



Actualidades Investigativas en Educación

Revista Electrónica publicada por el
Instituto de Investigación en Educación
Universidad de Costa Rica
ISSN 1409-4703
<http://revista.inie.ucr.ac.cr>
COSTA RICA

**LA REFORMA FALLIDA DE LOS CENTROS DE ATENCIÓN
MÚLTIPLE EN MÉXICO**

MEXICAN FAILED REFORM TO SPECIAL EDUCATION SCHOOLS

Volumen 9, Número 2
pp. 1-21

Este número se publicó el 30 de agosto 2009

Ismael García Cedillo
Silvia Romero Contreras
Karla Motilla Negrete
Claudia Isabel Zapata Martínez

La revista está indexada en los directorios:

[LATINDEX](#), [REDALYC](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

La revista está incluida en los sitios:

[REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [HUASCARAN](#), [CLASCO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



LA REFORMA FALLIDA DE LOS CENTROS DE ATENCIÓN MÚLTIPLE EN MÉXICO MEXICAN FAILED REFORM TO SPECIAL EDUCATION SCHOOLS

Ismael García Cedillo¹
Silvia Romero Contreras²
Karla Motilla Negrete³
Claudia Isabel Zapata Martínez⁴

Resumen: El objetivo del presente estudio consiste en identificar la manera en que se reorganizaron los Centros de Atención Múltiple para atender los retos implícitos en la integración educativa y cómo valoran dichos cambios los integrantes de la comunidad educativa. Los cambios en la legislación que se realizaron en México con motivo del inicio de la integración educativa abarcaban a la educación especial en su conjunto. Con respecto a las escuelas de educación especial (ahora Centros de Atención Múltiple, CAMs), se mencionó que incorporarían sólo a alumnos con discapacidades muy severas, difíciles de atender en la educación regular; además, se señaló que, en la medida de lo posible, facilitarían la integración de los alumnos a las escuelas regulares en el corto o mediano plazos. Se realizó un estudio cualitativo en cuatro CAMs urbanos en la región central de México. Se aplicaron entrevistas a cuatro directores, doce integrantes del equipo multidisciplinario, once docentes y doce madres de familia, quienes participaron en el estudio de manera informada y voluntaria. Los resultados muestran que estos CAMs han seguido diferentes trayectorias desde que se inició la integración educativa. Dos de ellos realizaron cambios estructurales incorporando hasta cierto punto los nuevos lineamientos de la integración educativa, mientras que los otros funcionan como las antiguas escuelas de educación especial, con cambios superficiales. En general, los directores, docentes y especialistas tienden a valorar de manera negativa los cambios y a cuestionar su fundamento técnico, por lo que se puede afirmar que es una reforma fallida.

Palabras clave: EDUCACIÓN ESPECIAL, ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD, INTEGRACIÓN / INCLUSIÓN EDUCATIVA

Abstract: The purpose of the present study is to identify the changes performed by the Centers for Multiple Attention – CAMs- in order to address the challenges of inclusive education and to determine if these changes produced inclusive practices. The modifications in the Mexican legislation towards inclusive education affected the whole special education system. One of the intended purposes was the reorganization of special education schools so that they would only serve students with severe disabilities whom regular schools would be unable to serve, and also to facilitate the integration of students to regular schools. This paper reports on a qualitative study in four CAMs in an urban area in central Mexico. Four principals, twelve specialists, eleven special education teachers and twelve parents were interviewed. Results show that these four CAMs have followed different trajectories in their reorganization process. Two of them made structural changes to incorporate new policy guidelines, the other two are still working as the old special education schools with few superficial changes. In general, principals, teachers and specialists tend to have negative opinions regarding the changes derived from the reform and to question the technical support they received. Overall, this seems to have been a failed reform.

Keywords: SPECIAL EDUCATION, TEACHING DIVERSE STUDENTS, INCLUSIVE EDUCATION

¹ Doctor en Psicología Clínica por la Universidad Nacional Autónoma de México. Ex-director del Proyecto Nacional de Integración Educativa (1995-2001). Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Dirección electrónica: ismaelgace@yahoo.com.mx

² Doctorado en Educación por la Universidad de Harvard. Especialista en la atención a niños con discapacidad y con problemas de comunicación. Investigadora en las áreas de lenguaje, lectura y escritura. Profesora-investigadora de la UASLP. Dirección electrónica: romerosil@gmail.com

³ Pasante de la Licenciatura en Psicología. Intereses de investigación: educación inclusiva y psicología de la salud, particularmente la adherencia terapéutica en pacientes diabéticos. Dirección electrónica: karla_mn@hotmail.com

⁴ Maestra en Psicología por la UASLP. Directora del Jardín de Niños Hellen Keller. Dirección electrónica: claudiamtz84@yahoo.com.mx

Artículo recibido: 10 de junio, 2009

Aprobado: 24 de agosto, 2009

1. Introducción

La educación especial en México tuvo un crecimiento notable en los años setenta, cuando se creó la Dirección General de Educación Especial. Se fundaron muchas escuelas y servicios de educación especial fundamentados en el modelo médico, imperante en esa época en nuestro país, aunque ya en vías de superación en otros (García et al., 2000). El inicio del movimiento de integración educativa en los noventa sometió a la educación especial en su conjunto a fuertes presiones orientadas a cambios organizacionales y funcionales para ajustarse a un modelo más educativo (Secretaría de Educación Pública⁵ –SEP-, 1994).

Bajo la influencia del movimiento de la integración educativa, la educación especial en su conjunto se transformó. Casi todos los servicios de educación especial iniciaron (y mantienen) su trabajo orientados por los principios y postulados de la integración educativa. Sin embargo, existe la impresión generalizada de que una excepción a la situación descrita la constituye lo que antes eran las Escuelas de Educación Especial (EEE), las que tendrían que reorganizarse y devenir en Centros de Atención Múltiple (CAM).

La resistencia de estas instituciones al cambio ha sido notable aunque, lamentablemente, poco documentada. Se sabe que los CAMs han sufrido una reducción importante en la población que atienden, lo cual los ha llevado a enfrentar la amenaza de cierre mediante algunas acciones para evitarlo; por ejemplo, hay alumnos fantasma, se matriculan alumnos sin discapacidad, se atiende a algunos alumnos en una modalidad similar a la consulta externa -basada en el modelo médico- de los antiguos Centros Psicopedagógicos, etc. (SEP, 2002).

Tomando en cuenta lo anterior, el propósito del presente estudio consiste en identificar los cambios realizados por algunos Centros de Atención Múltiple, describir su funcionamiento actual y conocer la opinión de la comunidad educativa con respecto a estos cambios. Esta investigación se realizó mediante entrevistas semi-estructuradas a: directores, integrantes del equipo multidisciplinario (psicólogos, maestros de comunicación, trabajadores sociales), docentes y algunos padres de familia de cuatro CAMs.

⁵ Esta institución es el equivalente a los Ministerios de Educación de otros países.
Volumen 9, Número 2, Año 2009, ISSN 1409-4703

2. Antecedentes

En la década de los sesenta del siglo pasado se crearon en México las Escuelas de Perfeccionamiento para atender a niños con discapacidad. Estas escuelas ofrecían una educación orientada a atender cada uno de los aspectos de la personalidad del educando (Mayagoitia, 1960). Después, surgieron en la década de los setenta las Escuelas de Educación Especial (EEE), las cuales estaban organizadas para atender a niñas y niños con un solo tipo de discapacidad (Ezcurra, 2003). Había escuelas para niños con discapacidad auditiva, visual, motora, autismo y, en la mayoría de las EEE públicas, se atendía a niñas y niños con discapacidad intelectual.

Las EEE que atendían a alumnos con más de una discapacidad organizaban los grupos de acuerdo con la discapacidad. Estas escuelas operaban un currículo diferente al de las escuelas regulares; los docentes de preescolar y primaria especial retomaban para su planeación la Guía Curricular de Educación Especial, la cual comprendía las siguientes áreas:

- Independencia personal o protección de la salud, se trabajaban hábitos higiénicos, alimenticios, de presentación personal y de cortesía
- Comunicación, se buscaba que el niño se expresara y comprendiera los estímulos que recibía del medio.
- Socialización e información del entorno físico y social, se pretendía que el niño desarrollara su autonomía.
- Ocupación, en esta área se contemplaban los aspectos de psicomotricidad y educación física (Gómez-Palacio, 1982).

En las EEE los docentes realizaban la evaluación de las alumnas y los alumnos con base en un formato que incluía las cuatro áreas que contenía la mencionada Guía Curricular de Educación Especial. El formato de evaluación constaba de un cuestionario y una hoja de gráfico de resultados.

Algunos niños y niñas con discapacidad iniciaban su escolarización directamente en las EEE, mientras que otros eran canalizados por las escuelas regulares, con frecuencia por lograr un rendimiento académico muy inferior al del resto de los alumnos.

Una de las grandes desventajas de las EEE era que, al egresar de estas escuelas, los niños recibían un certificado que acreditaba que habían cursado sus estudios en una escuela especial, por lo cual era extremadamente difícil que pudieran ingresar a la escuela regular del siguiente nivel.

Otro problema importante era que los alumnos tenían que recorrer distancias considerables para recibir la atención que precisaban, pues tenían que buscar la escuela que atendiera la discapacidad que presentaban, lo cual sometía a los niños y a sus padres a demandas económicas y de tiempo que provocaba una asistencia muy irregular a sus clases.

Otra gran desventaja es que los resultados académicos observados en estas escuelas eran muy pobres. Las niñas y los niños pasaban muchos años de sus vidas expuestos a un currículo muy poco ambicioso, diferente al seguido por los niños de las escuelas regulares y, al terminar la primaria (1º a 6º grados) o secundaria (7º a 9º grados), no contaban con el nivel académico exigido por el siguiente nivel educativo, de tal suerte que habitualmente no continuaban sus estudios (SEP, 2002).

A partir del movimiento de integración educativa en México, los servicios de educación especial tuvieron que reorganizarse para ampliar la cobertura del servicio (Escandón, 2007). Esta reorganización se propuso en el año de 1993, fundamentada en el artículo 41 de la Ley General de Educación, que señala que la educación especial *propiciará*⁶ la integración de los alumnos con discapacidad a los planteles de educación regular mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos (SEP, 1993 y 2002).

En la reorientación de los servicios de educación especial, los cambios que se les propuso realizar a los servicios escolarizados de educación especial fueron los siguientes:

1. Cambio de nombre, de ser Escuelas de Educación Especial, pasarían a ser Centros de Atención Múltiple (CAM).
2. Cambio de currículo, se propuso que los CAMs, utilizarán los programas de educación regular, con adaptaciones curriculares.

⁶ Cursiva de los autores, quienes consideran que dicho Artículo es impreciso, pues propicia la discrecionalidad en su aplicación.

3. Los Centros de Atención Múltiple atenderían a niños con discapacidad que, por sus características, no pudieran ser integrados a escuelas regulares o bien que estuvieran en proceso de integración. Los CAMs brindarían los servicios de intervención temprana, preescolar y primaria (SEP, 1994).
4. Los CAMs debían atender alumnos con cualquier tipo de discapacidad. Los grupos ya no estarían organizados por áreas de atención, sino por edad y grado, independientemente de la discapacidad (Franco, 2003). Estos cambios se reportan en el Cuadro 1.

Cuadro 1
Características del Trabajo de las Escuelas de Educación Especial y de los Centros de Atención Múltiple

	Escuelas de Educación Especial.	Centros de Atención Múltiple.
Forma de Organización.	Trabajo departamental. Los docentes atendían el grupo de acuerdo con su especialidad. Atendían a niños con un solo tipo de discapacidad	Propicia el trabajo colegiado. Los docentes atienden todos los grupos de alumnos y a todo tipo de alumnos. Atienden a niños con diferentes discapacidades.
Trabajo pedagógico	Uso de la Guía curricular de preescolar y primaria. Grupos organizados por áreas de atención. Trabajo con enfoque clínico-terapéutico.	Uso de los programas de educación regular con adecuaciones curriculares. Grupos organizados por edad y grado Trabajo con enfoque educativo.
Forma de Evaluación	Formatos del PAC 1 y 2 Prueba Monterrey Prueba de Adquisición de la lecto-escritura y Matemáticas.	Formatos del PAC 1 y 2 Prueba Monterrey Prueba de Adquisición de la lecto-escritura y Matemáticas. Llenado de boletas
Forma Acreditación de Estudios	Certificado de Escuela Especial	Certificado de Escuela Regular.
Integración Educativa.	No se promovía la integración educativa de los alumnos.	Promueven la integración de sus alumnos a escuelas regulares.

3. Referentes teóricos

Hay pocos estudios publicados sobre los CAMs en México. Entre ellos se puede citar el de Franco (2003), quien describió la forma de organización, funcionamiento y la cobertura de los servicios escolarizados y no escolarizados que proporciona la Educación Especial en el Estado de México. Menciona que sus resultados indican la falta de un currículo acorde a las necesidades de los alumnos, la incongruencia entre los contenidos de los programas de educación regular y su desarrollo en el aula por parte de los docentes y la carencia de criterios de clasificación del tipo y grado de discapacidad de los alumnos, necesarios para su integración a la escuela regular o para su permanencia en educación especial⁷. Agregan que los docentes carecen de recursos y de materiales para el trabajo con los niños. Una limitación importante de este trabajo es que se llegó a todas las conclusiones mencionadas con base en un estudio documental.

Ezcurra (2003), realizó un estudio más amplio, que abarcó el Distrito Federal, el Estado de México, Jalisco, Nuevo León, Tabasco, Tamaulipas, Veracruz y Yucatán. Su objetivo fue describir las fortalezas y las debilidades que presentan los CAMs. Esta autora concluyó que la calidad de la atención educativa prestada a los niños y jóvenes con discapacidad en estas instituciones no es la adecuada para el óptimo desarrollo de sus capacidades, pues muestra que hay discriminación hacia los alumnos con discapacidades severas, cuando se supone que estos Centros se especializan en su atención; además, lo anterior también puede relacionarse con el criterio de organización de los grupos exclusivamente por edad y no por discapacidad, pues evidentemente es muy complejo enseñar en un grupo donde puede haber niñas y niños con distintas discapacidades (e incluso sin ellas). Ezcurra agrega que la función del equipo multidisciplinario (encargado de apoyar a los docentes), no ha quedado bien definida, ya que tiende a tomarse a sus integrantes como docentes frente a grupo, evaluadores y en algunos casos se les limita al trabajo administrativo.

Ponce et al., (2006) realizaron un estudio muy completo, con resultados igualmente desalentadores. Mencionan que el personal de los CAMs cuestiona severamente la propuesta de organización de los grupos por edad, por la conformación de los grupos

⁷ En opinión de los autores, es un error pensar que se deben elaborar estos criterios; en todo caso, debería pensarse qué criterios deben cumplir las escuelas para poder integrar a ciertas niñas y niños.

multidiscapacidad, mencionada previamente. Hay irritación y desánimo entre los docentes por la manera de realizar los cambios (de manera vertical), lo cual ha conducido a su cumplimiento parcial. Al igual que Ezcurra (2003), Ponce et al., encontraron que los docentes se preocupan por el grupo y dejan desatendidos a los alumnos con necesidades educativas especiales más severas. Agregan los autores citados que en los CAMs ubicados fuera de los centros urbanos se atiende a las niñas y a los niños un promedio de dos horas diarias. Las familias de estos alumnos generalmente enfrentan estresores económicos agudos que hacen que la asistencia de los alumnos al CAM sea irregular. Un resultado por demás sorprendente de este estudio es que algunos docentes tienen expectativas muy altas con respecto a las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos. Al igual que Franco (2003), concluyen señalando que los logros académicos de las alumnas y alumnos son muy pobres, lo cual puede deberse al desconocimiento del currículo regular por parte de los profesores.

Estos tres trabajos coinciden en que los CAMs carecen de los recursos necesarios para el trabajo con los alumnos. Además, los CAMs carecen de normatividad y no ha quedado claro el papel que deben desempeñar los miembros del equipo multidisciplinario. Asimismo, concuerdan en que hay una incongruencia entre los contenidos de los programas regulares y su aplicación en el aula, conclusión a la que también arribaron López (1995) y González (2002). Por último, dejan en claro que no promueven de manera exitosa el aprendizaje de sus alumnos.

Con respecto a este último punto, García et al., (s.f.) investigaron el rendimiento académico de tres niños con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, atendidos en un CAM y tres niños con necesidades muy semejantes atendidos en una escuela regular. Utilizaron un instrumento formado por reactivos de las pruebas Frostig y Filho. A pesar de que mencionan en sus conclusiones que la prueba utilizada fue inapropiada, también encontraron que los resultados obtenidos por los seis alumnos fueron muy semejantes, a pesar de que los niños del CAM eran dos años mayores que los niños que estudiaban en la escuela regular. Concluyeron que los resultados obtenidos por los alumnos del CAM son particularmente insatisfactorios porque su avance académico fue prácticamente nulo.

4. Método

La presente es una investigación de corte cualitativo, un estudio de caso institucional (Stake, 1998). Los objetivos del estudio son identificar los cambios organizacionales realizados por los CAMs y la valoración de estos cambios por parte de la comunidad educativa. En este estudio se reportan algunos aspectos de las entrevistas realizadas con cuatro directores, once docentes, doce integrantes del equipo de apoyo y doce madres de alumnas y alumnos (ver Cuadro 2) de cuatro Centros de Atención Múltiple ubicados en una zona urbana del país. Las entrevistas se centraron en indagar acerca de la forma de organización y funcionamiento de dichas instituciones (Woods, 1987). El análisis de las respuestas permitió definir los siguientes ejes de análisis (Taylor y Bodgan, 1984):

- a) Cómo fue el proceso de cambio de Escuela de Educación Especial a Centro de Atención Múltiple,
- b) Cuáles de estos cambios propuestos se realizaron y cuáles no se hicieron o no se completaron,
- c) Cómo funcionan actualmente las instituciones, y
- d)Cuál es la opinión del personal sobre los cambios realizados.

Cuadro 2
Entrevistas realizadas

Entrevistado	CAM 1	CAM2	CAM 3	CAM 4
Director	Entrevistado	Entrevistado	Entrevistado	Entrevistado
Docentes	4º Discapacidad Intelectual (DI)	5º primaria	1º y 2º DI	5º y 6º primaria
	Multigrado Neuromotor	Preescolar	3º y 4º DI	3 niveles de preescolar
	Intervención temprana	2º primaria	Multigrado Neuromotor	
Terapeuta de lenguaje	Entrevistado	Entrevistado	Entrevistado	Entrevistado
Psicólogo	Entrevistado	Entrevistado	Entrevistado	Entrevistado
Trabajador social	Entrevistado	Entrevistado	Entrevistado	Entrevistado
Madres de familia	3 entrevistadas	3 entrevistadas	3 entrevistadas	3 entrevistadas

Como se mencionó, se trabajó en todos Centros de Atención Múltiple de una ciudad ubicada en el centro del país. Las entrevistas se realizaron de manera individual, se hicieron al interior de las escuelas, generalmente en los recesos. Los sujetos participaron libre y voluntariamente. Además de informarles del propósito de la investigación, se garantizó el absoluto respeto a su confidencialidad.

5. Resultados

Como se podrá apreciar (ver Cuadro 3), las respuestas de los entrevistados son diversas, incluso cuando se solicita información puntual, y muestra las distintas situaciones que han enfrentado estas instituciones. La mayoría de las respuestas indica que no hubo la información ni la preparación suficiente hacia los implicados para realizar los cambios propuestos por las autoridades. Los directores y algunos docentes de los cuatro CAMs mencionan que cuando se realizó el cambio de Escuelas de Educación Especial a CAM, no se establecieron los lineamientos de trabajo, únicamente se le informó al personal lo que debían modificar en la forma de organización y funcionamiento (SEP, 1994). Solamente dos instituciones se acercan en su funcionamiento a lo que las autoridades educativas pretendían.

Cuadro 3
Proceso de cambio

PROCESO DE CAMBIO	
CAM 1	<ul style="list-style-type: none">• Antes del cambio, en la institución había sólo niños con discapacidad intelectual.• Según los docentes entrevistados, a este CAM no se le dio la capacitación e información necesaria para realizar los cambios, solamente se les informó que ahora debían trabajar con el currículo regular. Sin embargo, el director de la institución asegura que se les dio la suficiente información acerca de cómo realizar las adecuaciones curriculares.• Hay desacuerdos con respecto a cuándo se realizó la reorientación de los servicios.
CAM 2	<ul style="list-style-type: none">• Antes del cambio, en la institución había sólo niños con discapacidad intelectual.• En esta institución, la mayoría de los docentes están informados y mencionaron haber recibido capacitación para efectuar los cambios.

CAM 3	<ul style="list-style-type: none"> • Antes del cambio, en la institución se atendía solamente a niños con problemas de audición y lenguaje. • La directora comenta que el cambio fue realmente difícil de llevar a cabo, en primer lugar por la falta de información, también porque no hay una legislación al respecto de los CAMs y por la dificultad que representa a todo el personal haberse formado para atender a niños con una discapacidad distinta con las que ahora trabajan. También se comenta que por la falta de información, se creó un caos, ya que había muchos rumores erróneos sobre lo que estaba pasando. • Al momento del cambio, la población escolar disminuyó aceleradamente, ya que la mayor parte de los niños fueron reubicados.
CAM 4	<ul style="list-style-type: none"> • El personal comenta que en la institución se atendía a niños con diferentes discapacidades, por esta razón comenta que con la reorientación de los servicios de educación especial la forma de trabajar no tuvo un cambio muy grande. • Los únicos cambios fueron el nombre y comenzar a trabajar con el currículo regular adaptado. No hubo grandes dificultades y se dio capacitación para realizar las adecuaciones curriculares. • Ahora hay más trabajo multidisciplinario.

En el tópic sobre los cambios efectuados y no efectuados, podrá apreciarse que se presenta toda la gama de posibilidades, desde la institución en que el cambio solamente fue de nombre hasta la institución que funciona de acuerdo con la organización propuesta por las autoridades. Las razones para no cambiar se relacionan principalmente con la falta de información y capacitación (ver Cuadro 4).

Cuadro 4
Cambios efectuados y no efectuados

CAMBIOS EFECTUADOS Y NO EFECTUADOS	
CAM 1	<ul style="list-style-type: none"> • El Director acepta que dentro de la institución hay una resistencia al cambio por parte de los docentes, pues no utilizan el currículo regular. Sólo la mitad de los docentes utiliza el currículo regular adaptado, la otra mitad continua trabajando con los planes y programas de educación especial. • Los grupos están conformados por discapacidad y no por grupos de edad.
CAM 2	<ul style="list-style-type: none"> • En esta institución los grupos están conformados por edad, por eso en cada salón hay alumnos con distintas discapacidades. Los docentes utilizan el currículo regular adaptado.

CAM 3	<ul style="list-style-type: none">• Se trabaja ahora con el currículo regular adaptado, las adaptaciones varían de acuerdo con cada maestro y de acuerdo con las características específicas del grupo; sin embargo, la dirección acepta que aún hay resistencia a la utilización de este currículo, además de que hay docentes que no recibieron capacitación para hacer las adecuaciones curriculares.• Los grupos están divididos por discapacidad y no por edad, aunque hay un grupo en el que se atiende a niños con dos discapacidades, es el grupo de multigrado de niños con problemas de audición donde también hay dos niñas autistas.• Dentro de esta institución aseguran que aún continúan en un proceso de cambio.
CAM 4	<ul style="list-style-type: none">• La mayoría de los docentes trabaja con el currículo regular adaptado, aunque menciona que hacer esto no es una tarea fácil debido a la falta de capacitación, aunque tengan un formato dado por el director.• Los grupos están conformados por edad y distintas discapacidades, aunque comentan que esto se hacía desde antes de la reorientación de los servicios.

En cuanto al funcionamiento actual de la institución, se observó que la cultura organizacional de las escuelas es distinta (ver Cuadro 5). Se sigue trabajando en la elaboración del manual de operación, según aseveraciones de personal del CAM 2; su falta propicia situaciones muy diversas. Por ejemplo, en algunos CAMs los padres pueden llegar tarde sin que nadie les diga nada y en otros les llaman la atención, procurando promover la puntualidad a la hora de entrada. En algunos centros no se permite la permanencia de las madres y en otros sí. Asimismo, se podrá apreciar que el número de niños por salón puede ser muy distinto, con un rango de cuatro a dieciocho. La forma de trabajo del personal de apoyo es distinta, desde aquéllos que siguen trabajando con un modelo más bien clínico y entonces dan terapia individual, hasta los que apoyan a los docentes para el trabajo con sus alumnos dentro del salón, siguiendo un modelo más educativo. En cuanto al trabajo que realizan los docentes, se encontró que los docentes para su práctica pedagógica retoman dos tipos de propuestas curriculares: 1) la Guía Curricular de Educación Especial y 2) el Programa de Educación Regular, con adecuaciones curriculares; o bien, realizan una combinación de ambos currículos. De nuevo, en este punto, solamente dos instituciones se acercan en su funcionamiento a lo que las autoridades educativas pretendían.

Cuadro 5
Características del funcionamiento actual

CARACTERÍSTICAS DEL FUNCIONAMIENTO ACTUAL	
CAM 1	<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes trabajan con un solo tipo de discapacidad en el grupo, según su especialidad, grupo que permanece con el docente a lo largo de varios años. En la institución hay 13 docentes y en el presente ciclo escolar hay 122 alumnos. En la institución hay juntas de Consejo Técnico que sirven para intercambiar experiencias pedagógicas, sin embargo no se realiza el trabajo multidisciplinario. • La terapeuta de lenguaje les proporciona de manera grupal una hora diaria de terapia a todos los grupos. El psicólogo atiende de manera individual al niño que lo necesite. • El director asegura no hay niños sin discapacidad en la institución. • Los padres de familia aseguran sus hijos han tenido avances desde su ingreso a la escuela. Los padres pueden llegar tarde sin que haya algún problema, tan tarde como un par de horas después de la hora de entrada.
CAM 2	<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes trabajan con grupos organizados de acuerdo con su edad. • Dentro de la institución se da el trabajo multidisciplinario; tanto docentes como equipo de apoyo consideran que éste es enriquecedor. • Están elaborando el Manual de operación. • La terapeuta de lenguaje atiende a 20 alumnos de manera individual y algunas veces realiza visitas al grupo. La psicóloga atiende a 15 alumnos individualmente. Visita los grupos dos veces por semana, una hora en cada grupo, y pone a los alumnos trabajos de acuerdo con lo que necesiten. • Los padres de familia aseguran sus hijos han tenido avances desde su ingreso a la escuela y que dentro de la institución se les llama la atención por llegar tarde.
CAM 3	<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes trabajan con grupos organizados de acuerdo con su discapacidad. • En la institución hay siete grupos y en el presente ciclo escolar la población es de 65 alumnos, en los grupos hay entre cuatro y 16 alumnos. • En algunos grupos permanecen durante la jornada escolar diariamente algunas madres de familia, sólo un salón cuenta con una auxiliar educativa. • Hay juntas de Consejo Técnico y también se hace trabajo multidisciplinario. • La terapeuta de lenguaje trabaja con 20 a 23 alumnos de toda la escuela, algunas veces visita los salones y auxilia al docente de grupo. El psicólogo trabaja en dos modalidades: una es el apoyo grupal interdisciplinario, una vez a la semana por grupo y la otra es individual, con los alumnos que más lo necesitan, en esta última modalidad trabaja con 22 alumnos. • El trabajador social trabaja con todos los alumnos de la institución y les da seguimiento a los ex-alumnos.

	<ul style="list-style-type: none"> • Hay varios niños sin discapacidad dentro de la institución. • Los padres de familia aseguran sus hijos han tenido avances desde su ingreso a la escuela.
CAM 4	<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes trabajan en grupos organizados según la edad de los alumnos. Cambian de grupo al terminar el ciclo escolar. En la institución hay 109 alumnos inscritos, siete grupos y en cada grupo hay de 15 a 18 alumnos. • Se da el trabajo multidisciplinario, y el personal considera que es muy enriquecedor. En algunos salones las madres de familia permanecen durante toda la jornada escolar y los docentes también cuentan con el apoyo de auxiliares educativas. • La terapeuta de lenguaje atiende a 22 alumnos de manera individual una hora por semana y visita los salones una vez por mes durante 30 minutos. • La psicóloga atiende 3 grupos, no atiende a ningún alumno de manera individual, ya que ella considera que no es lo más recomendable. • En la escuela no hay niños sin discapacidad. • Los padres de familia aseguran sus hijos han tenido avances desde su ingreso a la escuela.

En el Cuadro 6 se puede apreciar la opinión de los directores y docentes respecto a la pertinencia de los cambios efectuados en sus instituciones. La mayoría de los entrevistados considera una desventaja tener que trabajar con alumnos con distintas discapacidades, fundamentalmente por las siguientes razones: a) trabajan como docentes profesionales que se formaron para la atención de niños con alguna discapacidad específica, y no se sienten capacitados para trabajar con niños que presentan otras discapacidades; b) consideran verdaderamente difícil trabajar con niños con distintas discapacidades en el mismo salón, y c) no se sienten preparados para trabajar con el currículo regular. Otra constante es su consideración de que es imprescindible promover el trabajo colegiado para mejorar la calidad del servicio.

Cuadro 6
Opinión sobre los cambios

OPINION SOBRE LOS CAMBIOS	
CAM 1	<ul style="list-style-type: none"> • En general, dentro del CAM se considera que una fortaleza es la libertad que les brinda el director para manejar su grupo y sus clases. Al interior de la institución se considera que las Escuelas de Educación Especial funcionaban mejor que los CAMs, ya que sólo tenían una línea de atención.

	<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes comentan que es imposible trabajar con el currículo regular, éste fue una imposición y ellos consideran que es mejor trabajar como antes, ya que así se toman en cuenta "las verdaderas necesidades de los alumnos". Mencionan que si contara con más tiempo para realizar el trabajo multidisciplinario, se haría más enriquecedor su trabajo. • Una madre de familia considera que el trabajo del equipo de apoyo es muy lento, ya que su hija ingresó en este ciclo escolar y tres meses después no la han podido evaluar.
<p>CAM 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Una ventaja es el trabajo colegiado que se da en la institución, que permite más comunicación en todas las áreas y permite una mejor atención a los alumnos. Como desventaja se encuentra la dificultad que conlleva atender a niños con distintas discapacidades y realizar las adecuaciones curriculares necesarias. Otra desventaja es la falta de apoyo por parte de los padres, quienes no fomentan la independencia de sus hijos. • Como sugerencia para el mejor funcionamiento, un docente comenta que la institución mejoraría si el director tuviera más interés en los asuntos escolares. • Una madre de familia considera que falta más compromiso del personal de la institución y otra considera que los niños recibirían mejor atención si estuvieran con niños que tienen la misma discapacidad.
<p>CAM 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dentro de las ventajas del CAM se encuentra el sentido de pertenencia del personal. Su compromiso hace que el CAM funcione mejor. Otro aspecto que ha mejorado desde el cambio es la mayor comunicación entre el personal y también la comunicación y participación por parte de los padres de familia, quienes se involucran más en el desarrollo de sus hijos. • En cuanto a desventajas o dificultades, está la utilización del currículo regular, al igual que tratar a niños con distintas discapacidades cuando sólo están capacitados para tratar una sola discapacidad; otro problema es el tener un grupo numeroso en donde no se les da la atención necesaria a los niños. Por otro lado mencionan la falta de tiempo por la carga de trabajo y algunos docentes consideran que antes del cambio el trabajo era mejor, ya que trabajaban en el ámbito de su especialidad. • Otras limitantes son la falta de recursos económicos, la falta de capacitación y por último el cambio constante de docentes, que afecta directamente a los alumnos. • Respecto al comentario de las madres de familia, se menciona falta de apoyo en el área de lenguaje, ya que muy pocos alumnos reciben atención que requieren en esta área.
<p>CAM 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entre las ventajas se menciona que ahora hay más convivencia y socialización por parte de los alumnos, hay más integración y comunicación por parte del personal y otra ventaja es que ahora es más sencillo canalizar a los niños a una escuela regular. • Como desventajas se encuentra: la falta de información hacia los docentes, la falta de apoyo económico por parte del gobierno, la dificultad de atender todas las discapacidades, el cambio constante de personal y el poco apoyo de padres de familia.

	<ul style="list-style-type: none">• El personal considera que la institución mejoraría si contara con cursos de actualización para todo el personal, si tuvieran el material adecuado, si tuvieran el tiempo necesario para realizar el trabajo multidisciplinario y si en la institución hubiera el personal necesario.• Del comentario de madres de familia se desprende que falta atención del área de lenguaje.
--	--

Por su parte, las madres de los alumnos destacan las carencias o deficiencias de las instituciones en cuanto a la evaluación y la atención que ofrecen los especialistas, aunque unánimemente consideran que sus hijos han tenido avances desde que ingresaron a la institución.

Cabe destacar que, en las entrevistas, el personal aseguró haber matriculado sólo niños con discapacidad; sin embargo, los investigadores identificaron alumnos sin discapacidad en dos de los cuatro centros. Por lo menos en una de las instituciones se admite que brindan el servicio de apoyo externo a algunos alumnos de escuelas regulares.

6. Discusión

Esta investigación plantea nuevos cuestionamientos sobre los objetivos y la efectividad de los cambios propuestos por algunas autoridades educativas para los Centros de Atención Múltiple. Supuestamente, dichas propuestas buscaban articular mejor todos servicios de educación especial y propiciar una orientación inclusiva en los mismos. La situación de los Centros de Atención Múltiple muestra claramente que esta reforma resultó definitivamente fallida. Destacamos los siguientes puntos:

En primer lugar, si bien es cierto que el currículo utilizado por las EEE era particularmente poco ambicioso, y a pesar de que es posible y necesario adoptar el currículo regular dentro de las aulas de los Centros de Atención Múltiple, los docentes no lo aprueban por las siguientes razones:

- a) Argumentan (y tienen razón), que no existe una reglamentación que los obligue a utilizar el currículo regular y a realizar las adecuaciones curriculares.
- b) De manera muy tardía (en 2008), se les entregó un documento llamado *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial*, en el que se menciona que las niñas y los niños escolarizados en el CAM requieren de

adecuaciones altamente significativas y de apoyos generalizados o permanentes (Castellano & Escandón, 2006). Proponer, diseñar y poner en práctica estas adecuaciones requiere de un conocimiento amplio del currículo regular, de las necesidades educativas especiales de los alumnos que asisten al CAM, de las condiciones institucionales, del apoyo de las madres y los padres, y del trabajo colaborativo con el equipo de apoyo, entre otros. Los datos arrojados por esta investigación indican que estas condiciones no están presentes en los CAMs. Los docentes del CAM conocen poco el currículo regular, sus enfoques, su flexibilidad, y sus propósitos. En consecuencia, algunos docentes tienden a sustituirlo con los libros de texto gratuito. Además, se tiene que aceptar que la diversidad de necesidades educativas especiales que se presenta en estos grupos con alumnos con multidiscapacidad hace muy difícil su satisfacción. Curiosamente, algunos docentes se quejan con alguna frecuencia de la falta de apoyo de las madres y los padres y, especialmente, de los equipos de apoyo, con quienes no siempre logran realizar un trabajo colaborativo. Esta última situación se presentó al inicio del proyecto de integración en el país, cuando había desconfianza mutua y pocas intenciones de trabajar de manera colaborativa entre el personal de las escuelas regulares y el de educación especial (García et al., 2003). Resulta sorprendente que esta situación se repita al interior de los CAMs, entre el personal de educación especial.

- c) Da la impresión de que las autoridades educativas que propusieron los cambios desconocían las distintas y complejas realidades que se viven al interior de los CAMs. Dichos cambios parecen tener motivos más políticos que técnicos.

En segundo lugar, los comentarios de los directores sobre cómo se realizaron los cambios son muy interesantes: por un lado encontramos que tres de los cuatro directores comentan que el cambio ha sido difícil y, aunque hay resistencia a la utilización del currículo regular, se han logrado realizar los cambios, ya que la mayoría de los docentes trabajan con este currículo. Sin embargo, los docentes comentan que solamente en un CAM todos los docentes trabajan con este currículo, en los demás depende de su voluntad y disposición.

En tercer lugar, debe mencionarse un aspecto positivo que se ha dado a raíz de la reorientación de los servicios, y es el aumento del trabajo multidisciplinario, el cual, según el personal, ha ayudado a mejorar los servicios educativos y por ende el desarrollo de los

alumnos. Sin embargo, se debe aclarar que solamente en dos de las instituciones se llevan a cabo las juntas de Consejo Técnico de manera regular, en las cuales se comienzan a abrir espacios para la profesionalización y actualización docentes.

En cuarto lugar, debe destacarse la dificultad que enfrenta el personal al trabajar con niños que poseen distintas discapacidades en una misma aula. Las dificultades surgen porque los docentes recibieron una formación para trabajar con alumnos con una discapacidad específica y, en ocasiones, ni siquiera lo anterior. Hay psicólogos, trabajadores sociales, terapeutas de comunicación y maestros regulares fungiendo como docentes en algunos de estos grupos (SEP, 2002). Además, las evidencias indican que fue una pésima idea la propuesta de organizar los grupos por edad y solamente por edad, pues a lo ilógico de esta medida se agregan las condiciones de trabajo de los docentes de estos Centros, la cultura que tradicionalmente ha imperado en ellos y la poca importancia que el sistema educativo parece otorgarles, todo lo cual contribuye al poco énfasis que se da a los aprendizajes académicos.

A pesar de que en las *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial* se dice que:

En cada entidad federativa, los servicios escolarizados cuentan con una estructura orgánica (manual de operación) donde se delimitan los cargos y las relaciones que se establecen entre los profesionales que integran el servicio, mismos que ocupan un lugar específico dentro de la estructura de educación especial, (Castellano & Escandón, 2006, p. 69)

en ninguno de los cuatro Centros investigados se ha finalizado la elaboración de dicho Manual. La falta de lineamientos claros y razonables ha propiciado que cada institución se organice como mejor le convenga. Ejemplos de esta situación, son:

- El trabajo multidisciplinario: en cada institución se realiza de forma distinta, lo que propicia que en algunos casos se logre un trabajo poco colaborativo, aislado y aislante, sin orden.
- El número de alumnos por grupo: una vez más, aunque en las *Orientaciones generales* se menciona que en los CAMs en que se imparte la educación primaria los grupos deben de oscilar entre los seis y ocho alumnos, la realidad es que en algunos casos se rebasa esta cifra, pero en otros (tal vez la mayoría), no se alcanza el mínimo y esto

propicia la simulación, la aparición de alumnas y alumnos fantasma, la retención de alumnos que deberían estar en las escuelas regulares, el funcionamiento de los CAMs como Centros Psicopedagógicos vespertinos, todo esto con el fin de equilibrar las cifras de alumnos atendidos.

- Las normas al interior de cada centro. La puntualidad y la asistencia regular pueden o no ser importantes, la permanencia de las madres de los niños es aceptada discrecionalmente. Incluso la promoción de los alumnos puede estar ligada a la organización del Centro y no sujeta a los aprendizajes que hayan logrado.
- La forma de trabajo de los equipos de apoyo, quienes en algunas ocasiones laboran de manera desvinculada de sus compañeros docentes.

Los Centros de Atención Múltiple sufrieron algunas modificaciones a raíz del movimiento de integración educativa, esto es indudable. Sin embargo, también es cierto que estas modificaciones, en términos generales, fueron poco provechosas para los alumnos y para los docentes. Incluso, puede afirmarse que los cambios realizados no tiene relación con la realización de prácticas inclusivas, porque, en efecto, los CAMs pueden (y deben) realizar prácticas inclusivas, como propiciar la integración de todos los alumnos con necesidades educativas especiales poco severas para que estudien en las escuelas regulares, propiciar la convivencia entre sus alumnos y los alumnos de las escuelas regulares, el apoyo que podrían prestar a los integrantes de los equipos técnicos que apoyan la integración en las escuelas regulares, quienes a veces se ven rebasados por las necesidades educativas de algunos de los alumnos que atienden, el apoyo que podrían ofrecer a los profesores de escuelas formalmente no integradoras. Nada de esto se está haciendo y, lo que es peor, pareciera que ninguna autoridad educativa se da cuenta de esta situación y, si lo hace, parece que voltea hacia otra parte.

7. Conclusiones

Las EEE recibieron instrucciones de realizar cambios por parte de las autoridades educativas para convertirse en CAMs, pero el personal no fue consultado y la información que se les proporcionó fue insuficiente. Como era de esperarse, los maestros y especialistas acataron de manera discrecional los cambios propuestos. Además de la insuficiente información, no

recibieron la capacitación que necesitaban para implementarlos y se generó la percepción de que no tenían sustento técnico.

En dos de los cuatro Centros de Atención Múltiple investigados se trabaja relativamente de acuerdo con los cambios propuestos por las autoridades, esto es: a) mediante la aplicación del currículo regular adaptado; b) organizando a los grupos de acuerdo con la edad de los niños y no por discapacidad. En los otros dos centros, el cambio se ha dado de manera parcial o poco significativa, pues en uno se trabaja con el currículo de educación especial y en el otro algunos docentes trabajan con el currículo regular adaptado y otros lo hacen con el currículo especial; además, en los dos centros los grupos están organizados por discapacidad.

Podemos decir que la mayoría del personal entrevistado no está suficientemente informado sobre las razones, las posibilidades, las bondades y la manera de lograr la reorientación de los Centros de Atención Múltiple. Aseguran que hasta la fecha no cuentan con esta información y requieren de más capacitación.

La investigación permite concluir que la mayoría de los docentes considera que la implementación del currículo regular representa una gran dificultad que enfrentan para enseñar a sus alumnos en el día con día. Asimismo, tener alumnos con diferentes discapacidades dentro de los grupos provoca mucha inconformidad, ya que el trabajo, evidentemente, se hace muy complejo.

Como señala García (2009), uno de los problemas más importantes de los CAMs es su invisibilidad. Agrega que incluso a los responsables de educación especial de los estados les resulta incómodo hablar del tema. Es necesario que se tome en cuenta la opinión de los docentes de los CAMs con respecto a la mejor manera de organizar sus centros y proporcionarles información y capacitación sobre las estrategias que harían que fuera más eficaz y eficiente el servicio que ofrecen. Es por ello necesario continuar con la promoción de investigaciones sobre estas instituciones, a fin de mejorar la calidad del servicio. Lo que tal vez es más importante es que los profesionales que trabajan en los CAMs deben saber que pueden (y deben) tener una orientación inclusiva, la cual daría mucho sentido a la labor que realizan.

Para finalizar, se debe decir que la reforma a la organización y funcionamiento de los CAMs promovida por las autoridades ha sido fallida, por decir lo menos⁵. Es hora de aceptarlo y de hacer algo al respecto. Es hora, también, de hacer estudios comparativos con las escuelas de educación especial de otros países, especialmente de Latinoamérica. La educación especial en México necesita de atención por parte de las autoridades educativas para enfrentar los distintos retos que la mantienen a la cola de un sistema educativo que no se distingue por su calidad. Las alumnas y alumnos, los docentes y las madres y los padres de los niños merecen mayor atención y mayores recursos. Sólo con estas condiciones podemos hablar de equidad, de calidad y de educación inclusiva.

8. Referencias

Castellano, Ernesto y Escandón, María del Carmen. (2006). **Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial**. México, SEP.

Escandón, María del Carmen. (2007). **La atención de las niñas, los niños y los jóvenes con discapacidad en educación básica. Acciones del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa**. Documento interno de la Directora de Innovación Educativa de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Ezcurra, Martha. (2003). **Resultados del informe final de la investigación: La calidad de la atención educativa de los niños y jóvenes con discapacidad de los Centros de Atención Múltiple**. México: SEP.

Franco, Diana. (2003). **Análisis de la integración educativa de niños con discapacidad en el Estado de México**. Recuperado el 21 de febrero 2008, de <http://www.universidadabierta.edu.mx>

García, Ismael; Escalante, Iván; Escandón, María del Carmen; Fernández, Luis Gerardo; Mustri, Antonia y Puga, Iliana. (2000). **La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias**. México, D.F.: SEP/Fondo Mixto México-España.

García, Ismael, Escalante, Iván, Escandón, María del Carmen, Fernández, Luis Gerardo, Mustri, Antonia y Toulet, I. (2003). Proyecto de investigación: Integración educativa. Perspectiva internacional y nacional. Informe final de investigación (Ciclos escolares 1995-1996). En **Integración educativa 1996-2002 Informe final**. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica y Cooperación Española. Compact Disc,

⁵ En opinión de los autores, la reforma, afortunadamente, ha sido fallida.

- García, Ismael; Delgadillo, Sofía; Banda, Liliana y López, Mario. (s.f.). **Comparación del nivel de maduración de niños con necesidades educativas especiales integrados en preescolares regulares y de niños atendidos en Centros de Atención Múltiple.** Estudio piloto (Enviado para publicación).
- García, Ismael. (2009). **Educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe. El caso mexicano.** Banco Mundial-Universidad Autónoma de San Luis Potosí (En prensa).
- Gómez-Palacio, Margarita y Colaboradores. (1982). **Guía Curricular Preescolar y Primaria Especial.** México, DF: SEP.
- González, Marcela. (2002). **Las adecuaciones curriculares como estrategia de atención al alumno con discapacidad intelectual en el CAM N° 22.** Tesis para optar por el grado de Licenciatura, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- López, Francisco Javier. (1995). **Consideraciones en torno al proceso de atención de los menores con trastornos profundos del desarrollo en el Centro de Atención Múltiple de Educación Especial.** Gobierno Federal Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad. México: SEP.
- Mayagoitia, Odalmira. (1960). **Las Escuelas de Perfeccionamiento Dependientes de la Secretaría de Educación Pública (para niños de lento aprendizaje).** Recuperado el 13 de abril 2007, de <http://www.normalista.ilce.edu.mx>.
- Ponce, Víctor Manuel; Hernández, Ana Cecilia; López, Luz María y Pérez, Verónica. (2006). **La Práctica y los Significados Educativos de los Agentes de los Centros de Atención Múltiple en el Estado de Jalisco.** Guadalajara, México: Secretaría de Educación del Gobierno de Jalisco.
- Secretaría de Educación Pública, México. (1993). **Artículo 3º. Constitucional y Ley General de Educación.** México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública, México. (1994). **Cuadernos de Integración Educativa** México: Dirección de Educación Especial del Distrito Federal.
- Secretaría de Educación Pública, México. (2002). **Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.** México: SEP.
- Stake, Robert. (1998). **Investigación con estudio de casos.** Madrid: Editorial Morata.
- Taylor, Steven J. y Bodgan, Robert. (1984). **Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación.** España: Paidós
- Woods, Peter. (1987). **La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.** España: Paidós.