento, sino buscar características de la historia del Sujeto, de manera que lo lleven a generar por sí mismo una reflexión de sus deseos personales y esto también llevarlo a cabo con las personas que lo rodean, principalmente la familia, docentes, etc., para generar una significación diferente más no excluyente.

BIBLIOGRAFÍA.

1. Adame, E. (2004), *Educación de niños sordos en un enfoque Bilingüe.*, México, SEyC Quintana Roo, SISIERRA, COQCYT, DIF Quintana Roo.
2. Adame, E., Álvarez, E. y Gudiño, G. (1997), *Antología de Educación Especial.* Carrera Magisterial. Sexta Etapa, México, SEP.
3. Aguado, I., Argüero, R., Jacobo, M., y Pantoja, T.(2002), *Consideraciones generales en torno al Método Psicoanalítico.* Material didáctico de circulación interna, UNAM – FESI
4. Alvarado, J. (1994) Concepto de Hipoacusia. En: GIEH/ SEP, *Documento de Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos*, México, Publicación interna.
5. Arendt, H. (2001), *¿Qué es la política?.*, España, Editorial Paidós, Pensamiento Contemporáneo.
6. Bajtín, M., (1999), Hacia una Metodología de las Ciencias Humanas., En: *Estética de la Creación Verbal.*, México, Editorial Siglo XXI.
7. Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras Escuelas. Un acercamiento Etnográfico a la cultura escolar.* México, Editorial Paidós.
8. Carrizosa, H. Y Pérez, E. (2000). *Sujeto, Inclusión y diferencia. Investigación psicoanalítica y psicosocial sobre el Síndrome de Down y otros problemas del desarrollo.* México, Editorial UAM-X.
9. Declaración de Salamanca, (1998). En: Jacobo Z. y Villa, M., *Sujeto, Educación Especial e Integración*, México, Editorial UNAM- Iztacala y UABC.
10. Denton, D., Brill, R., Kent, M. y Swaiko, M. (1997), Escuelas para niños Sordos. En: Fine, S. “*La sordera en la primera y segunda infancia*”, México, Editorial Prensa Mexicana.
11. Deveraux, G. (1982), *De la Ansiedad al Método en las Ciencias del Comportamiento.*, México, Editorial Siglo XXI.
12. Dolto, F. (1993), *El caso Dominique.*, México, Editorial Siglo XXI.
13. Foucault, M. (1967), *Historia de la Locura.* México, Fondo de Cultura Económica.
14. Franklín, B (1996), *Interpretación de la Discapacidad. Teoría e historia de la educación especial.* Barcelona, España, Ediciones Pomares-Corredor,

15. Freud, S.(1930), *El Malestar en la Cultura*. En Obras Completas, Argentina, Editorial Amorrortu.
16. Freud, S. (1927), *El porvenir de una ilusión*. En Obras Completas, Argentina, Editorial Amorrortu.
17. Freud, S. (1925), *La Negación*. En Obras Completas, Argentina, Editorial Amorrortu.
18. Freud, S. (1919), *Lo ominoso*. En Obras Completas, Argentina, Editorial Amorrortu.
19. Freud, S. (1921), *Psicología de las masas*. En Obras Completas, Argentina, Editorial Amorrortu.
20. Freud, S. (1905), *Tres ensayos para una teoría sexual.*, En Obras Completas, Argentina, Editorial Amorrortu.
21. Freud, S. (1912), *Tótem y Tabú*, En Obras Completas, Argentina, Editorial Amorrortu.
22. GIEH/SEP (1994), *Documento de Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos*, México, Publicación interna.
23. Geertz, C (1992), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, España. Editorial Gedisa.
24. González, M, (1972), *Leyes de beneficencia privada*, En: López Portillo y Rojas, *La Raza*. México.
25. Jacobo, Z.(1988), *Algunos aportes para la reflexión de la educación especial y el sujeto de la educación especial.*, Revista Umbrales, No. 1, septiembre, p.32. México. ENEPI-UNAM,
26. Jacobo, Z. (2000), *De la subversión de fetiche moral de la discapacidad y las necesidades educativas especiales.*, en Jacobo, Z. y Villa, M. “Sujeto, educación especial e integración Vol. III, México, UNAM- Iztacala y UABC.
27. Jacobo, Z.(2002), *La reconstrucción de las prácticas de Educación Especial. Un caso: APAC*. Tesis de Doctorado. Capítulo I., México, UNAM- FESI.
28. Jacobo, Z.(2003), *Los Pre-juicios en las prácticas y proyectos de la Integración Educativa*. México, UNAM- FESI.
29. Jacobo, Z. y cols. (2004), *Proyecto de evaluación Externa*, México, FESI, UNAM, Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE).

30. Jacobo, Z. (1998). Sobre el destinar del sujeto, particularmente del sujeto de la educación especial. En: Jacobo Z. y Villa, M., *Sujeto, educación especial e integración*. México, Editorial UNAM- Iztacala y UABC.
31. Jacobo, Z. (1990). Una mirada a la educación especial desde el psicoanálisis. En: Bicecci, M; Ducoing, P. y Escudero, O. *Psicoanálisis y Educación*. México, Editorial Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras – UNAM.
32. Jerusalinsky, A.(1998), *Psicoanálisis en problemas del desarrollo infantil*. Argentina, Editorial Nueva Visión.
33. Lipovetsky, G. (1988), *Seducción Continua*. En: *La Era del Vacío*, México, Editorial Anagrama,
34. Mannoni, O. (1997), *El niño retardado y su madre*. Ed. Paidós, Argentina.
35. Moores, D. (1987), *Educating the Deaf Psychology Principles and Practices*. En: Adame, E., *Educación de niños sordos en un enfoque Bilingüe.*, México, SEyC Quintana Roo, SISIERRA, COQCYT, DIF Quintana Roo.
36. SEP, Dirección General de Educación Especial (1981), *La Educación Especial en México*. México, SEP, FONAPAS.
37. Touraine, A. (1998), *El Sujeto., La Desmodernización*. En: *¿Podemos vivir juntos?*. México, Fondo de Cultura económica.