

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

**LA EXPERIENCIA ESTÉTICA Y LAS NECESIDADES
EDUCATIVAS ESPECIALES**

T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA

P R E S E N T A

PATRICIA EUGENIA SOLIS LORANCA

DIRECTORA DE TESIS
DRA. ROSA MA. TORRES HERNÁNDEZ

FEBRERO 2006

A NATALIA, PATY Y FERNANDO

Como podría decírtelo para que me fuese sencillo,
para que te fuese verdad,
que a menudo me sé tan cerca de ti si canto,
que a menudo te sé tan cerca de mi si escuchas
y pienso que nunca me atreví a decirte siquiera
que debería agradecerte todo el tiempo que llevo
amándote.

LUIS LLACH

AGRADECIMIENTOS

A la Doctora Rosa María Torres Hernández quien con su acertado conocimiento dirigió el presente trabajo.

Al Maestro Iván Escalante, ya que sin él esta tesis no hubiese sido posible. Quien además con su sabiduría y sensibilidad me acompañó en la elaboración y desarrollo del documento, haciendo del aprendizaje una experiencia estética.

A los pequeños ángeles, que con su diferencia nos plantean la necesidad de renovar las prácticas educativas obligándonos a ver la enseñanza como un arco iris.

A los maestros y compañeros que estuvieron cerca de mí, y compartieron conmigo su conocimiento y amistad en el transcurso de la maestría.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN -----	1
CAPÍTULO 1: METODOLOGÍA -----	7
1.1 Interrogantes y construcción del objeto de estudio-----	8
1.2 Estudios de casos-----	9
1.3 Selección del caso-----	10
1.4 Estructura de la experiencia metodológica-----	13
1.5 Categorías y análisis de datos-----	17
CAPÍTULO 2: EL NIÑO PREESCOLAR Y LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES -----	37
2.1 El niño preescolar-----	37
2.1.1 Del desarrollo social y emocional al desarrollo del pensamiento-----	37
2.1.2 El manejo de las reglas-----	41
2.1.3 El juego y el desarrollo del pensamiento-----	42
2.1.4 Desarrollo e inteligencia-----	46
2.2 La integración educativa y las necesidades educativas especiales-----	49
2.2.1 Alteridad-----	49
2.2.2 Integración educativa-----	52
2.2.3 <i>Handicap</i> y discapacidad-----	4
2.2.4 Necesidades educativas especiales-----	56
CAPÍTULO 3: LA EXPERIENCIA ESTÉTICA -----	61
3.1 La experiencia estética-----	61
3.2 El sujeto en el entorno-----	74
3.3 Clima estético-----	79
3.4 Distribución del espacio y la relación con el material-----	90
3.5 Lo permitido y lo no permitido-----	94

3.6 Comunicación y juego-----	94
3.7 Dinámica de los elementos que conforman la experiencia estética-----	101

CAPÍTULO 4: LA ESTÉTICA DE LA INTEGRACIÓN-----107

4.1 La cultura de la diversidad-----	107
4.2 Las adecuaciones curriculares y el currículo de la diversidad-----	111
4.3 La integración educativa o la exclusión premeditada-----	116
4.4 El niño integrado o el niño silenciado-----	119
4.5 La estética de la integración-----	123
4.5.1 Medidas concretas en el nivel organizativo y curricular-----	125
4.5.2 El aprendizaje y la experiencia estética-----	129

CONCLUSIONES-----139

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS-----142

ANEXOS-----147

INTRODUCCIÓN

Ver llegar a Raúl al jardín de niños es interesante. Lo hace montado sobre su bicicleta, le da a los pedales lentamente, a un lado camina su mamá. Al llegar a la puerta de la escuela se detiene y espera con ansiedad que abran la reja, cuando esto sucede su rostro se ilumina, abre la boca muy grande como queriendo decir muchas cosas, pero no salen palabras, sólo emite algunos sonidos que su mamá entiende. Al entrar a la escuela se baja de la bicicleta y corre alegre y de forma torpe hacia donde están sus compañeros, su mamá va detrás de él.

Raúl toca a los primeros niños con quienes se topa y quiere quitarles el material con el que trabajan, en ese momento tanto las maestras como su mamá lo detienen y le dicen que no haga eso. La madre le voltea la cara hacia ella, con el propósito de que él la vea y le indica con la cabeza y el dedo que no haga eso. Raúl se sonríe se retuerce entre las manos de su madre y corre hacia el lugar donde se encuentran los niños. Logra obtener un juguete de color rojo, lo observa, sonríe; lo pone sobre el piso y lo hace girar una y otra vez. La maestra toma la mano a Raúl. Caminan hacia el salón mientras habla con la madre; le dice que por el día de hoy no podrán recibir a Raúl ya que trabajarán con todos los niños de la escuela en forma de circuito y ella (la maestra) no podrá estar al pendiente del niño, así que le pide llevarlo al día siguiente.

Mientras la maestra y la madre hablan, Raúl recorre el salón y observa el material, llega a las pelotas. Toma una de color amarillo se sienta sobre el piso y la comienza a girar. Cada material que toca lo hace con mucho gusto, lo observa lo

siente. Pasa ambas manos para descubrir su forma y textura, lo huele e incluso, lo prueba. Todos estos materiales a Raúl le producen gran placer, sobre todo cuando se da cuenta que otros niños le acercan el material para que él lo conozca. En estos momentos se duplica la expresión de gozo que Raúl manifiesta cuando otros niños se acercan a él.

La madre voltea a verlo y con cierta tristeza le dice a Raúl: “¡dile adiós a los niños!”. Mueve su mano para que Raúl la imite, pero el niño no le hace caso, quiere continuar relacionándose con sus compañeros. La señora lo toma de la mano y le dice: “¡dile adiós a la maestra!”. Raúl se jalonea, quiere quedarse en el salón pero la mamá lo carga y salen. Raúl llora y se le escucha muy agitado.

La mamá se sienta fuera del salón, saca un aspirador y en el hoyo donde tiene el cateter de la traqueotomía aspira las flemas que le fluyen a Raúl. Ahora se escucha la respiración del niño más tranquila, sin embargo, él sigue llorando y muy a su pesar se sube a la bicicleta salen de la escuela y se van. Experimentaron esta situación varias veces, la maestra lo regresaba con cierta frecuencia.

A Raúl se le aceptó siempre y cuando la madre esperara fuera del salón mientras él trabajara y sólo se le permitía estar una hora. Además, la maestra de apoyo tenía que estar directamente con él.

Raúl tiene 5 años de edad, es hipoacúsico¹ y se le realizó una traqueotomía. Nunca había asistido a ninguna escuela, y de todos los intentos para el ingreso a

¹ Hipoacusia es la disminución de la audición leve, media o grave, que puede afectar en todas las frecuencias audible o selectivamente a los tonos graves o agudos, es originada por lesiones de naturaleza muy diversa que afectan a cualquier parte del aparato auditivo. La semiología clínica de cualquier tipo de hipoacusia, está dominada por una indiferencia a las solicitudes del medio, en el

una, este plantel fue el único que aceptó su integración. A Raúl se le consideró integrado al plantel y apareció en las estadísticas de niños con necesidades pedagógicas especiales. A pesar de que su madre dejó de llevarlo a la escuela porque se sentía mal de ver la frustración de su hijo y la poca sensibilidad de las maestras.

La corta historia de la integración educativa en nuestro país nos habla de casos similares al expuesto, aunque ello no quiere decir que no existan casos exitosos. La integración educativa busca fortalecer en las aulas escolares que todos los niños tengan las mismas posibilidades y a su vez la oportunidad de relacionarse con los otros (Bautista, 2002).

Este trabajo parte de mi experiencia como especialista de CAPEP² al no tener una alternativa de solución en casos como el de Raúl, Ello me hace reflexionar acerca del contexto escolar y la integración educativa. Me he interrogado sobre lo que se ha venido haciendo en los ambientes de aprendizaje, si son o no viables, las acciones que se realizan, para que se lleve con éxito la integración educativa.

Ideas como ésta, me hacen pensar en cómo son las experiencias que viven los niños con necesidades educativas especiales en el aula regular, si son significativamente vividas por el niño en relación con los otros; si le ayudan a desarrollar sus capacidades de razonamiento para entender y explicar a su manera las cosas que pasan a su alrededor; si despiertan su curiosidad de forma

preescolar por trastornos del comportamiento, hiperquinesia y/o agresividad, que a veces retienen la atención de los familiares e incluso del médico, enmascarando al déficit sensorial o aparente debilidad mental al dar la impresión de oír pero no comprender. Es lo que nos dice Natalio Fejerman (1997).

² CAPEP son las siglas de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar. Estos Centros son los encargados de la educación especial a nivel preescolar en la instrucción pública.

espontánea y sin límites para no perder su capacidad de asombro; si lo invitan a preguntarse cómo y por qué pasan las cosas, así como a observar y explorar lo que está a su alcance.

El niño preescolar se forma ideas acerca de su mundo inmediato, ideas que le ayudan a encontrar sentido y a establecer diferencias; empieza a formarse conceptos, los cuales están interrelacionados en el conjunto de representaciones mentales que se forma acerca del mundo y de la vida (Gardner, 2001), no todas las experiencias pueden ser estimulantes para el desarrollo de las capacidades intelectuales y afectivas por lo tanto, es la escuela el medio más propicio para ofrecer experiencias más allá del ambiente familiar.

Aquí desarrollo la idea acerca de la creación estética dentro de los contextos escolares, donde entren en una dinámica diferente a la habitual las actitudes, los espacios, las relaciones, las formas de expresión y de comunicación, a través de experiencias estéticas. Son estas las que colocan a los actores de los procesos educativos en un nivel de integración diferente. Las experiencias estéticas se proponen como alternativa a un trabajo más creativo y útil para una verdadera integración educativa.

El documento está organizado en cuatro capítulos, el primero trata sobre los aspectos teórico-metodológicos explico cómo construí el objeto de estudio así también como obtuve las categorías.

En el segundo capítulo se aborda el conocimiento del niño preescolar y el surgimiento de las necesidades educativas especiales. Hablo sobre el desarrollo del niño preescolar, con el propósito de tener un acercamiento a su pensar y

actuar y sobre todo, al desarrollo intelectual, ya que es la inteligencia un factor decisivo para la integración a la vida escolar.

Al estudiar el concepto de necesidades educativas especiales considero de relevante importancia conocer las experiencias que vive el niño dentro del contexto escolar, así como plantear la relación que se da entre el alumno y el ambiente de aprendizaje.

En el siguiente capítulo establezco como eje de investigación, las prácticas sedimentadas que adoptan los actores que intervienen en la tarea educativa. Paralelamente, se van conformando los elementos como: clima estético, distribución del espacio y relación con el material, lo permitido y lo no permitido, comunicación y juego, por último la dinámica de los elementos que satisfacen la experiencia estética. Lo anterior con el propósito de obtener un conocimiento más amplio sobre el significado de este concepto y la “escuela tradicional”.

El cuarto y último capítulo, trata sobre la cultura de la diversidad, en el subrayo la importancia que tienen el contexto social y cultural para entender la integración de la diversidad, ya que la integración no depende únicamente de la escuela. A partir de la institución escolar se tratará de explicar, con base en las observaciones realizadas, la idea de una exclusión premeditada que se realiza en los planteles escolares, al no hacer conscientes los procesos de integración. Y como resultado de ello tenemos en el plano de lo particular al niño silenciado, que viene a ser el niño al que llamamos integrado y pasa por la escuela sin ser visto, sin ser tomado en cuenta. Se le acepta a la escuela, se habla mucho de él pero no se hace nada para él, se le rechaza en silencio. Por último, planteo la integración escolar a través de una construcción estética la cual nos brinda elementos indispensables

para que se realice con éxito dicha integración.

CAPÍTULO 1

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

“Comprender no es ya entonces
un modo de conocimiento,
sino más bien un modo de ser,
el modo de ser del ser
que existe al comprender”

PAUL RICOEUR

1.1 Introducción.

A partir de mi experiencia como docente de apoyo y de vivir el proceso de integración en la escuela regular, me surgieron una serie de preguntas en torno a la realización del presente trabajo; al papel desempeñado dentro de la estructura del Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP); y a la interrelación que se juega en los procesos de integración. Esto me obligó a poner la mirada en aquel momento y observo que los especialistas de CAPEP hacen todo y nada, implementan prácticas que no facilitan dicho trabajo, los esfuerzos son muchos y los resultados son escasos.

La sensación de desgaste provoca un trabajo denso y complejo que lleva a muchas vías sin poder encontrar la salida de ninguna. Aunque existan leyes y programas establecidos para sustentar el apoyo de la integración educativa, existen maestros y centros escolares a quienes no les interesa realizar este cambio y permanecen indiferentes e insensibles ante la educación integral.

Las actitudes de rechazo hacen que los alumnos con necesidades educativas especiales pierdan, tanto la oportunidad como el deseo de asistir a la escuela. Son ellos los que más requieren de un apoyo escolar. El sistema tradicional, en

muchas ocasiones, los deja fuera, sin darles solución a su necesidad de relacionarse dentro de un ambiente de aprendizaje.

A los niños con necesidades educativas especiales que se enfrentan a un ambiente escolarizado adverso les hacemos más difícil el camino de lo que para ellos ya lo es y desde la edad preescolar comienzan a arrastrar una problemática que al ingresar a la primaria no son capaces de superar y desertan de la escuela.

1.2 Interrogantes y Construcción del objeto de estudio.

Al reflexionar sobre el papel como docente, surge la siguiente pregunta:

¿Cómo especialista de CAPEP que se puede hacer para favorecer la integración real de los niños con necesidades educativas especiales al aula regular?

Por un lado, se encuentran una serie de leyes y documentos que defienden la integración educativa, así como programas establecidos para llevar a cabo dicha integración, y por otro, hay una realidad donde el personal de las escuelas desconoce y se niega a realizar la integración de niños con necesidades educativas especiales. El personal de la escuela acepta a estos niños en calidad de “mientras el especialista de CAPEP se lo lleva”.

Frente a esta ambivalencia el problema se agudiza porque los niños están ahí y la docente de apoyo tiene que ayudarlos a vivir la experiencia integradora; entonces al hacer un recuento de cómo son las experiencias que viven los niños con necesidades educativas especiales se hace evidente que en su mayoría son negativas, surge así otra pregunta:

¿Cómo se puede promover dentro de los ambientes de aprendizaje del aula regular experiencias integradoras y positivas para que las vivan los niños con

necesidades educativas especiales?

Si las experiencias que los niños con necesidades educativas especiales tienen en el aula regular muchas veces son negativas, esto lleva a pensar que no hay una integración, por lo tanto, habrá que modificar los ambientes de aprendizaje con el propósito de que se den experiencias estéticas que faciliten a los niños llegar a la contemplación, a la sensación, a la expresión de sus emociones y disfrutar los aprendizajes, para que a su vez, se sientan integrados a un grupo escolar, de esta forma surge una nueva pregunta:

¿Cómo sería la integración educativa en un ambiente de aprendizaje construido mediante experiencias estéticas?

Las tres preguntas formuladas, son a las que se tratará de dar respuesta en el desarrollo del trabajo de investigación con el propósito de encontrar una forma diferente de insertarse en el proceso de integración como apoyo docente y romper con la estructura habitual de la enseñanza.

1.3 Estudios de casos.

Existen muchos casos que han sido de interés para la educación, como los que atañen al ser humano. Stake (1999), plantea que el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad, expone que, de un caso singular puede llegar a comprenderse lo más importante de su actividad. Nos dice también que, el investigador de casos enfatiza las diferencias sutiles, la cadena de los acontecimientos en su contexto y la globalidad de las situaciones particulares. A la investigación de casos concierne lo que tienen de único y lo que tienen de común para poder comprenderlos y el interés se centra en aprender cómo funcionan en

su entorno habitual.

La presente investigación es de carácter cualitativo. La perspectiva cualitativa ayudó a la comprensión de que el caso es un sistema integrado, por eso los procesos y las personas constituyen casos evidentes, como dice Woods (1993), esta comprensión es una forma de empatía o de recreación acerca de mi experiencia como investigador sobre el clima mental, los pensamientos, los sentimientos y las motivaciones del objeto de estudio.

Volviendo a la reflexión de Stake (1999, P. 17), expresa que: “La comprensión está unida también con la intencionalidad de una forma que no lo está la explicación. Se comprenden los objetivos y los propósitos de una persona, el significado de un símbolo o un signo y la relevancia de una institución social”.

De acuerdo a las necesidades de mi investigación y a la información recibida en los seminarios de la maestría, consideré que requería de la investigación cualitativa, la cual creí la más adecuada para el tipo de investigación que aquí realizo a través de un estudio de casos. Lo que pretendo es encontrar los acontecimientos del caso mismo, además de comprender la compleja relación entre todo lo que existe en el caso investigado. Después de la lectura de Stake y las orientaciones metodológicas de los talleres recibidos en la maestría, me queda claro que el estudio de casos no es una investigación de muestras, donde a partir de ella obtengo generalizaciones sino, el objetivo principal es la comprensión del caso mismo.

1.3.1 Selección del caso.

Cuando pensé en el lugar más indicado para realizar las observaciones tomé en

cuenta que tenía que ser un jardín de niños donde asistieran alumnos con necesidades educativas especiales. Solicité a la Directora del CAPEP Tláhuac II (elegí este CAPEP ya que es el centro de trabajo donde laboro) información sobre las características de los planteles que ellos asisten para conocer una escuela que tuviera experiencia en integración y alumnos con necesidades educativas especiales.

Al elegir el plantel tuve como opciones cualquier jardín de niños del sector II de Tláhuac, son estos los que pertenecen al CAPEP. El criterio de elección fue basado en las características que presentan los alumnos que concurren a ésta escuela, decidí entonces que fuera al jardín de niños “Yaxché” pues asisten a clases siete niños con las características mencionadas, además de ser un plantel con experiencia en integración educativa desde hace ya seis periodos escolares. Hay que aclarar que, el trabajo de campo lo realicé sólo en el turno matutino.

El jardín de niños “Yaxché”, se encuentra ubicado en la calle de Gitana sin número, Col. La Nopalera, es una de las colonias más antiguas de la delegación Tláhuac (Figura 1) a pesar de encontrarse en las periferias de dicha delegación. En esta zona aún se ven terrenos de siembra. Allí y a su alrededor han llegado colonos nuevos a las unidades habitacionales recién construidas. La población además de ser nativa de Tláhuac también viene de otros lugares. La mayoría de las madres son amas de casa, otra parte son madres solteras, y un porcentaje menor son madres que trabajan. La ocupación de los padres varía entre chofer, empleado en diferentes dependencias tanto públicas como particulares y comerciantes, y en menor cantidad trabajan oficios como la carpintería, plomería y herrería, así como profesionistas. Todo esto nos indica algunas características de

la población que asiste a este Jardín de Niños.

Personal del plantel:

Una directora

Nueve educadoras; cuatro para segundo grado y cinco para tercer grado.

Tres trabajadores manuales

Una profesora de educación física

Una especialista de CAPEP.

El inmueble de la escuela es de construcción reciente. Hace cinco años fue remodelado, por lo cual se encuentra en buenas condiciones físicas, con rampas de acceso, áreas verdes, arenero, patio de juegos y un chapoteadero. Los salones están alineados en dos hileras una frente de la otra, queda el patio en medio de las dos. En todos los salones hay materiales acomodados al alcance de los niños por áreas de trabajo, cada salón corresponde con un color en especial. Los salones están iluminados y cuando las puertas se mantienen bien cerradas se aíslan los sonidos externos. Las aulas son iguales, incluso hasta en la distribución del mobiliario y el material.

La dirección cuenta con dos espacios uno para la sala de juntas y otro para la oficina de la directora. La especialista de CAPEP está ubicada en un pequeño salón que igualmente se utiliza como bodega. Hay un aula de cantos y juegos que también lo manejan como cocina.

Todas las maestras son mujeres entre los 30 y 40 años de edad. La mayoría de las veces usan zapatos bajos y una bata sobre su ropa. Son maestras normalistas, dos de ellas tienen licenciatura en educación preescolar.

El trabajo en equipo del personal de la escuela, es controvertido ya que es difícil

llegar a acuerdos en las actividades grupales, regularmente terminan la directora y la supervisora por imponer lo que se tienen que hacer. Otra característica que vale la pena resaltar es que los niños con necesidades educativas especiales se dan de baja en el plantel. Por algún motivo parece como si las maestras provocaran esta deserción ya que por medio de las especialistas de CAPEP tanto de este plantel como de otros a los que llegan estos niños (los niños se dan de baja y llegan a otra escuela donde se da el servicio de CAPEP y son atendidos por otra docente de apoyo) las madres se quejan de las educadoras.

Al inicio del ciclo escolar fueron detectados siete niños con necesidades educativas especiales y en el transcurso del ciclo escolar se han ido cuatro de estos niños y quedan solo tres de ellos. Hablamos de una deserción de más del 50 % que es un dato significativo.

1.3.2 Estructura de la experiencia metodológica.

Los recorridos realizados a través de esta experiencia metodológica son los siguientes:

- a. Entender mi experiencia como especialista de CAPEP y plantear los cuestionamientos pertinentes, que son las preguntas iniciales que dan el despegue a la investigación. Conforme construí estas preguntas la investigación tomaba tintes diferentes, sin embargo no se perdió la idea inicial.
- b. El trámite de solicitud que realicé para el ingreso al plantel donde se realizó la observación. Ingresar al plantel para tomarlo como ejemplo de caso, resultó un proceso lento, debido a los trámites burocráticos que la

institución establece. Sin embargo, logré obtener el ingreso después de poco más de un mes, lo cual retrasó el desarrollo de la presente investigación.

- c. Observación de la realidad. Llevé a cabo nueve observaciones en un jardín de niños durante nueve días (un día por semana). Cada semana transcribí una observación, la cual audio grabé y tomé notas.
- d. Revisé los documentos pedagógicos que tanto la educadora como la especialista de CAPEP utilizan en su trabajo diario. De ellos tomé la información que en ese momento consideré útil para la construcción de la presente investigación.
- e. La organización de la observación y la recogida de datos, ayudó a revisar y descubrir lo planteado en las preguntas iniciales. Identificar y definir los límites del caso. Redefinir el tema. Ordenar datos en borrador e iniciar las interpretaciones.
- f. La construcción de categorías.³ Este momento fue una de las piezas claves para la construcción de la investigación ya que es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa. Para llegar a la construcción de categorías fue necesaria la revisión de autores como Robert Atkinson (1994) y Peter Woods (1998), quienes proponen que la codificación de los datos sea en etapas diferenciadas. La primera fue una fase de descubrimiento en progreso que nos ayuda a identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones por medio de listados de todos los

³ La construcción de categorías al igual que todo lo correspondiente a la parte metodológica del presente trabajo, se realizó de acuerdo a las notas tomadas en el seminario de tesis impartido por la Dra. Rosa María Torres (2004).

temas conceptos e interpretaciones identificados en la revisión de los datos. La segunda fase se produjo una vez que la codificación y separación de los datos permite comparar diferentes fragmentos relacionados con cada tema y en consecuencia reafinar y ajustar la idea. La fase final consistió en interpretar los datos en el contexto en el que fueron recogidos y apoyarlos en la teoría.

Una vez que tuve las observaciones realizadas al leerlas y releerlas trataba de encontrarle un sentido, para entender lo que había observado, me fue un poco difícil en un inicio ver estas prácticas de forma diferente a la que estaba acostumbrada, tenía claro que debía establecer una separación entre mi trabajo como maestra de apoyo y mi objeto de estudio. Entonces me remití nuevamente a las lecturas sobre prácticas educativas. Conforme realizaba estas lecturas, pedía ayuda a mis maestros y regresaba a las observaciones, entonces surgieron algunas ideas que me ayudaron a construir las categorías descriptivas, obtuve los siguientes datos:

- La docente
- Los niños con necesidades educativas especiales
- Acciones habitadas
- Acciones no dirigidas
- Relación con el material
- Distribución del espacio
- Lo permitido y lo no permitido
- Sensación y contacto
- Comunicación y expresión oral

g. La construcción del enfoque teórico, durante y después del planteamiento de las categorías, llegó en el proceso de reflexión de algunos significados en la estructura de las observaciones realizadas. Una vez construida esta parte del trabajo, regresé a las observaciones para encontrar relaciones entre las categorías descriptivas. Mientras más leía las observaciones aparecían más dudas sobre aspectos teóricos y cuando trataba de darle algún significado a las relaciones que observaba, me percaté que faltaba información sobre los contextos que pretendía establecer en las observaciones, de esta forma comencé la elaboración de los mismos.

Investigué sobre:

1. El contexto del Jardín de Niño “Yaxché”, lugar donde realizé las observaciones.
2. La historia de CAPEP (Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar).
3. Las necesidades educativas especiales.
4. Adecuaciones curriculares.
5. La experiencia estética.
6. Acciones de la docencia.
7. Interacciones.
8. Clima de la clase.
9. La disciplina.

Con una idea más clara acerca del tema a desarrollar retomé autores como: Ainscow, Eisner, Fuéguel, Gimeno Sacristán, Jackson, Jauss, Dewey, Not, etcétera y teorías filosóficas acerca de la experiencia estética, pedagógicas,

metodológicas, etcétera que consideré conveniente para el desarrollo teórico de la investigación.

1.4 Categorías y análisis de datos.

La elaboración de los contextos, me dio la pauta para darle mayor sentido a las relaciones que buscaba en las observaciones, así llegué a la construcción de las siguientes categorías sintetizadoras:

a. La docente vs. Los niños con necesidades educativas especiales.⁴

En esta categoría la docente adopta indiferencia ante las necesidades de los niños

BRENDA

Brenda es una niña que padece cortipatía bilateral⁵ por factores adversos al nacimiento y retardo de lenguaje de patogenia audiogena.⁶ El embarazo fue normal. Parto por cesárea. Al momento de nacer le subió la bilirrubina.⁷ Se quedó internada por 18 días. Se complicó con problemas en su aparato digestivo. Al año los padres se dieron cuenta que la niña no escuchaba.

Iniciaron su atención en el INER (Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias) ya que se enfermaba de la garganta frecuentemente. Después fue canalizada al INP (Instituto Nacional de Pediatría) donde le hicieron estudios y la niña recibió estimulación temprana le diagnosticaron hipoacusia profunda. Recibe terapia de lenguaje desde el año y medio una vez a la semana. Usa auxiliar auditivo en ambos oídos. Emite palabras sueltas que solo la madre identifica.

Contexto familiar.

Brenda pertenece a una familia integrada por su padre y madre. Viven en un departamento rentado. La madre se dedica al hogar y el padre trabaja de chofer en un taxi. La relación en la familia, aparentemente es buena. La comunicación entre los

⁴ Estos casos son tomados del plantel dónde se realizaron las observaciones, con base a los documentos que tanto las educadoras como la maestra de CAPEP nos proporcionaron.

⁵ Corticopatía de afectación del órgano corti o afectación de la corteza cerebral en ambos lados.

⁶ Etopatogenia audiogena es el estudio o teoría de los factores que causan enfermedad en el aparato auditivo, desarrollo de alteraciones mórbidas o de enfermedad; más específicamente acontecimientos y reacciones celulares y otros mecanismos patológicos que ocurren durante el desarrollo de enfermedad auditiva. Es lo que nos dice el diccionario médico Dorlan (1993).

⁷ La bilirrubina es producto del catabolismo del grupo hem, que es el núcleo prostético de distintas proteínas, básicamente de la hemoglobina, y en un grado mucho menor de la mioglobina y enzimas del tipo de los citocromos y catalasas. La cual es excretada que es captada por las células hepáticas para formar bilirrubina directa y excretada al intestino después de ser depositada en la vesícula biliar. De acuerdo con Luis Jasso (1995).

tres también. Los padres son constantes en la atención médica de la niña.

Contexto escolar.

Brenda es una niña de 4 años, es su primera experiencia de escolarización. Es inquieta. Se comunica por medio de señas su lenguaje es ininteligible, se distrae con facilidad.

Durante las actividades en el salón de clases participa voluntariamente, prefiere el trabajo individual, muestra seguridad en lo que realiza, es capaz de seguir instrucciones. Hace intento por comunicarse con sus compañeros pero no logra darse a entender.

En la interacción con el ambiente de aprendizaje no tiene actividades que le faciliten expresarse. No hay actividades planeadas en referencia con sus necesidades específicas. En las actividades no es animada a participar, opinar, preguntar, etcétera.

Aunque Brenda es recibida en el salón de clases no se observan actividades planeadas para su integración y apoyo, no hay actitudes de integración ni identificación de sus capacidades. No hay claridad en el apoyo real que Brenda necesita.

La especialista de CAPEP ha trabajado con la madre de Brenda le solicitó la información sobre el diagnóstico médico y le brinda orientaciones sobre el manejo en casa, atiende dos veces por semana a Brenda en el aula de apoyo.⁸ Ella nos dice que da orientaciones a la educadora sobre adecuaciones curriculares.

La madre comienza a quejarse con la especialista de CAPEP y con la maestra de grupo sobre la falta de interés que la niña tiene por asistir a la escuela. Después de un tiempo, al no encontrar respuesta la madre decide dar de baja a la niña.

Brenda, demanda la atención de la maestra, pues no existe una actitud de acercamiento por parte de la maestra hacia ella. En la planeación de la docente se deja ver que no existen actividades especiales para ella.

ALEJANDRO

Alejandro es un niño de 5 años, no padece ninguna enfermedad. El desarrollo del embarazo fue normal, sin ninguna complicación. Parto y desarrollo normal.

Contexto familiar.

Alejandro es hijo único. La madre se dedica al hogar y el padre es empleado. Viven en un cuarto, comparten los servicios con la familia del padre. La relación de la madre con la familia del padre, no es buena. Regularmente, hay problemas con el esposo a causa de la mala relación que tiene ella con la familia de él. Alejandro es el nieto

⁸ Aula de apoyo es una modalidad de atención que se realiza en CAPEP dónde se trabaja de manera individual o en grupo pequeño con los niños que así lo requieren, en un espacio adecuado para dicho trabajo, diferente al salón de clases.

mayor y el consentimiento de la abuela.

Contexto escolar.

Es su segundo año que asiste a esta escuela. No existe ningún diagnóstico médico, donde indique que Alejandro físicamente es un niño sano. Es considerado niño con necesidades educativas especiales por su comportamiento agresivo. No existe ningún trabajo previo por parte de la maestra sobre la integración del niño.

Alejandro presenta dificultades de socialización, es agresivo y muy activo. En lo que respecta a su actitud durante las actividades se observa que no participa, prefiere el trabajo individual ya que cuando se integra al grupo, el resto de sus compañeros se queja constantemente de su comportamiento agresivo. Cuando realiza alguna actividad requiere de la aprobación de la maestra. No sigue las instrucciones ni las reglas establecidas. Muestra apatía al trabajar. Se dispersa fácilmente. No concluye sus trabajos. Reta continuamente a la maestra, incluso ella dice que Alejandro la ha llegado a golpear.

En las actividades motoras presta más atención. Sus tareas las resuelve de manera impulsiva. El grupo le demuestra una actitud de rechazo por lo mismo él es agresivo con sus compañeros. En la conversación solo contesta cuando el tema es de su agrado.

La especialista de CAPEP, trabaja paralelamente con la educadora, los padres y el niño. A la madre se le canaliza a terapia psicológica, al niño se le saca del salón dos veces por semana para trabajar de manera individual. La especialista entrega un reporte de seguimiento a la supervisora y educadora las acciones realizadas.

La educadora, muestra signos de intolerancia hacia la conducta de Alejandro. Lo suspende cuando el niño realiza alguna acción no permitida por la maestra. El rechazo sube de tono conforme pasa el tiempo y no solo es hacia el niño sino también hacia la madre, la cual lo percibe con claridad y se queja con la maestra de CAPEP, con la directora y supervisora. Estas dos últimas, comienzan a acosar a la maestra de grupo lo cual genera otra problemática entre ellas.

Al ver la madre de Alejandro que continúa el hostigamiento hacia su hijo y no encontrar solución por parte de las autoridades, decide darlo de baja en la escuela.

En el caso de Alejandro la actitud de la maestra es de repulso hacia el niño, por más que ella intenta acercarse, el rechazo es notorio tanto en ella como en él; Alejandro muestra una actitud de enojo hacia la maestra y hacia algunos de sus compañeros, ellos también le manifiestan rechazo.

SOFÍA

Sofía es una niña que padece de hidrocefalia congénita⁹. La madre refiere que

⁹ HIDROCEFALIA CONGENITA es la ventriculomegalía progresiva prenatal relacionada con la obstrucción de la circulación del líquido cefalorraquídeo en algún lugar desde su formación en los plexos coroideos hasta su absorción en las vellosidades ARACNOIDEAS. En la mayoría se asocia

durante el embarazo tuvo amenaza de aborto en dos ocasiones, la indicación médica fue de reposo absoluto. En el transcurso del embarazo se sentía mal, además de tener problemas con el esposo. Al nacer no pudo respirar, quedó hospitalizada durante dos meses, donde le diagnosticaron hidrocefalia congénita. A los tres meses le realizaron una cirugía para colocarle una válvula, permaneció hospitalizada tres días. A los 7 meses se le paralizó el ojo izquierdo y desde entonces sufre de estrabismo. A los 4 años tomaba clases de natación, la niña hizo un esfuerzo y se le zafó el catete, comenzó con mucha fiebre y le realizaron una cirugía en abril del 2002, quedó internada una semana.

Actualmente, tiene 5 años con 6 meses. Hace 2 meses que utiliza anteojos, no fija la vista por su problema de estrabismo. Acude a revisión médica una vez al año.

Contexto familiar.

Familia integrada por ambos padres y Sofía. La relación entre los padres es variable. La mayoría de los problemas se centra en la falta de un empleo fijo por parte del padre. Sin embargo, cuando éste se queda sin trabajo ayuda a su padre en un negocio, así es como cubre las necesidades económicas de la familia. Existe apoyo por parte de ambos padres a Sofía. La niña mantiene buena relación y comunicación con ellos.

Contexto escolar.

Asistió a la escuela desde los tres años. Éste es el primero que asiste al citado plantel. Debido a su problema de hidrocefalia, provoca que se le olviden las cosas con facilidad. Presenta problemas visuales sobre todo en el ojo derecho y la vista es muy baja en éste.

La maestra tiene mucho miedo de algún accidente con Sofía ya que cualquier golpe en la cabeza puede ser mortal. Cuando la maestra señala características de Sofía dice que es una niña muy inquieta. En las observaciones, Sofía siempre está en un solo lugar, sentada o parada, pero siempre quieta, se le dificulta integrarse con sus compañeros, por eso regularmente se encuentra sola.

Sofía, al no sentirse aceptada por el grupo no comparte materiales y constantemente acusa a sus compañeros de que no le reparten el material. Siempre termina sus trabajos con buena calidad. Constantemente tiene objetos en la boca.

En el trabajo diario no se observan actividades que ayuden a su integración, razón por la cual ella se siente rechazada.

Sofía pasa aún más desapercibida que los chicos mencionados con anterioridad, motivo por el cual se aísla. La maestra nunca la toma en cuenta para nada y la niña no manifiesta alguna demanda. Además, no se relaciona con sus compañeros. A pesar que la maestra señala sentirse muy preocupada por la

a anomalías del desarrollo cerebral. Estas anomalías se originan entre las 6 y 16 semanas de gestación que es el periodo crítico en el desarrollo de la vía de circulación del LCR (Fereman 1997).

situación de la niña, pues le da miedo que le pase algo, no se ha dado cuenta de que ella habla de una niña muy diferente de la que se observa en el grupo. La profesora expresa que “Sofía es una niña muy inquieta”, sin embargo Sofía ni siquiera puede integrarse a los juegos libres con sus compañeros, ella siempre permanece sentada o camina sola, su actitud no demanda mayor cuidado.

JOSUÉ

Josué es un niño que padece epilepsia parcial¹⁰ con generalización secundaria posiblemente en relación con hipoxia cerebral antenatal.¹¹ Toma Dipakene¹² tres veces al día, Lamotrigina y Notropil¹³.

Al año 9 meses presentó la primera crisis epiléptica. Fue atendido en un hospital particular donde no se le encontró ningún problema. A los 2 años 6 meses le dio un segundo ataque, mediante un electroencefalograma le detectaron foco epiléptico y, desde entonces, está con atención médica.

A los 4 años se detectaron crisis en forma de ausencias¹⁴ Actualmente le ocurren de

¹⁰ Epilepsia parcial son las manifestaciones clínicas y electroencefalográficas que indican la activación de una porción restringida de uno de los dos hemisferios cerebrales. Se subdividen en simples donde no se afecta el estado de conciencia y complejas donde el estado de conciencia se deteriora. (Lawrence, 2001).

¹¹ Término que incluye los fenómenos prenatales que generaron hipoxia (disminución en el contenido de oxígeno en la sangre e isquemia relacionada con la disminución con la cantidad de la sangre que perfunde un tejido), tales como sufrimiento fetal agudo, desprendimiento de placenta, circular de cordón, toxemia y diabetes, los cuales corresponden al 90% de los casos, es lo que nos dice (Jasso, 1995).

¹² Cápsula y/o jarabe que contiene ácido valproico está indicado como medicamento único o combinado en el tratamiento de las crisis de ausencia simples (pequeño mal) y complejas. DEPAKENE también se puede administrar concomitantemente en pacientes con convulsiones de múltiples tipos, entre las que se incluyen las crisis múltiples y gran mal, crisis psicomotoras, mioclónicas, parciales y otras (Jasso, 1995).

¹³ Cada tableta dispersable y/o masticable contiene: Lamotrigina 5,25,50 y 100 mg. LAMICTAL® DISPERSABLE está indicado para uso como terapia de adición en el tratamiento de la epilepsia, en crisis parciales y/o generalizadas, incluyendo crisis tonicoclónicas y crisis asociadas al síndrome de Lennox-Gastaut (Jasso, 1995).

¹⁴ Las crisis de ausencia o convulsiones de ausencia o pequeño mal se caracteriza por deterioro súbito del estado de conciencia, en ocasiones con componentes leves de tipo clónico, tónico o atónico (disminución o pérdida del tono muscular), componentes autónomos (enuresis), o automatismos acompañantes. Los ataques son de inicio y terminación repentinos. Cuando estos se presentan durante la conversación, el paciente puede perder unas cuantas palabras o bien quedarse a mitad de una frase durante algunos segundos. El deterioro de la vigilia externa resulta tan breve que el paciente no se da cuenta de ello. Casi siempre inician en la infancia y con frecuencia cesan a los 20 años de edad, si bien en otras ocasiones se sustituyen con otras

6 a 8 ausencias a la semana. Por lo general el niño refiere, antes del ataque cansancio, dolor de estómago y sueño. Josué sabe que está enfermo y requiere cuidado médico.

Debido a su situación neurológica muestra dificultades de coordinación motriz gruesa y fina. Ha recibido terapia de lenguaje, lo cual ha favorecido que éste sea espontáneo y claro, aún no concluye su tratamiento ya que fue suspendido por sus crisis epilépticas. El diagnóstico de lenguaje es: retardo afásico secundario¹⁵.

Contexto familiar.

Josué vive con ambos padres y su hermano de 12 años, viven en un departamento rentado. El niño duerme con su hermano. Colabora en las tareas del hogar sin embargo, la madre dice ser sobre protectora. Expresa que Josué es poco tolerante, grita, no acepta el contacto físico, llora con mucho sentimiento y cuando la madre lo regaña llora hasta 3 horas. Es temeroso y piensa que su padre se va ir para siempre, dice que el motivo es por que éste (el padre) trabaja de noche. Juega poco con su hermano.

Contexto escolar.

Josué tiene cinco años, cursa el tercer grado de preescolar. Es su segundo periodo que asiste a esta escuela. Se sienta en la última mesa del lado de la puerta, algunos compañeros se encargan de indicarle lo que tiene que hacer, y cuando no sabe algo le pregunta a ellos. Él hace lo que sus compañeros le dicen. Con frecuencia está distraído o jugueteando con alguno de sus pares. No hay calidad en sus dibujos ni sus trazos. Participa solo cuando la maestra le indica. En el trabajo diario se muestra cooperador y accede a trabajar. Se muestra nervioso al realizar lo que se le pide.

Presenta dificultades cognitivas como fallas de retención, concentración y atención. Constantemente se le tiene que repetir la consigna y, aún así, no realiza la actividad como se le indica. En su trabajo se aprecia pobre estructuración del esquema corporal pues, lo dibuja demasiado pequeño. En su dibujo libre es difícil identificar la forma, no utiliza colores de manera convencional. Es capaz de identificar figuras geométricas como: triángulo, círculo y cuadrado. No reconoce números ni vocales. Hay dificultad para identificar figuras complementarias. Así como para seguir una línea al recortar y respetar contornos al colorear.

En ocasiones camina encorvado y con los brazos estáticos, se encorva en su silla. Al caminar arrastra los pies. En sus trabajos son evidentes las características antes mencionadas. Falta con frecuencia a la escuela, sobre todo cuando el clima es frío.

La especialista de CAPEP da orientaciones a la maestra y a la madre sobre el apoyo que se le puede brindar a Josué y trabaja con el dos veces por semana fuera del aula regular. La maestra de CAPEP definió con la educadora y la madre las siguientes tareas:

1. Traer un reporte médico con recomendaciones y sugerencias
2. Realizar una exploración de aprendizaje y aplicación de algunas pruebas

variantes de la convulsión generalizada. Tales ataques se manifiestan en el electroencefalograma con brotes de actividad bilateral sincrónica y simétrica de ondas en espiga de 3 Hz. La presencia de un fondo normal en el electroencefalograma y de una inteligencia normal o aún por arriba de lo normal indican un buen pronóstico para el cese de estas convulsiones (Lawrence 2001).

¹⁵ Retardo afásico secundario es incapacidad para el habla. Defecto o pérdida de la capacidad de expresarse con palabras, por escrito o por signos, o de comprender es lenguaje escrito o hablado, por lesiones o enfermedad de los otros centros cerebrales (Dorlan 1993).

- psicométricas.
3. Canalizar al niño a terapia de lenguaje.
 4. Elaborar junto con la maestra la hoja de detección
 5. Observa de manera grupal e individual al niño
 6. Dar seguimiento con la madre.

La maestra expresa una actitud cálida hacia Josué. Tiene miedo de la posibilidad de un ataque de epilepsia, empero no se observan actividades que apoyen las necesidades específicas de Josué.

Josué es tranquilo y obediente. La maestra, lo toma en cuenta, trata de incluirlo en las actividades grupales.

En ninguno de los casos anteriores se observa que las profesoras realicen acciones con el propósito de integrar a los niños con necesidades educativas especiales al grupo; como resultado, los niños se han aislado, con algunos intentos de acercarse a sus compañeros sin mucho éxito.

b. Acciones habitadas vs. acciones no dirigidas

En esta categoría se puede observar cómo las maestras manejan una rutina de trabajo, llevan a cabo las actividades cotidianas aunque no exista un significado para los niños, como en el ejemplo siguiente:

La maestra se voltea hacia los niños y dice: “Vamos a empezar: “¿quién me indica qué día es hoy?” Algunos niños contestan “Lunes” “¿qué número de día?” Se escuchan voces que mencionan: “4, 29, 3, 3 muy bien” señala la maestra, ¿de qué mes? Se escucha una voz: “noviembre del 2003”. “muy bien “(Contesta la maestra mientras escribe la fecha en el pizarrón).

Qué nos toca hacer hoy: “Saludo” (apuntan unas voces).

Después qué vamos a hacer expone la maestra: “Pasar lista” responden algunos niños.

Luego, continúa la maestra: “Contar niños y niñas” (se oye una voz que expresa: “yo no he pasado”).

Después: “La asamblea” (Cuando la maestra pregunta va mostrando a los niños una tarjeta con un dibujo, se la va dando a cada uno de los niños de diferentes mesas, los niños la toman y caminan al pizarrón donde la van colocando siguiendo la secuencia de lo que la maestra les indica).

Mientras, la maestra continúa con la secuencia la mayoría de los niños platican entre ellos y poco a poco aumenta el volumen de las voces, son pocos los niños que ponen atención.

“Ahora vamos a ver: “¿cómo nos saludamos?”, señala la maestra: “Con una canción”: Opinan los niños. “No mejor vamos a decirnos únicamente buenos días”, “Buenos

días" dicta la maestra "buenos días" responden los niños (se ríen entre ellos). "Bueno, ya nos saludamos, ahora que sigue" observa la maestra. "Contar niños y niñas" responde una niña. "A ver Brian, pasa a contar a las niñas", (pasa Brian y camina alrededor de las mesas cuenta a las niñas). "Tócalas para que ellas sepan que ya las contaste", asevera la maestra (Brian se regresa y comienza a contar nuevamente, algunas niñas acercan la cabeza a la mano de Brian para sentirse tocadas, otras se hacen a un lado para que él no las toque, después se ríen. Mientras se escucha la voz suave de Brian contando: "1, 2, 3, 4...16" (Observación 2).

En la observación anterior la maestra se basa en actividades de saludo, pasar lista, contar niños y niñas, salir al recreo, tomar su desayuno, etcétera; cuando se realizan estas actividades no se observa reflexión alguna, la planeación de las maestras gira en torno a esta rutina sin mayor creatividad.

Los niños acostumbran formarse y sentarse en determinado lugar, no salirse del salón sin permiso de la maestra, y seguir sus instrucciones. Estas actividades se encuentran en oposición a las actividades no dirigidas donde se puede ver la necesidad que tiene el niño por el movimiento, el tocar los objetos y a sus compañeros, usar el mobiliario de una manera no establecida por la maestra. A los niños les gusta desplazarse de un lugar a otro, y conocer el trabajo de sus compañeros. En la primera oportunidad que tienen pierden la atención sobre lo que la maestra dice. Parece ser que sus intereses son unos y la planeación de la maestra es otra.

c. Los niños con necesidades educativas especiales vs. lo permitido y lo no permitido.

Lo que los niños no puede hacer es más claro que lo que sí se pueden hacer. La mayoría de las indicaciones están relacionadas con recoger, acomodar o limpiar algún mueble o material. A pesar de que existen cosas que no se pueden hacer dentro del salón de clases o de la escuela misma, cuando un niño con

necesidades educativas especiales las hace, las maestras omiten esa acción y en la mayoría de los casos son ignoradas y no se habla, deja en el ambiente una ambigüedad respecto a lo permitido y no permitido como en los ejemplos siguientes:

Mientras la maestra pasa lista, Carlos comienza a platicar con los compañeros de su mesa. Entra Alejandro y busca algo en los estantes, la maestra le pregunta que es lo que busca, Alejandro no responde toma una goma y se sale. La maestra no dice nada (Observación 2).

Después de cantar la canción la maestra advierte: “ahora vamos a pasar lista” al pasar lista los niños comienzan a platicar, cuando escuchan su nombre dicen presente. Cuando la maestra llega al nombre de Brenda, advierte para ella misma “si vino” (Observación 3).

Brenda saca plastilina, Itzel la mira y entra también por otro poco de plastilina, la maestra se acerca y regaña a Itzel por sacar plastilina, la manda a guardarla, Brenda no se da cuenta de lo ocurrido, ella juega con su plastilina (observación 3).

Parece que ni siquiera vale la pena indicarles lo permitido y lo no permitido. Los niños con necesidades especiales pasan desapercibidos como si no se pudiera reconocer lo que sí pueden y lo que no pueden hacer.

d. Distribución del espacio y relación con el material

La distribución del espacio dentro de los salones de clases (Esquema 2) es la misma en todos los grupos con excepción de la forma en cómo colocan las mesas.

Al igual que en otros salones, éste tiene letreros arriba de las cómodas donde se encuentra el material que indican donde esta la sección de: “dramatización, biblioteca, gráfico-plástico, construcción, aseo y desayunos”. El material se encuentra al alcance de los niños sobre los estantes que están alrededor del salón. Arriba del pizarrón se pueden observar escritas las normas que deben respetar los niños como: “Levantar la mano para hablar”; “Hablar en voz moderada”; “Evitar salir del salón sin permiso”; “Evitar comer dentro del salón”; “Utilizar el gafete para ir al baño”; “Cuidar los gafetes”; “Querernos y respetarnos”; “Todos somos amigos”; “Compartir materiales y juguetes”. Cada uno de estos mensajes están en un pequeño cuadro de cartulina debajo del mensaje hay una fotografías de niños realizando la acción de lo que habla cada uno de ellos. Hay un pequeño dibujo elaborado por los niños y letras escritas unas por ellos mismos y otras por la maestra. Al fondo, en el muro contrario al del pizarrón, hay un recuadro de madera donde esta un dibujo grande elaborado por la educadora (Observación 8).

El material se encuentra en los entrepaños que están alrededor de los salones al alcance de los niños, ellos no pueden tomar el material sin que la maestra lo indique. Las maestras son quienes deciden quién de los niños repartirá el material a los demás. El patio y las áreas verdes, así como el chapoteadero, el arenero, la cocina y el salón de cantos y juegos casi no son utilizados por las docentes de grupo, algunos de esos espacios los utiliza únicamente la profesora de educación física.

Cuando los niños se relacionan con los elementos de trabajo las oportunidades son limitadas y los materiales muy repetitivos además los niños no tienen oportunidad para decidir cuales desean utilizar. Cuando el material es diferente los niños exploran con todos sus sentidos dicho material como en el caso de la pintura hecha con huevos y café:

La maestra se acerca a su escritorio, toma el material y lo lleva a la mesa donde se encuentran las niñas, les indica: "Vamos a preparar la pintura", toma un traste de plástico y rompe cinco huevos, le pone café y lo mezcla, después le pasa el traste a Pamela y le dice que lo mueva, le toca su turno a Jazmín y posteriormente a Fernanda, la maestra comienza a repartir los manteles y las palas de madera, le pide a Kenia que reparta las brochas. Mientras, las niñas están muy atentas observa la mezcla que la maestra acaba de hacer, le piden a la maestra que ellas también quieren mover la pintura.

Cuando Kenia mueve la pintura expresa: "parece como popo verde", las niñas que se encuentran a su alrededor se acercan a ver la pintura, se miran entre sí, se ríen y la huelen, después opinan: "no huele a popo", "huele a huevo", "huele a café". Se acerca la maestra y les sirve pintura en los godetes les informa que ya pueden comenzar, las niñas pintan, algunas de ellas bailan al ritmo de la música. Mientras pintan.

Brenda se acerca y me muestra su trabajo, le expreso: "te está quedando bien", ella regresa a su lugar, Chela le señala a Kenia que el mantel que le tocó no es de niñas porque no es rosa, Kenia le pregunta a Sofía "¿verdad que el amarillo también es de niñas?". Sofía mueve la cabeza afirmativamente. La maestra les apunta a las niñas: "cuándo terminen de pintar las cucharitas aquí la ponemos, (la maestra coloca un mantel de plástico en el piso cerca del pizarrón para poner las cucharas de madera que pintan las niñas).

Mientras trabajan, al introducir la brocha en el godete, las dos Brendas chocan sus brochas y notan que la pintura es pegajosa, entonces comienzan a jugar con las brochas, las presionan para que se peguen y luego las despegan, así permanecen un

rato, repiten la misma acción, Kenia las observa y se ríe. Por otro lado Daniela y Natalia, derramaron la pintura, Daniela no le da importancia. Natalia no sabe que hacer, hace su silla para atrás porque no quiere ensuciarse. Después de que terminan de Jugar las dos Brendas, una pinta una cuchara de madera y limpia su mesa, pinta otra y limpia su mesa y así sucesivamente, sus movimientos no son muy coordinados, hace su trabajo con rapidez, aunque sus movimientos parecen ser muy torpes.

A Brenda, le gusta ver como escurre la mezcla, cuando levanta la brocha. Observa con atención su consistencia, levanta su brazo con lentitud y fija su vista en la caída de la pintura sobre el godete. Repite la acción varias veces, haciendo gestos con su rostro, pero nunca toca el líquido con la mano. Después, regresa a su trabajo y continúa. Daniela y Pamela comienzan a pintarse entre ellas; después, Daniela va con la maestra y le dice: "Me pintó Pamela", Pamela se queda en su lugar y se ríe. La maestra desde su lugar le dice: "Pamela la pintura es para pintar las cucharitas, no a Daniela" (Observación 7).

Como podemos ver, en esta actividad los niños olieron, probaron y tocaron con placer el material.

e. Comunicación y expresión oral y acciones no dirigidas

La forma de expresarse y comunicarse mediante el lenguaje verbal parece como si cada quien hablara para sí mismo. Cuando las maestras hablan o preguntan algo, la respuesta puede ser predecible ya que todos los días preguntan lo mismo. Si la pregunta es diferente, la mayoría de las veces ellas se contestan solas. De la misma forma al preguntar los niños algo, en muchas ocasiones no obtienen una respuesta ya que no siempre son escuchados, en ningún tipo de lenguaje, como podemos ver a continuación:

"¿Qué sigue ahora?" "Pasar lista", dice la misma niña que siempre contesta (La maestra se percató que nadie pone atención). Algunos niños se avientan entre ellos, otros arrastran sus sillas. Otros platican. Una niña va de una mesa a la otra. Misael patina en el salón (Observación 2).

"¿Qué nos toca ahora Marlene?", pregunta la profesora. Sin esperar la respuesta la docente apunta: "educación física. Pero ¿qué creen?: "La maestra de educación física no les podrá atender porque tiene cosas que hacer, pero yo les voy a dar educación física. ¡Vamos a formarnos, vamos al patio!" (Observación 2).

Daniel llega, grita y llora frente a la maestra, la jala de la mano, asegura que Rafael le hizo algo. La maestra le pide que no la jale sin escuchar lo que el niño menciona. Daniel se aleja sin dejar de llorar (Observación 3).

Hay momentos donde las maestras logran conectarse en interacción con los niños, Aunque no siempre se percatan de ello. Las respuestas, de ellos es considerable, se expresan y dejan ver su lógica de pensamiento además de manifestar con claridad su sentir, como vemos a continuación:

Cuando la maestra termina, les pregunta a los niños: “¿De qué vamos a platicar hoy?”, “volteen para el pizarrón”. Mientras, pega una hoja de rotafolio sobre éste, y escribe en ella: “Revolución Mexicana”. “¿Qué creen, el 20 de noviembre se festeja algo, quién sabe?”

“Yo... el día de muertos” expresa William, “no”, responde la educadora “El día de Halloween”, asegura Carlos, “no”, objeta la profesora, “¿nadie sabe?”, “Se festeja la Revolución Mexicana”. “Fue cuando pelearon con los españoles” apunta Moni, “no, pelearon mexicanos contra mexicanos, porque no se ponían de acuerdo para gobernar” dicta la educadora. “Pelearon porque unos mexicanos tenían mucho dinero, otros poco dinero y otros no tenían nada”. Voltea Carlos y le dice a Adrián: “¿ni tele?”. “Van a investigar en casa que paso en la Revolución” continua la docente: “Y lo van a platicar con sus papás, no van a traer nada pegado, ni dibujado, solo platicado”. “¿Y si mi papá sabe mucho?” Dicta Juan Carlos. (La maestra no presta atención), ella continúa hablando: “Después de que traigan su investigación, vamos a hacer un trabajo bien padre. Nada más uno, y lo vamos a hacer entre todos”. “Va a quedar muy grande”, explica Adrián. “¡Grandote como el mar!” sugiere Misael. La profesora continúa hablando sin poner atención a los niños “...a lo mejor dibujamos cómo se vestía la gente...” “¿Esa hoja para qué es?” Pregunta Carla. “Es para poner, lo que ustedes investiguen” manifiesta la maestra. “Para qué si los maestros saben todo”, subraya Alejandro (Observación 2).

Contacto y sensación y relación con el material.

Los contactos y sensaciones que se manifiestan en los grupos están relacionados con los materiales y el trato con los otros. Son pocas las demostraciones de contacto entre los niños y con las maestras es todavía menor, son mínimos los momentos donde se observan los contactos físicos en el tiempo de la interacción entre maestras y alumnos. Las sensaciones que los niños viven no son rescatadas por las maestras, pareciera como si no se percataran de ellas, los niños

manifiestan sus sensaciones cuando realizan sus actividades. Los materiales, a pesar de ser tan escasos, despiertan sensaciones en los niños, y cuando ocurre esto se puede observar que se incrementa la interacción entre ellos:

La indicación de la docente es que se tomen de la mano y hagan una rueda, los niños la hacen. Les explica que les va a poner música para que escuchen, si es lenta o es rápida, pone la música y los niños comienzan a golpear los pies sobre el piso siguen el ritmo, se mueven para un lado y para el otro (Da la impresión de que los niños disfrutan de la música, todos realizan los movimientos).

Ricardo comienza a dar golpecitos al ritmo de la música en la cabeza de sus compañeros que tiene a lado. Gustavo hace lo mismo con Ricardo y se ríen (creo que es porque se dieron cuenta que sus golpes son coordinados y llevan el ritmo de la música). La profesora les pregunta a Ricardo y a Gustavo cuál paso pueden hacer para llevar el ritmo de la música. Ellos se quedan quietos, y no responden nada (Observación 5).

La construcción de las categorías han ayudado a ver con mayor claridad el objeto de estudio, surgieron relaciones interesantes sobre las cuales no se tenía puesta la mirada.

En los datos obtenidos y en lo que centro mi interés está: la docente y los niños con necesidades educativas especiales, aquí logro observar que de la maestra es de indiferencia ante los niños, estos no son tomados en cuenta, pasan sin ser vistos, aunque hagan, lo que se puede o lo que no se puede hacer, no pasa nada. Los niños no se interrelacionan ni con la maestra ni con sus pares, con excepción de algunos momentos en que se puede ver la interacción entre alumnos, dicha interacción no es propiciada por la actitud de la maestra, sino por las características del material o de los mismos alumnos. En las situaciones donde se observa el acercamiento con la maestra es por que los niños con necesidades educativas especiales así lo demandan con gran insistencia, pero no porque la maestra lo propicie. Se deja ver también que estos chicos tampoco son tomados

en cuenta para la realización de la planeación de las actividades. Lo anterior me hace pensar que para la docente es más fácil ignorar la presencia del párvulo que hacer algún intento de integración, a pesar de que el discurso que la maestra manifiesta vaya en el sentido de su preocupación por los alumnos con necesidades especiales.

Rescato dos datos que considero fundamentales para mi investigación:

- Algo me sugieren las características del material que utilizaron los infantes pues favoreció la interrelación con sus compañeros y les permitió, tocar, oler, sentir, saborear, observar. Los niños se dieron un tiempo para contemplar su sentir en la actividad misma.
- La indiferencia que viven los chicos es preocupante, cuando investigué en que escuela podía realizar mis observaciones, puse como prioridad, que existieran niños integrados. Me sugirieron el Jardín de Niños “Yaxché” como una de las mejores opciones. Es importante observar que se habla sobre integración cuando se tiene dentro de un grupo a algún alumno con necesidades educativas especiales, aunque el niño no esté integrado y pase indiferente, al no ser contemplado ni en la planeación ni en las actividades diarias.
- Otro elemento importante es que al inicio del ciclo escolar estaban inscritos siete niños con necesidades educativas especiales y para el mes de febrero solo quedaron tres, más del 50% se cambio de escuela.

Al observar estos datos comienzo a indagar qué es lo que sucede. Investigo sobre los contextos y algo que me sorprende es que, sobre educación especial hay suficiente información pero cuando me remito a investigar sobre la historia de

CAPEP, me encuentro frente a la no existencia de documentos¹⁶ que me permitan conocer la historia, con excepción de un cuadernillo elaborado por la maestra Beatriz Ordóñez donde explica como se constituyó el Laboratorio Psicopedagógico, que antecede a CAPEP. En el se habla sobre “la buena voluntad” que los directivos de aquel entonces tuvieron para aceptar a un grupo de especialistas que trabajaran a favor de niños con alguna problemática específica. Así, poco a poco tomó fuerza y a la vez se dio el reconocimiento por las autoridades. Sin embargo, nunca fue reconocido ni integrado dentro del organigrama como una dependencia de la coordinación de Preescolar, siempre se dejó a “la buena voluntad de las autoridades”.

Expongo estos datos porque en la Coordinación sectorial de preescolar todos saben que existe CAPEP pero nadie tiene un documento donde esté plasmada por escrito su trayectoria CAPEP viene a ser una dependencia ignorada, esa dependencia no vista, esa dependencia silenciada. Al seguir este recorrido pasa lo mismo con los especialistas de CAPEP, en las escuelas también son ignorados, no hay un espacio digno donde el maestro de apoyo realice su trabajo. El maestro de apoyo tampoco es integrado a los planteles. De esta forma, al llegar a los niños con necesidades educativas especiales sucede lo mismo. Considero que aquí tengo “un nudo” que hay que desatar, se centra en esta parte silenciada del proceso de integración, donde los alumnos con necesidades educativas especiales no están dispuestos a establecer un pacto con las escuelas que

¹⁶ Cuando realicé esta investigación solo existía este cuadernillo al que hago referencia. En agosto del 2005 se realizó el festejo de los 40 años de CAPEP, donde se hace una recopilación de información sobre testimonios de algunas docentes. Cabe señalar que la recopilación no es exhaustiva y solo se le agregan pocos datos más de los que aquí se señalan.

manejan un doble discurso sobre la integración y optan por irse. Pero, desgraciadamente, el alejamiento lleva en sí un daño, un resentimiento y una sensación de no querer seguir insistiendo porque me acepten, en este momento me surge otra pregunta:

¿Qué es lo que está flotando en esta institución escolar que no permite ver la diferencia?

Después pasé a la parte de las categorías analíticas en la que obtuve los siguientes datos:

A. La experiencia estética

La experiencia estética pertenece a la humanidad porque vivirla está al alcance de todos, pertenece al santiamén en que se realiza y, por ello, es el presente, es el aquí y el ahora. Si bien en su dimensión personal (sin olvidar que siempre existe un vínculo en el plano de lo social) es la que halla el sujeto ante una situación específica, se vive siempre en presencia y en relación con algo, es personal, le atañe al ser que la alberga, no se enseña, se siente, es única. La experiencia estética se obtiene según el desarrollo personal, en el contacto directo y el disfrute con las obras de la naturaleza y las realizadas por el hombre en el instante en que se vinculan las funciones intelectuales, como la razón, con las funciones sensibles o emocionales, y se aplican otras experiencias, conocimientos, intenciones, la participación y relación entre personas (Dewey, 1949).

La experiencia estética se aborda desde que nacemos, desde el hogar, con la contribución de la familia. El equilibrio y la organización que exista en el ambiente en que se vive y la calidad de los contactos que se establezcan, influyen en gran medida en formación del juicio crítico y del gusto estético del niño.

El niño obtiene, desde los primeros meses de vida, experiencias estéticas, cuando es arrullado en el lecho materno con cantos y ritmos armoniosos, al escuchar las voces amorosas del lenguaje de las personas que lo rodean. Es el inicio de la comunicación que el niño tiene con su entorno. Por lo tanto, para que el niño consiga experiencias significativas en el contacto con las obras naturales y humanas es condición que ellas provoquen una sensación o un sentimiento personal importante. Con la frecuencia de vivencias se incrementan las posibilidades sensorio-perceptivas, intelectuales y emocionales. Para así comprender, disfrutar, aceptar, rechazar, preservar su mundo externo. En el caso del ambiente escolar, la disposición física y anímica con que se participa en él es parte del éxito para lograr la vivencia de experiencias estéticas. Si se organiza y se realiza con gusto, el ambiente de aprendizaje armónico, contagiará a los niños (Eisner, 1999).

La experiencia estética pretende que la acción sea consciente, y esto se logra integrando las sensaciones, la sensibilidad y la razón. Es importante tomar conciencia de lo que se siente, se piensa, se hace y se es. Sólo involucrándose y actuando es como se adquieren experiencias estéticas que inciten a cuestionar, valorar y usar todos los recursos. Si la participación es incompleta o superficial no se logra establecer los vínculos necesarios de aprendizaje y el asunto se olvida fácilmente sin dejar huella dando la impresión de distracción. Vivir intensamente las situaciones llena la vida interior, da la plenitud que pretende la experiencia estética (Dewey, 1949).

B. Las necesidades educativas especiales

En la concepción de niños con necesidades educativas especiales, se discute que las dificultades para aprender no dependen sólo de ellos sino que tienen un origen

interactivo con el medio. Las necesidades educativas especiales aparecen cuando un alumno presenta un ritmo para aprender muy distinto al de sus compañeros y los recursos disponibles en sus escuelas son insuficientes para apoyarlo en la adquisición de los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio. Requiere de recursos mayores o diferentes (Bautista, 2002).

Las necesidades educativas especiales son relativas porque, surgen de la dinámica que se establece entre las características personales del alumno y las respuestas que recibe de su entorno educativo. Por esta razón, cualquier alumno puede llegar a tener necesidades educativas especiales y no solo aquel con déficit, por esto, no todos los niños con déficit tienen necesidades educativas especiales. Las necesidades educativas especiales pueden ser temporales o permanentes, de aquí que se considere que un alumno tiene necesidades serias para acceder al currículo puede requerir apoyo durante un tiempo o durante todo su proceso de escolarización. El concepto toma en cuenta las condiciones particulares del alumno y su medio. Las necesidades educativas especiales pueden estar relacionadas con diferentes factores, entre ellos se encuentran: Ambiente social y familiar que rodea al niño, Ambiente escolar en que se instruye al niño, Condiciones individuales del niño, Discapacidad. Problemas emocionales, Problemas de comunicación, Otras situaciones de tipo médico (García, Escalante, 2000).

Las necesidades educativas especiales tienen que ver más con el aspecto social que con la situación personal, estas son producto de la relación que se da entre el alumno y el ambiente de aprendizaje. El ambiente de aprendizaje está conformado por las experiencias escolarizadas de los sujetos. Estas experiencias están

relacionadas con: el currículo, las condiciones de trabajo y la disciplina escolar. Depende de cómo éstas se manifiesten surge en los sujetos cierta tensión, la cual genera o no necesidades educativas especiales. Aunado a esto se encuentran las características personales del sujeto que aprende, como es su desarrollo biológico, psicológico y social, así como su entorno social y cultural¹⁷.

C. Integración educativa o atención simulada

La integración educativa es el proceso que implica educar a niños con y sin necesidades educativas especiales en el aula regular con el apoyo necesario. El trabajo educativo con los niños que presentan necesidades educativas especiales implica la realización de adecuaciones para que tengan acceso al currículo regular (Bless, 1996).

Ante esto nos damos cuenta de que no obstante el discurso que se maneja alrededor de las necesidades educativas especiales y la integración educativa, que a pesar, de estar basado en consensos internacionales y legales, el camino que se ha recorrido en el sector educativo, no es suficiente por diversas causas que en otro momento analizaremos.

En los espacios escolares encontramos diferentes tipos de integración, entre ellos la integración simulada, aquella que presume de brindar atención a niños con necesidades educativas especiales, no obstante esos alumnos no son considerados en la planeación, no se dan las condiciones de trabajo para que se integren, y la actitud de los maestros es de indiferencia hacia su conducta, sus necesidades y su aprendizaje. Son alumnos silenciados e invisibles, hasta que

¹⁷ Esta información se obtuvo de las notas tomadas en el seminario especializado impartido por el maestro Iván Escalante (2004).

ellos, por sí mismos se hacen ver y oír.

La experiencia estética, las necesidades educativas especiales y la integración educativa o atención simulada son las tres categorías que le dan cuerpo al trabajo aquí presentado.

CAPÍTULO 2

EL NIÑO PREESCOLAR Y LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

“No puede haber actividad afectiva sin cognición.
Y si cognición equivale a conocimiento
entonces tener un sentimiento y no conocerlo
equivale a no tenerlo”.

ELIOT W. EISNER

Este capítulo habla sobre el desarrollo del niño preescolar,¹⁸ con el propósito de acercarnos a su pensar y actuar; y sobre todo, al conocimiento del desarrollo intelectual, es la inteligencia un factor decisivo para la integración a la vida escolar. También trata acerca del concepto de las necesidades educativas especiales y la integración educativa de ahí se desprende el interés por conocer si las necesidades educativas tienen que ver con las características propias del niño, con el contexto en el que se desenvuelve o con ambas. Por lo tanto, es substancial plantear la relación que se da entre el alumno y el ambiente de aprendizaje.

2.1 El niño preescolar.

2.1.1 Del desarrollo social y emocional al desarrollo del pensamiento

Hay que tomar en cuenta que la mayoría de los niños en edad preescolar que asisten a la escuela viven allí su primera experiencia de escolarización. Novelo (2002) nos dice que los primeros seis años de vida son fundamentales en este

¹⁸ Consideramos la etapa preescolar de los 4 a los 6 años de edad cronológica.

periodo el sistema nervioso logra un avance que alcanza 90% de su desarrollo. Esta es una de las razones por la cuales la responsabilidad de los educadores (padres, maestros, tutores, etcétera) debe esmerarse en brindar los elementos necesarios para el niño.

Para lograr este propósito consideramos necesario tener conocimiento sobre las características del niño preescolar. Cuando el niño comienza a darse cuenta de las personas que lo rodean, se interesa en todas sus relaciones, especialmente en las que experimenta con sus padres y en la de ellos entre sí, aunque viva solo con uno de los dos. Este hecho es importante, va a estar en la raíz de muchas otras ideas que el niño elaborará en un futuro. Además, dichas experiencias tendrán un gran alcance que repercutirá en la forma en cómo se relacionará en su vida futura.

La capacidad de pensamiento va a estar en concordancia con la capacidad de relación que el niño tenga. Mientras el niño está ocupado en sus ideas de relación, brotan sentimientos encontrados. Por ejemplo, la idea de mamá y papá juntos le transmite al niño un sentimiento de felicidad y armonía. En otras ocasiones el niño se siente excluido del juego, cuando observa que hay momentos en los que los padres determinan un tiempo para ellos y entre ellos, se pone celoso y se enfada. El niño se enfrenta a la idea de poder amar y odiar a la misma persona (Erikson, 1980).

Cuando los niños preescolares asisten a la escuela por primera vez, observamos que algunos tienen una base sólida de confianza en los adultos que le rodean, están bien preparados para establecer las nuevas relaciones que le proporciona la escuela. Empero algunos otros no lo están.

En la escuela encontramos algunas situaciones como la siguiente:

Cuando salgo de la dirección me encuentro con Diego llorando, me acerco y le pregunto: “¿por qué lloras?”, menciona que quiere irse con su mamá, trato de tranquilizarlo diciendo que le voy a hablar por teléfono a su mamá para que venga por él. Deja de llorar, hago como si le hablara a su mamá. Después, lo tomo de la mano y lo llevo a su salón, en su grupo hay más niños que lloran, la educadora me explica, que es el primer día que ella se presenta, después del período de vacaciones, y quizá por eso los alumnos lloran, pues se acostumbraron a quedarse en casa con sus padres” (Observación 8).

Hay diferentes motivos para que el pequeño no quiera apartarse de sus padres, por que necesita una madre o un padre que esté ahí para protegerlo de su propio nerviosismo, de su sentimiento de soledad o de cualquiera que sea el sentimiento que rodea al niño cuando ellos no están.

En el jardín de niños los alumnos suelen verse como “los niños de la maestra Tal”, por lo tanto, se ven ellos “como hermanos”. Así la escuela es una extensión de la familia. Por eso, es primordial que los chicos del grupo encuentren en la maestra a alguien que los identifica en sus gustos y preferencias, necesidades y deseos. Si esto sucediera, esta salida de la familia y el inicio a la escuela acabaría por ser placentero. El ingreso al jardín de niños significa una nueva forma de aprendizaje social ya que, por primera vez experimentarán una forma diferente de relación. El salón de clases, el contacto con las maestras y maestros, con la posibilidad de interacción con niños de la misma edad, son las nuevas experiencias que recibe en el ingreso a la escuela.

El niño preescolar quiere conocer todo acerca de sus maestros, su saber, sus recuerdos, su opinión, etcétera. Aprende a utilizar los marcos de referencia que todos usamos, el marco del día, el de la semana, el del fin de semana, el de las

estaciones del año, el de las conmemoraciones anuales, como en el ejemplo siguiente:

“A ver, ¿de quién estábamos hablando?” indica la educadora. “De Pancho Villa y Emiliano Zapata” señala Argenis. “Bien Argenis”, apunta la profesora. “Eran sus tierras y no las querían compartir, los esclavos mexicanos eran Emiliano Zapata” expone Francisco Javier. “Las tierras eran de los extranjeros” expresa Abi. “Tenían que pagar dinero” comenta Frida. “tenían que pagar más dinero al señor de la raya” subraya Argenis.

“Vamos a hablar de los generales, Pancho Villa y Emiliano Zapata” señala la educadora. “¿Eran puros hombres?” pregunta la docente y ella misma responde: “No, también había mujeres ¿verdad?” comenta sobre la Revolución, al terminar su explicación, les dice: “Vamos a trabajar” (Observación 6).

De modo intuitivo el uso de estas referencias le ayuda al alumno, a dar sentido a las experiencias nuevas. Conforme asiste a la escuela se familiariza con la vida escolar. Sus amigos y el grupo adquieren cada vez mayor relevancia, poco a poco los niños empiezan a descubrir el placer de pertenecer a un grupo. El interés por éste le permite al niño conocer a sus compañeros, otros ambientes y estilos de vida. Disfrutan el sentirse integrados a un grupo de pares y de las posibilidades que se dan en la interacción del contexto escolar, como es el caso siguiente:

Cuando regresa Sonia de sacar punta se sienta en el lugar de Lilian y se pone a colorear sobre el trabajo de Lilian. Regresa Lilian y se pone a colorear en el trabajo de Joice, se ríen y le indican a Joice que se sienta en el lugar de Juan Carlos. Lilian, levantan a Juan Carlos y lo sientan frente al trabajo de Sonia y así colorean en el trabajo de sus compañeros, después proponen: “Ahora vamos a cambiarnos otra vez” Se recorren un lugar hasta que dan vuelta y llegan al punto inicial (cada uno a su lugar). Mientras realizan esta acción, van coloreando en la hoja de sus compañeros. Al hacerlo se ríen (Observación 4).

En el jardín de niños se espera que los alumnos ejerciten la creatividad, la iniciativa y la capacidad de cooperar, estos logros serán mas tarde muy valiosos para alcanzar un buen nivel de vida social, emocional e intelectual (Vigotsky, 1988).

El niño tiene genuino interés por el saber, plantea cuestionamientos sobre la existencia humana, la vida, la muerte, la sexualidad. Para los chicos preescolares es importante que toda pregunta sea contestada de forma directa y verdadera. Las respuestas evasivas o engañosas confunden a los niños, los dejan equívocos y puede hacer que se sientan humillados, por creer que no se les da suficiente importancia. Una información excesiva tampoco les sirve, pues ellos esperan respuestas cortas ya que su atención es breve, la respuesta debe estar en relación con la pregunta.

2.1.2 El manejo de las reglas.

Cada familia y cada escuela tienen sus reglas algunas formuladas verbalmente y otras no. Están pensadas para el bien y la comodidad de todos los que viven en casa y asisten a la escuela. Las reglas se encuentran apoyadas en el comportamiento y sobre la manera de hacerlas cumplir (Berguer y Luckman 1989). El niño preescolar se interesa ya por las reglas, lo que le está y lo que no le está permitido hacer. Al niño a veces le cuesta trabajo comprender las reglas, necesita que se le planteen las normas claras para que, no se confunda. Requiere distinciones claras y sencillas entre lo que está permitido y lo que no para que, a la postre, el puedan modificar y cuestionar (Garton y Pratt, 1991).

Los niños que trabajarán con acuarela aún no pueden hacerlo porque no regresa Rogelio que salió por agua. En cuanto llega con el agua, Jesús Eduardo quiere comenzar a pintar, Miguel lo toma de la mano y le explica que no hasta que la maestra le indique. Los otros niños le piden que no lo haga porque la maestra todavía no informa nada. Le gritan los niños a la profesora: "¿Ya podemos comenzar?" Ella les responde en voz alta: "Si desde qué hora" (Observación 4).

En este ejemplo podemos darnos cuenta de que los niños son capaces de seguir las indicaciones de la maestra, y entre ellos mismos, son capaces de hacer que sus compañeros respeten las reglas establecidas. Por otra parte, podemos encontrarnos con niños que no han desarrollado su sentimiento de identidad y por tanto no son capaces de comprender el concepto de regla (Erikson, 1980). Se hallan en la etapa en que todavía la maestra sea la que ponga todos los límites.

El niño preescolar necesita que alguien le ponga límites claramente, que no los deje ir demasiado lejos en hacer lo que quieran. Pero tampoco excesivos límites, que repriman su creatividad y espontaneidad. Es importante que no se les deje creer que son ellos los que mandan. Solo con la ayuda de los mayores ellos pueden conocer sus límites. Si no hay límites crecen con ansiedad. Los límites son necesarios, y el que los límites queden bien establecidos tranquiliza al niño (Freinet, 2002).

El niño inquieto, nervioso, el niño que no es feliz y tiene al mismo tiempo una conducta sobreexcitada, puede parecer muy agresivo, lo que sucede con el es que percibe una situación difícil. El niño no se puede estar quieto y pensar las cosas tranquilamente, porque tiene miedo de los pensamientos que puedan venir (Erikson, 1980).

2.1.3 El juego y el desarrollo del pensamiento.

En la edad preescolar, el alumno no ha llegado todavía a la etapa de participar en juegos organizados en los que hay que seguir reglas complicadas. Prefiere los juegos de representar papeles, es hasta el final de esta etapa cuando empiezan a jugar a estos juegos de reglas. El trabajo y juego son la misma cosa el juego es el

trabajo del niño. Jugar es una necesidad, los niños juegan con lo que sea, de acuerdo a las ideas que tengan. El niño juega para controlar sus emociones (Winnicott, 2001).

Salen al recreo, al llegar al patio los niños se dispersan y comienzan a caminar por todos lados, es como si supieran adonde van y que van a hacer, con quién jugarán y a que van a jugar (Percibo el recreo organizado, incluso con cierta armonía que en las veces anteriores no la había observado, es como si cada niño estuviera en el lugar que le corresponde estar y haciendo lo que tiene que estar haciendo). La mayoría de los niños se encuentran en constante movimiento, son pocos los que permanecen en un solo lugar ya sea sentados o parados. Se escuchan voces en tono de murmullo, una gran parte de los niños habla, no puedo observar a un solo niño y escuchar lo que dicen, sólo sé que se comunican entre ellos, con diferentes tonos y volúmenes. Incluso se percibe el silencio de los que callan. Los juegos que realizan consiste en: correr, abrazar, tocar, empujar, jalar, tomarse de la mano, caminar, dar vueltas, jugar con una pelota de fútbol, jugar con algún otro juguete o permanecer mirando a los demás (Observación 5).

La imaginación del niño es superior a cualquier información. Aprende todo el tiempo. Es creativo está lleno de imaginación. No se limitan a descubrir cómo funciona el mundo, sino aprenden también algo que es esencial: aprenden que cada uno hecha mano constantemente de las reservas de esperanza y optimismo que tiene y que gracias a ello puede hacer cosas nuevas (Gardner, 1987). Así,

Ricardo comienza a dar golpecitos al ritmo de la música en la cabeza de sus compañeros que tiene a lado. Gustavo hace lo mismo con Ricardo y se ríen (Creo que es porque se dieron cuenta que sus golpes son coordinados y llevan el ritmo de la música) (Observación 5).

Los pequeños necesitan adquirir experiencias en hacer actividades y en confeccionar cosas y no sólo por aprender sino también porque al hacerlas se sienten capaces, se sienten bien. Los chicos experimentan la diferencia entre la fantasía y la realidad en su mente no está muy lejos la una de la otra. Viven a un mismo tiempo en los dos mundos y pasan rápidamente de uno al otro. Por una

parte se comportan de manera convencional y por otra todavía viven en un mundo mágico (Gardner, 1986).

En la escuela dentro del grupo, los niños aprenden los unos acerca de los otros y aprenden a compartir personas y cosas juntas. El niño que espera con paciencia al tratar de armar un rompecabezas, o hacer amistad con otro niño, o dibujando, etcétera. Aprende autodisciplina y practica concentración.

Es difícil separar trabajo de juego ya que el trabajo parece tedioso y el juego es delicioso, como lo hacen en el jardín de niños. Los juegos de imaginación, en los que el niño imita y se coloca en situaciones cotidianas, son muy útiles para el desarrollo mental del niño. En el siguiente ejemplo vemos como la narración de un cuento propicia para el niño desarrolle su imaginación.

“Este cuento se llama la abuela tejedora” subraya la maestra, sosteniendo un libro en la mano. “Un día llego a...” Mientras la docente cuenta el cuento Carla esta con sus lápices de colores guardando de uno en uno en su carpeta. “Carla, deja eso” le pide la profesora. Misael tiene su carpeta en la cabeza guardando el equilibrio para que no se le caiga. La educadora continúa contando el cuento, Tamara le prorrumpo: “A verlo” (le pide el libro a la profesora) “Se lo van a imaginar” indica la maestra. Ella continúa: “Tejió un pastel”. “¿Cómo es que tejió el pastel?” Pregunta Carlos. “No sé, así dice aquí” responde la narradora. Algunos niños se acomodan y hacen ruido con la silla. La niña de coleta sacó las piezas de su memorama, mientras escucha el cuento. “...Colorín colorado este cuento se ha acabado” termina la docente. “Cuéntenos otro” pide Tamara. “¿A quién sí le gusto el cuento?” pregunta la maestra, “A mi” responden algunos niños. “A mi no me gustó” señalan otros. “¿A ti por qué sí te gusto?” pregunta la profesora “por que los niños estaban tejidos y había una cama tejida” expresa Tamara “¿A ti por qué no te gustó?, pregunta la docente “Sentí tristeza porque nadie quería a los niños” comenta Carlos. “¿En esta escuela sí dejarían entrar a los niños?”, cuestiona la educadora. Algunos niños contestan: “Yo sí” (Observación 2).

Uno de los juegos del preescolar es el que pretende ser otra persona. Se identifica con personajes distintos y estudia sus caracteres. También piensa en lo que significa ser niño y ser niña, ser papá y ser mamá, ser maestra y maestro. La respuesta a estas inquietudes depende en parte a las ideas que se tengan sobre

el ser hombre y mujer en la sociedad donde se desenvuelve. Pero dependerá de la manera en que se combinen estos factores:

- El sentimiento claro que tenga el niño de ser quien es.
- La capacidad del niño para identificarse con personajes diversos.

La elección de los personajes, tienen que ver con sus miedos y sus deseos. Con la imaginación es capaz de intuir cómo es cada persona. Cambia rápidamente de juego. Le gusta corretear, subirse a todos los lugares y las cosas. Disfruta sacando cada vez mayor partido de su cuerpo. Gracias al juego aprende todo el tiempo. Jugar incluye pensar acerca de dos realidades: la realidad del mundo interior, el mundo de la imaginación y la realidad del mundo exterior el cual está lleno de gente de verdad (Winnicott, 2001).

Le gusta que sus maestros jueguen con él. Cuando hay algún niño que juega solo es un poco preocupante. Como es el caso de Sofía.

Sofía no juega con nadie está sola, parada en el patio, se mete sus dedos a la boca, trata de jugar con Frida, pero a Sofía le cuesta trabajo integrarse a Frida y a los otros niños con los que ella juega, entonces Sofía se aleja y camina por el patio (Observación 4).

En este caso podemos ver que Sofía no juega, porque no puede relacionarse con sus compañeros, si la niña pasa tiempo sin jugar o no saber a qué jugar, hay que tratar de ver qué está pasando. Puede sentirse mejor después de trasladar su sufrimiento a un adulto que la comprenda y que sea receptivo a su dolor. Así es como aprenden a ser ellos mismos útiles y sensibles con los demás. Es importante buscar diferentes formas y espacios de expresión para que el niño comunique sus afectos, ideas, sensaciones etcétera.

2.1.4 Desarrollo e inteligencia.

Hay que señalar el papel que juega la inteligencia en el desarrollo del niño y el ingreso a la escuela, y así tomar en cuenta la intención de aplicar dicha comprensión a todos los aspectos de las actividades de enseñanza aprendizaje. Con el propósito de identificar que la inteligencia humana no se centra únicamente en el conocimiento de la escritura, la lectura y las matemáticas. Además de identificar como punto de partida que el alumno es ante todo un ser humano emocionalmente sensible y social. Durante su desarrollo se dota de herramientas que le permiten la interacción con los otros. Esta interacción teje lazos afectivos con las personas de su entorno. De esta manera, el desarrollo afectivo no se separa de las relaciones interpersonales sobre todo con aquellas personas que ocupan un papel importante en la vida del niño, como son sus padres, hermanos, maestros, compañeros y amigos (Gardner, 2001).

Cada individuo nace dentro de una familia y ésta, a su vez pertenece a un grupo social el cual se encuentra inmerso en una cultura. De esta manera, cada ser humano a lo largo de su desarrollo requiere de los referentes culturales de su entorno, por lo tanto, estos factores ejercen influencia en el desarrollo infantil.

El desarrollo es un proceso muy elaborado, cada ser humano es único, cada uno tiene su manera particular de reaccionar, de desarrollarse, de aprender, de expresarse, etcétera.

Algunos estudiosos del campo como Bloom (1972), lo clasifican en físico, intelectual y afectivo. Los tres aspectos están interrelacionados por la complejidad del ser humano. El afecto, se manifiesta desde el origen de su vida pues para

participar en todo proceso de conocimiento del entorno, cuenta con elementos de los cuales parte, al tejer redes sociales que lo hacen vulnerable y fuerte al mismo tiempo. En todo proceso cognoscitivo participa tanto la inteligencia, la afectividad y las condiciones físicas y orgánicas de cada individuo.

Como podemos ver, el desarrollo viene entrelazado no sólo en el crecimiento físico ya que se alimenta también de las condiciones del entorno donde el sujeto se desenvuelve. Durante el desarrollo adquiere diferentes habilidades y destrezas, las cuales culminan en el dominio de diferentes conocimientos, éstos pueden ser, el saber de cómo ejecutar algo y el saber qué hacer acerca del conjunto físico de procedimientos apropiados para la ejecución (Gardner, 2001).

Las habilidades que se adquieren a lo largo del desarrollo pueden ser o no valoradas por las diferentes culturas, muchas de ellas no son estimadas ni tomadas en cuenta a pesar de que pueden ocupar diferentes espacios culturales como por ejemplo en la escuela las actividades artísticas tienen un valor inferior al conocimiento matemático. Se pone en juego lo que para la escuela es la inteligencia.

Cuando se habla del desarrollo intelectual, no se puede hablar de ello en forma aislada, ya que al sujeto no se le puede fragmentar, ni separar de su grupo social, por lo tanto, se puede tomar en cuenta la interacción que el sujeto vive tanto con su mundo externo, como con su mundo interno, lo cual hace muy compleja la definición de inteligencia. Gardner (2001, p. 96) plantea en su teoría de las inteligencias múltiples:

“Me parece que una competencia intelectual humana debe dominar un conjunto de habilidades para la solución de problemas –permitiendo al individuo resolver los problemas

genuinos a las dificultades que encuentre y, cuando sea apropiado, crear un producto efectivo- y también debe dominar la potencia para encontrar, o crear problemas, estableciendo con ello, las bases para la adquisición de nuevo conocimiento...Éstos prerrequisitos son una manera de asegurar que una inteligencia humana debe ser genuinamente útil e importante al menos en determinados ambientes culturales.”

Para Gardner es importante cómo se vinculan, suplementan o balancean las inteligencias específicas para realizar tareas más complejas culturalmente pertinentes. Es por ello que en su teoría realiza un cuestionamiento acerca del riesgo de materializar un concepto, como es la inteligencia. En su interés por el estudio de las inteligencias múltiples, nos brinda un amplio panorama acerca de las inteligencias humanas y nos dice que las inteligencias, no son equivalentes a los sentidos ya que, las inteligencias son capaces de realización por más de un sistema sensorial.

Las inteligencias son consideradas como entidades en un determinado nivel de generalidad más amplio que los mecanismos de computación. Aunque más estrechas que las capacidades más generales como, el análisis, síntesis o sentido del yo. Las inteligencias no deben ser consideradas en términos evaluadores. Lo más fácil es observar las inteligencias cuando son explotadas para realizar algún programa de acción (Gardner 2001).

La forma en la que Gardner plantea el concepto de inteligencia es muy amplio y complejo, ya que el conjunto de habilidades, destrezas y capacidades nos da como resultado un saber específico, por lo tanto, la diversidad de los seres humanos nos brindan una gama muy amplia de las inteligencias heterogéneas. Entonces, no podremos disminuir la importancia de las inteligencias que cada uno de los sujetos posee.

Si trasladamos esta idea al ámbito escolar, podremos darnos cuenta de prioridad

de la tarea educativa que la escuela tiene, ya que es un espacio propicio para el desarrollo de las diferentes inteligencias.

Con una mirada en este sentido, se podría modificar la perspectiva “tradicional” de acciones sedimentadas, que se maneja en los planteles escolares. Empezando desde la visión homogénea hasta llegar al enfoque curricular.

2.2 La integración educativa y las necesidades educativas especiales en el nivel preescolar.

2.2.1. Alteridad.

Cuando sentimos la presencia de un ser humano que presenta un déficit, nos vienen a la mente ideas como: “pobrecito”, “cuánto sufre”, “que aspecto tan desagradable tiene. Estas reacciones, o pensamientos, se logran observar dentro del contexto cultural en el que nos desenvolvemos, por mucho tiempo se ha segregado a los individuos con algún déficit. Pues no es común la convivencia con este tipo de personas, por lo tanto, la convivencia se hace difícil, sobre todo para el sujeto que tiene algún déficit y algunas veces no sabemos cómo actuar. Tal vez porque nos vemos reflejados en ese otro.

Cuando un ser humano se topa con un igual que tiene algún déficit, este sujeto se descubre a sí mismo, porque depende del encuentro con lo otro que no hay en él, con lo que no es él. El yo de dicho sujeto, en cuanto yo, tropieza con su falta de contenido. No hace contacto con los objetos, con lo que se enfrenta y opone, vive solamente una autorrealización vacía la cual se piensa, pero a la que se arrastra al

pensamiento insulso. En esta perspectiva, la máxima oposición se da en el encuentro con el “otro” que es la forma suprema y más apropiada de participación del ser humano en lo otro, la relación “ínter subjetiva” o “interpersonal”. Lo que nosotros hacemos a los otros y éstos nos hacen a nosotros, eso es lo que somos (Skliar, 2003).

Uno de los problemas fundamentales que surge ante la presencia de la alteridad nos dice Skliar (2003), es que según el “yo” se imagina a esas otras gentes, antes desconocidas, y en cómo habría luego que comportarse con ellas; hasta el grado que al “otro” se le puede negar su propia realidad subjetiva, cultural, idiomática, etcétera. Surge así el problema del otro o de la alteridad.

La alteridad ética del otro nos invita a entender una comunidad moral que ésta compuesta no por una suma de egos autónomos e intercambiables, sino por un nosotros. Las aportaciones surgidas de este campo se pueden exponer de la siguiente forma: lo recíproco es un elemento constitutivo del ser de la persona; es un componente originario en la constitución del sujeto moral y, por tanto, de la conciencia ética. Finalmente, es un mecanismo que está indisolublemente vinculado a su madurez y a su desarrollo integral (Skliar 2003).

El punto es que no puede generalizarse al hablar de madurez, como planteamos, nuestra sociedad todavía no está preparada para aceptar la diferencia de las personas con déficit. Reflexionando sobre esta última idea pensemos que si el objetivo de nuestra nación es construir una sociedad democrática entonces, la formación de los ciudadanos empezaría desde que el individuo se relaciona con los otros, entendamos que al hablar de los otros incluimos a todos los que “no soy

yo”, aunque tengan algún déficit. Se requiere de confiar en sí mismo y confiar en el otro, para poder construir desde la confianza solidaria un nosotros con símbolos de identidad colectiva los cuales facilitarían historias que hablen de experiencias compartidas, planeando, imaginando y concretando proyectos entre un nosotros y sin miedo abrirse a los otros. Los actos de formación y de educación pueden ser la base del trabajo colectivo al enseñar a comprender la situación que viven los otros, para integrar un nosotros (Gadino, 2004).

En la sociedad tener algún déficit significa correr el riesgo de algún nivel de exclusión social, pues quien la padece siempre va a estar en desventaja en relación con los demás. Con esto no ocultamos la insuficiencia o deficiencia orgánica, la cual marca la discapacidad, pero sí queremos subrayar que la problemática de ser discapacitado es social. La discapacidad no pertenece a las personas sino a los contextos sociales. En las observaciones hay situaciones en las que el auxiliar auditivo de Brenda les llama la atención a los niños, los cuales notan algo diferente en ella en relación con ellos mismos, sin embargo en la edad preescolar se da de manera espontánea, como es el caso siguiente:

Brenda se vuelve a acercarse a mí con su tabla de plastilina. Me muestra su tabla donde hay dos trozos de plastilina muy pequeños, dice cosas que no entiendo. Mientras lo hace, se mueve mucho como si bailara. La miro. Daniel se acerca y me explica: “No te escucha porque tiene un aparato” (lo señala), le dice a la niña “muéstraselo”. La niña continúa con sus movimientos, después me muestra su tabla y señala su modelo, trata de explicar algo, señala la tabla y levanta un dedo, vuelve a señalar la tabla y levanta dos dedos y así sucesivamente hasta llegar a cuatro dedos. Me ve, se da la media vuelta y regresa a su lugar (Observación 4).

Como podemos ver, la deficiencia orgánica de Brenda está presente. Es necesario construir un “nosotros” en el ambiente de aprendizaje para asegurar la integración

social de la niña al grupo al que pertenece. De lo contrario, se corre el riesgo de segregar su capacidad comunicativa, y así transitará por la vida con la etiqueta de “discapacitada”.

2.2.2 Integración educativa.

En la actualidad se conforma un enfoque diferente que no se basa en la insuficiencia orgánica sino en la insuficiencia social. Se ha comenzado a dejar de encasillar a las personas con déficit en modelos organicistas y médicos encauzándolas a modelos de integración.

En el campo de la educación el concepto de integración comienza a tener un significado más propio, se ha construido sobre la base de ideas que justifiquen y ejerzan el derecho a educarse por encima de las particularidades de cada sujeto.

Sobre esta idea Vlachou (1994), nos dice que la integración educativa es un proceso que permite a los niños con dificultades de aprendizaje vivir y trabajar con sus compañeros. El principal objetivo es la integración de dichos niños en la comunidad.

El enfoque tradicional de las prácticas de integración ha llevado a distintas formas de actuación. Entre las que se encuentran aquellas cuando el especialista retira al niño de su grupo y le brinda una atención individual, como es el caso:

Entra la especialista de CAPEP, pregunta desde la puerta a la maestra si puede salir Alejandro. (Alejandro en cuanto vio a la especialista se levantó y ya estaba en la puerta le mostró algo que trae en una mochila). La maestra mueve la cabeza afirmativamente y Alejandro se retira con la especialista (Observación 2).

Otras atenciones se dan dentro del aula regular se trata de compensar las

deficiencias del alumno, por medio de estrategias de intervención o a través de modificaciones curriculares.

Todo ello ha acarreado algunos efectos negativos dentro del aula, se toma la deficiencia como la única causa que explica la dificultad de aprendizaje y esto hace que el alumno con déficit comience un proceso de segregación. Esta discriminación se envuelve en la integración aparente que se hace en la escuela, en la cual no existe, ni las actividades, ni la planeación, ni la disposición para integrar verdaderamente a los alumnos, como en el siguiente ejemplo:

Regresa la maestra y me pregunta “¿Cómo ves?”. “¿Qué?” respondo. “A los niños” señala la maestra. “Bien son muy participativos”, le contesto. “¿Quieres que te muestre las observaciones de Sofía?”, le sugiero que sí, entra al salón, busca y sale sin nada, expresando: “Creo que se los di a la directora”. “No te preocupes en otra ocasión me las muestras” le señalo, y comienza a conversar sobre Sofía: “Es una niña muy lista, (Sofía tiene hidrocefalia) pero tengo mucho miedo porque es muy inquieta y se puede golpear en la cabeza, pues la mamá me explicó que es peligroso para la niña, ya que puede ser mortal, y como Sofía es muy inquieta no sé qué hacer para que la niña no sienta que la sobreprotejo mucho. La mamá me platicó que la sacó de la otra escuela porque no la dejaban hacer nada” (Observación 4).

La integración estima el reto de crear un espacio de correlación de múltiples iniciativas y disciplinas, tendremos que entender la integración como un fenómeno social antes que educativo, es por esto que la escuela tiene serias dificultades para adoptar la idea misma de la diversidad. Diversidad es la forma de vida en comunidad, en donde los procedimientos y los elementos de un mismo ambiente, se relacionan entre sí. En función de los factores culturales comunes. Allí, tanto relación cómo pluralidad aseguran y promueven la vida de todos los habitantes de esa comunidad (Meléndez, 2002).

Actualmente, en las escuelas se puede hablar de diversidad y esto implica hablar

de la participación de cualquier persona, significa también, hablar de la necesidad de estudiar y luchar contra las barreras del aprendizaje en la escuela, y es hablar de una educación de calidad.

Echeita (1994), nos dice que las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños. Por lo tanto, el trabajo en la escuela debiera partir de la idea que todos los niños pertenecen al grupo y todos pueden aprender en el aula regular. La preocupación por los alumnos en desventaja se centraría en que éstos tienen mayor riesgo de exclusión que el resto, y en ello puede centrarse la política escolar.

2.2.3 *Handicap* y discapacidad.

Pensar en la integración es pensar en un cambio social y cultural, ya que la inclusión y la exclusión están en continua tensión, de tal forma que el avance de uno solo se puede producir por la reducción del otro y este proceso está ligado a las prácticas sociales y culturales de los diferentes contextos.

Un contexto escolar inclusivo establece redes de apoyo, hace hincapié en la cooperación entre compañeros, en círculos de amigos, con la finalidad que todos trabajen juntos. No solo se trata de dar ayuda a los que más lo necesitan sino incorporar a todo aquel que pueda beneficiarse.

Una escuela integradora es una posibilidad para aceptar la diversidad como elemento estructural y no patológico. Es una vía que apoya a los niños para que acepten lo diferente sin miedo y sin la mistificación de que todos somos iguales.

Un momento importante es la actitud al recibir al niño en la escuela, el contexto integrador propicia una interacción que favorezca y ayude a emerger las

características de cada uno de los integrantes. Al mismo tiempo permite la comunicación dentro del grupo, reafirmará su pertenencia a éste, con la finalidad de reducir la desventaja.

Algunos autores que han trabajado este tema como Bautista (2002), nos dicen que la discapacidad es la desventaja que el niño presenta dada la interacción entre el déficit y el ambiente. Es un dato modificable del sujeto, por tanto, a un proceso de construcción o a un proceso de reducción. En el trabajo docente se puede reflexionar la actitud en la que se reciben, se perciben y se integran a los niños que presentan alguna desventaja, para hacer propuestas acerca de las diferentes formas en que se puedan reducir las desventajas de dichos alumnos.

Comprender un contexto integrador es separar la discapacidad del *handicap*, entiendo por *handicap* a la competencia de valores distintos, a los que se les da mayor o menor ventaja sobre el mejor de ellos. Cualquiera que se encuentre en desventaja tiene una carga mayor. En las lecturas revisadas en el seminario de temas selectos impartido por el Maestro Iván Escalante (2004) nos ejemplifican el *handicap* como si el alumno con necesidades educativas especiales tuviera varias mochilas sobre los hombros y en una escuela inclusiva los niños, los maestros y los asistentes estuvieran tratando de quitarles mochilas a estos niños. En las aulas integradoras, las educadoras hacen el esfuerzo consciente de orientar a los alumnos para que comprendan y aprovechen sus diferencias individuales. Si la maestra no valora y no quiere tenerlo en su clase, probablemente surjan dificultades importantes para conseguir la integración. Se requiere que la docente esté convencida de la integración para que se lleve con éxito este proceso, de lo contrario surgen situaciones como la que a continuación

señalo:

En el recreo la maestra se acerca a mí y me dice que si observé cuando Alejandro la golpeó, le digo que no me percaté de eso (La maestra me hace dudar, porque yo no vi. que le hubiese pegado).

La maestra me platica que ha tenido muchos problemas con Alejandro, que en una ocasión ella lo suspendió por no saber qué hacer con él. Entonces, la supervisora le levantó un reporte a la docente, y desde esa vez tiene muchos problemas. La maestra comenzó a llorar y me dijo: "Es que además ha sido hoy un día muy difícil". Le pregunté cuáles han sido las estrategias para trabajar con Alejandro, ella responde que ya no sabe qué hacer. Investigo sobre las sugerencias que le ha dado la especialista de CAPEP y me explica que ha trabajado con el niño y los papás, pero no hay cooperación de los padres en casa. Indago que si a ella se le ha ocurrido alguna forma de trabajo con él. Me dice que la tiene ya tan bloqueada que no sabe que hacer. Mientras formulo preguntas ella se va calmando y deja de llorar. Le aconsejo que se acerque con la especialista de CAPEP para que resuelvan juntas esa situación (Observación 2).

En el caso de Alejandro, vemos que es un niño que no es aceptado por la maestra. La maestra se justifica, dice que el niño es grosero y su problema de conducta es muy severo. La maestra deja ver que ella no acepta la presencia de Alejandro en el grupo por lo tanto, nunca estuvo integrado.

Es claro que Alejandro presenta problemas para el aprendizaje, el trabajo en equipo e integración a las diferentes actividades. La cuestión aquí es identificar la causa de esta dificultad ¿Es una dificultad propia de Alejandro? ¿Es la actitud de la maestra? ¿Es la interacción que se da en el ambiente de aprendizaje?

2.2.4 Necesidades educativas especiales.

En la construcción de la integración educativa surge el término de necesidades educativas especiales "...se dice que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando, en relación con su grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo requiriendo que se

incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes, para que logre los fines y objetivos educativos” (SEP/DEE, 1994, núm. 4 citado por García y Escalante, 2000).

Al utilizar el término de necesidades educativas especiales, entiendo que un alumno tiene una mayor dificultad para aprender significativamente que el común de los niños de su misma edad. Esta dificultad es relativa o de carácter interactivo. Son relativas porque las dificultades que un alumno tiene no pueden ser definitivas ni determinantes, van a depender de la particularidad del alumno en un momento y en un contexto dado. Su carácter interactivo se origina tanto en las condiciones personales del alumno como en las características del entorno en que éste se desenvuelve (Bautista 2002).

Las necesidades educativas especiales aparecen cuando un alumno presenta un ritmo diferente de aprendizaje muy distinto al de sus compañeros. Los recursos disponibles en las escuelas son insuficientes para apoyarlo en la adquisición de los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio y, por ende, hay insuficiencia de recursos dentro del contexto de aprendizaje. Esta insuficiencia puede ir desde la estructura arquitectónica, hasta la disposición, interés y profesionalismo de la maestra para realizar el trabajo correspondiente; lo que requieren de recursos mayores o diferentes.

Las necesidades educativas especiales, también pueden ser temporales o permanentes. Las características propias del alumno y del contexto de aprendizaje determinarán sus dificultades para acceder al currículo. Un alumno puede requerir apoyo durante una parte o todo su proceso de escolarización. (Bautista 2002).

Las necesidades educativas especiales tienen que ver tanto con el aspecto social

como con el aspecto personal, ya que estas son producto de la relación que se da entre el alumno y el ambiente de aprendizaje.

Si nos preguntamos cuáles son los sectores sociales que se han encargado de la atención de los niños en desventaja, podemos ver que estos sectores sociales son los asistenciales y los relacionados con la salud. El sector educativo no había tenido la suficiente experiencia, personal, cultural ni institucional, para centrarse en el ofrecimiento de esta atención y, por lo tanto, hay un desencuentro entre la práctica y la teoría, da la impresión que los sujetos se encuentran como limitados a sus experiencias personales, cuando se intenta llevar a cabo la integración educativa.

El discurso que se maneja da cuenta que, el camino recorrido en el sector educativo alrededor de las necesidades educativas especiales y la integración educativa (a pesar de que se basa en consensos internacionales y legales), no es suficiente. Debido a diversas causas, entre ellas tenemos:

- a. En la historia escolar no se tenía planteado brindar atención a los niños en desventaja. El orden de saber hegemónico no había estado en esos lugares, no había sido llevado a cabo para hacer algo en educación. Entonces el tramo es mucho más largo.
- b. Esto nos conduce a pensar en la situación en que se encuentra el maestro, quien también posee su propia historia, condiciones y experiencias para la realización de esta tarea.
- c. Las formas que utiliza la institución para establecer las reformas y el planteamiento de nuevos programas
- d. Pensar que todo puede resolverse desde la escuela, esta posibilidad es

cada vez menor. Además, que esta situación tendría que ser replanteada en el contexto social.

e. Los sujetos tratan de integrarse en este proceso de integración

Como ya mencionamos la integración educativa es el proceso que se lleva a cabo en los centros escolares, teniendo como objetivo principal educar a niños con y sin necesidades educativas especiales en el aula regular con los apoyos necesarios, como consecuencia la realización de adecuaciones para que tengan acceso al currículo regular (Bless, citado por García y Escalante, 2000).

El currículo puede concentrarse no solo en los consensos, sino también en los temas y aspectos controvertidos que den una idea más ajustada de lo que nos aleja, para enriquecer las prácticas con las experiencias de los participantes en el contexto educativo.

Brindarle a los niños experiencias positivas y significativas, tendrá que estar contemplado en el currículo, entendiendo que el currículo es lo que se hace no lo que se planea. Hay que considerar que es lo que se hace en los ambientes de aprendizaje, sobre todo en aquellos donde se encuentran niños que presentan necesidades educativas especiales, como es el caso de los siguientes niños:

Mientras Alejandro comienza a dibujar con saliva sobre la mesa, hace un círculo. Alberto le dice: "Deja de echar saliva en la mesa". Alejandro abre su mochila, saca algo y se la avienta a Alberto. Alberto llora y le lanza a Alejandro el objeto que lo golpeo. La maestra se acerca y le ordena a Alejandro: "A ver dame eso", "No, es mío" le contesta Alejandro, (lo guarda en su mochila). "Mira Ale, ya está llorando Alberto, "¿Porqué le pegas?" asevera la maestra.

Ella se retira y llama a algunos niños para que repartan hojas y crayolas. Alejandro se levanta y va por sus colores, cuando pasa cerca de la maestra hace como si le fuera a pegar en el estómago, la maestra regresa a verme y no hace nada. "Maestra préstame el libro para ver los dibujos" dice una voz, la educadora no hace caso. "Ya podemos empezar" apunta la docente, "Voy al baño no me tardo" la profesora se sale. Los niños continúan dibujando, Marina le pinta la nariz a Margaret (Observación 2).

La maestra camina por el patio, a algunos niños les toma su mano y les ayuda a escribir su nombre, a otros les pregunta el lugar donde pusieron su nombre para ver cómo lo escribieron. No se acerca a Brenda ni a Joshua (ninguno de los dos escribió una sola letra). La maestra les indica que entren al salón (Observación 4).

Regresa Josué y no sabe qué hacer, busca una silla, la maestra le indica que se siente donde estaba anteriormente. Josué vuelve a su lugar. Yoselin le sugiere a Josué que vaya por una hoja. Él se levanta, va por una hoja, busca un libro y se sienta, no dibuja nada observa lo que sus compañeros hacen. Se escucha la voz de la maestra que pide recojan el material para que salgan al recreo. Los niños comienzan a recoger su material otros esperan a que sus compañeros levanten los materiales con los que trabajaron. Josué permanece sentado con la hoja de papel en su mano, ve a sus compañeros, alguien pasa y le quita la hoja. Rápidamente, el material queda recogido y la maestra les señala que pueden salir al recreo (Observación 8).

La maestra les entrega sus trabajos, les pide a Yael y Juan Carlos que repartan los colores, ellos se levantan y comienzan a distribuir los colores entre sus compañeros. Miguel se sube a la mesa para alcanzar a ver el trabajo de Joice. Sofía se mete la mano a la boca, se levanta y va hacia la mesa de Frida, ella no le hace caso y Sofía regresa a su lugar, continúa con la mano en la boca sin trabajar mientras sus compañeros realizan su dibujo (Observación 6).

Considero que los elementos que conforman la construcción de los ambientes de aprendizaje, son la pieza clave para que dichos ambientes generen o no necesidades educativas especiales. De ahí la importancia de dedicar nuestro siguiente capítulo a la construcción de ambientes de aprendizaje con elementos que propicien experiencias estéticas.

CAPÍTULO 3

LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

“Para conocer algo, debemos ser capaces de expresarlo:
Aun la experiencia de la nada depende de
nuestra capacidad de imaginar las cualidades de un vacío.
La experiencia es una condición necesaria para conocer”.

ELIOT W. EISNER

Una vez expuestos algunos conceptos que considero substanciales para la comprensión del niño en edad preescolar y exponer las necesidades educativas especiales, rescato la importancia de lo que son los contextos donde se desenvuelven estos alumnos, en éste caso, para los intereses del presente estudio el contexto escolar.

En este capítulo se establece como eje las prácticas sedimentadas que adoptan los actores que intervienen en la práctica educativa. Paralelamente se revisan los elementos como:

- clima estético
- distribución del espacio y relación con el material
- lo permitido y lo no permitido
- comunicación y juego
- la dinámica de los elementos que conforman la experiencia estética.

Con el propósito de obtener una concepción más amplia de lo que es la

experiencia estética y la “escuela tradicional”.¹⁹

La interacción que se desarrolla en la actividad escolar genera la vivencia de una serie de experiencias que no son únicas del medio educativo; siempre interactuamos con el mundo que nos rodea, las interacciones ocurren de forma continua en la vida misma. Tanto el maestro como el alumno se encuentran inmersos en la cadena de experiencias, éstas pueden ser agradables o desagradables, significativas o carentes de significado, sin embargo todos los que hemos formado parte de una comunidad escolar, los que hemos vivido dentro de un aula procesos de interacción, podemos hablar de nuestras propias experiencias.

Si hiciéramos una lista sobre las experiencias vividas subrayando las que nos gustaría volver a vivir ¿cuáles escogeríamos? Pueden venir a nuestra mente muchas de ellas, pero cuando reflexionamos en el tipo de experiencias que nos gustaría sentir, sin duda escogeríamos las que más hayamos disfrutado, aquellas que nos dejaron aprendizajes significativos, las que nos dieron confianza en nosotros mismos, las que nos ayudaron a descubrir nuestras propias capacidades, las que nos dejaron aprendizajes útiles, funcionales y prácticos que nos han servido a lo largo de nuestra vida. Las experiencias que se los alumnos viven en la “escuela tradicional” son diferentes a las que deseamos, ya que no siempre son

¹⁹El término de “Escuela Tradicional” que se maneja en la presente investigación está pensado en el sentido de las acciones sedimentadas y habitadas que se adoptan en el hacer educativo sin la reflexión conciente de lo que implica la tarea educativa. El término “Escuela Tradicional” está ligado con el concepto de escuela dónde los acontecimientos triviales de la clase ocurren con frecuencia frente a la uniformidad del entorno escolar. Dónde los planteles escolares son muy parecidos entre sí, como lo dice Jackson en su libro “La vida en las aulas”. Los maestros pasan más tiempo discutiendo sobre los decorados del salón, el acomodo de las mesas, sobre su misma rutina cíclica de las actividades, uniformando todo lo que está a su paso. Por lo tanto, cuando un niño entra a la escuela puede adivinar lo que ocurrirá dentro de ella, sin sorpresa alguna.

positivas, por ser el resultado de muchos otros elementos que no están considerados en este estilo de enseñanza. Es aquí donde centro la discusión del presente trabajo.

Al observar dentro de los salones de clases confirmo que no todas las experiencias son iguales, por lo tanto, el interés se dirige hacia aquellas experiencias que se desarrollan gracias a su cualidad estética, la cual viene a completarla y a darle una unidad emocional.

Prestar atención al niño preescolar en la realización de una actividad, y al ver que él tiene claro cuál es su propósito desde el inicio de ésta, entonces, esta actividad cobra un carácter significativo para el sujeto que la realiza. Como es el caso siguiente:

“¿Ayer que hicimos?”, pregunta la profesora. “Contamos cuentos”, responden algunos niños. “Y ahora que vamos a hacer”, cuestiona la docente, “Vamos a leer cuentos” responden. “A quién le toca leer su cuento”, interroga la maestra. “A mí” dice Deyra. “Vamos a escuchar a Deyra”, “Todos calladitos para que la escuchemos” pide la maestra. Deyra se levanta y se pone frente a los niños, toma su libro y comienza a leer, “Había una vez...” mientras Deyra lee su cuento, el cual es muy breve, los niños le ponen atención. Deyra dice su narración en voz alta y con claridad, así concluye “... Colorín colorado este cuento se ha acabado” (Observación 9).

El niño mira hacia delante con el deseo de un resultado final, mientras realiza su actividad se interesa por las cosas que encuentra en su camino, las cuales aceleran o retardan su tarea; puede o no atribuirle alguna cualidad a cada objeto que encuentra a su paso, esta cualidad le permite impulsar el deseo de continuar o detenerse, ir más lento o más rápido, poniendo en riesgo la meta, o bien la posibilidad de que se llegué a ella. Cuando el niño alcanza su fin, o bien, el logro de haber realizado una actividad y lo relaciona con todo lo que ocurrió durante el desarrollo de la actividad misma y lo ve como la culminación de un momento

continuo, entonces se puede decir que el niño tiene una experiencia dotada de cualidad estética (Dewey, 1949).

En la escuela hay comienzos y finales pero en las actividades cotidianas, en su mayoría, no se rescata el proceso, ni los elementos que se ponen en juego al realizar la actividad, por lo tanto no hay genuinos aprendizajes ni verdaderas conclusiones. Ahora bien, conclusión es la etapa en que se completa toda experiencia en desarrollo, como en el caso de una experiencia de pensamiento las premisas surgen sólo cuando se hace manifiesta una conclusión. La conclusión es la abstracción que se toma como resultado del razonamiento. Si se llega a una conclusión es que hay un movimiento de anticipación y acumulación que finalmente llega a completarse (Gardner, 2001).

Los pensadores sobre la experiencia estética dicen que, ésta es personal, porque hablamos de aquella experiencia que vive el sujeto ante una situación específica, porque se vive siempre en presencia de algo, es intransferible, le pertenece al que en la acción la consigue, no se enseña, no se ordena, se siente, es única. Toda experiencia estética se mueve hacia un término, un fin, ya que concluye sólo cuando sus energías activas han hecho su labor.

Otro elemento a considerar es el que plantea Dewey (1949), quien dice que hay en cada experiencia estética un elemento de padecimiento y sufrimiento, ya que sin estos elementos no habría incorporación de las vivencias anteriores, pues ellas vienen a reconstruir a las nuevas experiencias y a las anteriores, cuando dicha vivencia realiza este proceso de reconstrucción, rompe con los esquemas establecidos lo cual puede llegar a ser doloroso ya que hay que destruir para poder crear. Que la reconstrucción sea o no dolorosa depende de las condiciones

particulares de cada sujeto. El dolor, es sólo una parte del proceso de su desarrollo, lo cual no niega la parte gozosa de la percepción completa de la experiencia, pues al completar la nueva experiencia brinda por sí misma el placer del poder que da la experiencia.

El concepto de experiencia estética en el campo de la filosofía se debate en dos aspectos, en cuanto a su connotación negativa y su connotación positiva en relación a su alcance social.

Centro mi interés en abordar únicamente el aspecto positivo apoyándome en los pensamientos de Dewey (1949) y en los de Jauss (2002), este último nos dice que la experiencia estética es la actitud de goce que desencadena y posibilita el aprendizaje y la vida del ser humano.

Comúnmente asociamos la palabra gozar de forma negativa, en algunos casos se usa por oposición a trabajo. Es distinto a conocer y actuar. Gozar significa alegrarse de una cosa, no caber de contento, disfrutar, o bien, como Goethe escribe en el Fausto, podemos decir que “La existencia es placer”. En esta última frase entendemos que la actitud de goce ante la vida es el goce por la existencia del ser, hay una satisfacción desinteresada, crea una distancia entre el yo y el objeto llamada distancia estética (Jauss, 2002).

La experiencia estética no es más que la actitud potente ante una situación de comprensión cuando se establece la relación con un significado. Se inicia desde la niñez, desde el hogar, con la participación definitiva de la familia, el equilibrio y la organización en el ambiente familiar en que se vive y la calidad de la interrelación que en dicho ambiente prevalezca. Esta interrelación se ve desde los primeros días de vida de algunos seres humanos, con el ritmo armónico de cantos y formas

melódicas del lenguaje de las personas que los rodean. Para que el niño consiga experiencias significativas es condición que éstas provoquen una sensación o un sentimiento personal.

Es común pensar que las sensaciones son cosa simple: alegría, tristeza, esperanza, temor, ira, curiosidad, son entendidas como si fueran emociones separadas, como es el siguiente caso:

...mientras tanto, algunos niños comienzan a platicar otros se ríen, cuando la profesora pronuncia el nombre de su mamá, el niño de tenis azul con gris comienza a llorar. Otro niño de chamarra roja le grita a la maestra: "Ese niño está llorando, porque aquél chamaco se rió de su mamá", la maestra desde donde se encuentra (sentada en su silla detrás de la mesa) le pide: "no te rías de su mamá". Ella continúa pasando lista (Observación 1).

En este caso las emociones se perciben como si fueran elementos aislados. Sin embargo, cuando las emociones están ya elaboradas es como sí al desarrollarse no cambiaran su propia naturaleza. Las emociones son características que adquieren un significado en el movimiento de una experiencia (Eisner, 1998).

La emoción, se hace presente en la experiencia de asistir a un escenario; un espacio donde desarrollarse y un tiempo para dispersarse. La experiencia estética es emocional pero no hay en ella cosas separadas llamadas emociones ya que las emociones están unidas a los acontecimientos y objetos en movimiento. La emoción pertenece al yo, al aquí y al ahora de la experiencia en movimiento y de sus acontecimientos encaminados hacia un resultado deseado o no deseado. Las experiencias están equipadas de sensaciones. Para que las sensaciones lleguen a convertirse en emociones deben ser partes incluidas en una situación duradera, lo

cual implica ocuparse de los objetos²⁰ y de los resultados, nos dice Dewey (1949). Un niño de edad preescolar se relaciona con diversos objetos de los cuales ha adquirido una experiencia; estos objetos le dan la pauta para hacer y rehacer otros objetos, hasta aquí la experiencia está presente, pero son las emociones las fuerzas móviles y cimentadoras las que selecciona lo congruente y pinta con su propio color lo seleccionado, de esta forma el niño deposita cualidades en los objetos haciéndolos únicos, es entonces cuando el chico vive la experiencia que recupera su carácter estético (Dewey, 1949).

El niño preescolar trata de buscar situaciones en donde pueda hacer el mayor número de cosas en el menor tiempo posible, entonces el pequeño realiza diferentes acciones. Pero no siempre recibe contenido suficiente en relación con su hacer. El exceso de actividades que las maestras realizan en las aulas, o que el niño por su propia naturaleza desempeña, provoca que la experiencia no madure y que por sí misma pierda su significado. Es cuando la experiencia pierde su cualidad²¹ estética porque no hay un equilibrio entre el hacer y el recibir. Lo que el preescolar requiere es de una acción decisiva con el fin de establecer contacto con sus propias realidades del entorno escolar, con el propósito de que las impresiones que el obtiene de su contexto se relacionen con lo que él hace, para que pueda organizar tanto física como mentalmente el valor de su propia experiencia. El niño comienza a pensar en términos de relaciones de cualidades,

²⁰ Es importante considerar que en la etapa preescolar, el niño se encuentra en la edad de las operaciones concretas, como es la manipulación de cosas. Sin embargo hay que diferenciar cuando aquí hablamos de "objeto" entre las cosas que manipula el niño y el "objeto" que viene a ser la parte del medio que esta relacionado con el niño en una experiencia psicológica. También es todo lo que se halla presente en la mente en una experiencia cognoscitiva.

²¹ El término de cualidad es tomado por Dewey y posteriormente es retomado por Eisner. Nosotros queremos darle el sentido en referencia a los rasgos sensoriales de algo como lo señala Eisner en su libro "El ojo ilustrado"

el pensamiento entra en el movimiento de las relaciones, de la misma forma en la que piensa en símbolos verbales y matemáticos (Dewey, 1949).

Si miramos de esta forma a la cualidad estética nos damos cuenta que no es una manera distinguida de nombrar a la experiencia, sino que es el desarrollo vivaz y transparente de los semblantes que pertenecen a toda experiencia completa y normal, es parte de la naturaleza del niño y de la vida misma. La “escuela tradicional”, se encarga de ir en contra de esta naturaleza, limita la educación al trabajo escolar rutinario. El trabajo rutinario se construye alrededor del punto al que se regresa siempre y desde cualquier horizonte, este punto limita la calidad de todo el proceso, no existe sorpresa, se sabe donde comienza y dónde termina, la magia desaparece.

El desarrollo de la imaginación de los niños se consolida en un proceso creativo que la mayoría de las veces no es bien entendido y por lo tanto, mal interpretado. El cerebro no solo es un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras experiencias pasadas, sino también es un órgano mezclador, creador, capaz de reelaborar y crear con elementos de vivencias pasadas nuevos elementos que fundan otras experiencias. Es la actividad creadora la que hace del niño un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y modificar su presente (Vigotsky, 2001).

Esta actividad creadora del cerebro, la psicología la llama imaginación o fantasía. En el lenguaje cotidiano imaginación es lo irreal y bajo esta concepción no se ajusta a la realidad por lo tanto, carece de un valor serio. A fin de cuenta la imaginación es la base de toda actividad creadora, se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural, hace posible la creación artística, científica y

técnica (Gardner, 2001).

La imaginación es la facultad de establecer una secuencia de relaciones entre las ideas e imágenes mentales, las cuales pueden ser producidas por las emociones, las sensaciones, el conocimiento y las experiencias propias.

Las imágenes se presentan en un primer momento en el interior del niño y más adelante se manifiestan en su comportamiento. También las podemos observar en sus producciones como; relatos, canciones, danza, dibujos y demás. Todo esto con plena conciencia de la acción para distinguir la realidad de lo que no es realidad (Venégas 2002).

La conciencia imaginativa desmiente el mundo real de los objetos para lograr crear por sí mismo mediante el signo estético hablado, óptico o musical, una clasificación de palabras, imágenes o sonidos que da como resultado la creatividad, ella es la posibilidad que ayuda a concretar las ideas y decisiones individuales para producir, el ímpetu de esta producción es diferente en cada niño, las ideas son únicas del sujeto que lo vive por lo tanto presenta y requiere de un espacio, un ritmo y tiempo individual para la realización de esta producción (Gadner 1987).

Al considerar las características de los niños preescolares, encontramos que el niño se libera de sus vínculos con la rutina cotidiana a través de su imaginación. Cuando un alumno tiene una actitud de goce estético como una forma de conciencia imaginativa que se desprende de la presión de las costumbres de la rutina diaria, libera al niño de su tedio cotidiano y lo dispone a la vivencia de una nueva experiencia. Esta es una experiencia única, una experiencia estética. Entonces la experiencia estética libera al niño de los intereses cotidianos, los

cuales crean sentimientos encontrados, generan confusión en su personalidad (Jauss, 2002).

Jauss (2002) nos dice que una de las funciones de la experiencia estética es la liberación, la cual puede efectuarse en tres niveles:

1. Para la conciencia productiva: *Poiética* o Construcción
2. Para la conciencia receptiva: *Aisthesis* o Percepción
3. Para la identificación con las normas de acción: *Catarsis* o Función Comunicativa.

La *Poiética* o Construcción: es la mediación entre la razón teórica (la cual consiste en pronunciar enunciados verdaderos) y la capacidad práctica (trata de juzgar acciones según lo mejor y lo peor), establece lo que se puede hacer, esto no se limita a ser únicamente reproductores.

En el ejemplo basado en las observaciones que citamos en el primer capítulo sobre la actividad de la pintura elaborada con huevos y café, les provocó a los niños un desenlace, donde el reto era la continuación de una tarea infinita ya que se introdujeron en el movimiento que la actividad despertó en ellos. Al vivir los niños esta experiencia, se encontraban inmersos en la misma. No hubo distractores que interrumpieran la tarea y aseguraron de este modo su concentración frente a lo dado. Sin embargo no se llegó a una conclusión, a pesar del buen desarrollo que llevaba la actividad. Nos preguntamos entonces ¿qué fue lo que ocurrió? ¿Por qué la maestra no pudo conducir la experiencia del grupo hacia una conclusión?

La *Aisthesis* o percepción estética tiene relación con la intuición. La intuición es como verse liberado de todo saber previo, la percepción estética solo puede surgir

de una desconceptualización del mundo, con el fin de hacernos ver las cosas en la manifestación liberada de su pura visibilidad. Así la percepción estética no exigirá ninguna capacidad especial de intuición, sólo se requiere que la mirada a través del arte se libere de sus conocimientos previos, del tedio habitual. La visibilidad se reduce ya que la pura mirada niega directamente el mundo conceptual y sus significados comunes, sólo así se obtendría una ampliación del conocimiento de nuestro mundo en su aparición sensible la cual puede abrirse a la percepción estética en los inagotables aspectos de su significación. El saber intuitivo se antepone al saber científico, ya que sin la intuición no hay interés para la investigación.

La maestra continúa e interroga: ¿qué es un paliacate? Alexis dice “un payasito”, “¿Un payaso?”, cuestiona la maestra: “Si el payasito que fue a mi fiesta se llama paliacate”. Argenis: “Es algo que se pone en la cabeza como si fuera una gorra, es como una cobijita para hacer una corbata”. Rogelio: “Uno de esos que se pone en la boca”. Sonia: “Es un papel que se dobla y se pone en la cabeza”. Alan: “Es como si fuera a ser un ladrón”. Marcos: “Como una gorra que se pone en la cabeza cuando hace sol”. Frida: “Cuando les da calor se lo ponen en la cabeza, los rancheros se lo ponen aquí (señala su cuello)”. Miguel: “También sirve para romper la piñata” (Observación 4).

La respuesta del payasito sorprende porque no tiene un significado común, para Alexis tiene un significado único y especial. El niño ha reducido su mirada niega el mundo conceptual y su significado común. Él habla desde su propia experiencia, tiene un conocimiento intuitivo, redujo su mirada negando el mundo conceptual y a sus significados comunes, él ha ampliado su conocimiento sensible, ha logrado abrir su percepción estética.

La *catarsis* o función comunicativa explica por qué la mediación de normas sociales a través de imágenes del arte posibilita una toma de distancia frente a la

coacción de la escuela y a su vez abre un espacio de juego para la libertad. En la medida en la que el alumno espectador de la tragedia de un cuento, narración, obra teatral o musical niega los intereses reales de su mundo y adquiere la instalación estética para la acción de la tragedia, se ponen en juego, según Aristóteles, la compasión y el temor, las condiciones de identificación de espectador y héroe. Ahora bien, la identificación estética es el motor que impulsa la comunicación de la conciencia imaginativa, luego entonces, la identificación del alumno espectador con el héroe.

Si recuperamos lo que sucede en la escuela encontramos que la maestra les narra a los niños el cuento de *“El gigante egoísta”*. La maestra al narrar es muy expresiva y utiliza movimientos con su cuerpo para atraer la atención de los niños a su narración. Los niños siguen la trama del cuento y cuando se habla de tristeza ponen cara triste, cuando se habla de alegría sonrían y ríen, expresan sus emociones.

“Ahora les voy a contar un cuento, se llama *El gigante egoísta*, no se los voy a leer se los voy a contar, pongan atención” indica la educadora. Los niños se acomodan en su silla y se disponen a escuchar el cuento. La profesora le pide a Roberto: “guarda tus guantes y guarda tu bufanda”. Gerardo canta. La instructora les expresa: “Para que pueda empezar, no se debe escuchar ningún ruido”. Los niños se callan y se quedan quietos. La narradora comienza: “Había una vez un lugar muy bonito...” los niños permanecen muy atentos, la maestra habla sobre los pájaros y los niños comienzan a silbar como lo hace ella. Mientras la maestra habla imita la voz de los personajes y sus movimientos, también se desplaza por todo el salón, eso provoca que los niños permanezcan atentos a su narración. Cuando la maestra finge que llora, algunos niños sonrían y otros ponen cara de tristeza.

Entra un niño y expone: “Maestra Paz, dice mi maestra que si le prestas tu pluma roja”. La maestra voltea y responde al niño: “Dile que no tengo” y continúa el relato. Mientras cuenta la historia la maestra, la mayoría de los niños ponen su cara triste.

Entra la señora de los desayunos, busca algo, hace ruido al salir deja la puerta abierta. La maestra ignora lo sucedido y continúa con su historia. Gerardo se levanta de su lugar y cierra la puerta un poco enfadado. La narración habla sobre el momento en que se acostaron a dormir. Los niños se acuestan sobre su mesa como si durmieran, incluso algunos de ellos cierran los ojos. Diana y Adriana se voltean y comentan algo. Gustavo se mueve constantemente sobre su silla. Cuando la narración habla sobre el triunfo de los niños del cuento, la cara de tristeza desaparece, incluso comienzan a

moveirse y sonrían. La maestra les pide que canten como los pajaritos y que hagan un árbol feliz. "...y colorín colorado este cuento se ha acabado", concluye la cuentista (Observación 9).

Podemos ver que la experiencia comunicativa es una liberación del niño espectador frente al mundo de los objetos a través de la imaginación. En la medida en la que el niño espectador de un cuento, un drama, una escenificación, una obra musical niega los intereses reales de su mundo y adquiere la instalación estética para la acción de la escenificación, se ponen en juego, como dijimos anteriormente, la compasión y el temor, las condiciones de identificación del niño espectador y héroe.

Así la *catarsis* presupone la identificación como punto de partida comunicativo de la conciencia imaginativa. La identificación puede posibilitar modos de comportamiento y configurarlos nuevamente, o romper normas acostumbradas en beneficio de nuevas orientaciones para la acción. El niño espectador también puede encontrar un placer puramente individual al liberar sus sentimientos, o bien, instalarse en el puro placer del espectáculo. Al realizar el niño ésta liberación por el placer en los objetos trágicos puede hacerse cargo de sus propias acciones, pero también corre el riesgo de padecer la enajenación de esa identificación. La ambigüedad de la instalación estética tiene que ser en primer lugar captada por el conductor de la actividad (la maestra), para encausarla hacia los propósitos de la experiencia estética.

En la actividad que describimos acerca de la narración del cuento, la trama y el desarrollo de la actividad tenían un sentido para los niños, ya que la maestra, tanto con sus movimientos como con el tono de voz y la claridad de las palabras, llenaba

de significados y emociones el pensamiento a los alumnos, a los que tenía muy interesados. Se lograba observar en sus rostros y en sus actitudes como ellos se identificaron con las emociones de los personajes del cuento, los alumnos siguieron la trama con sonidos y movimientos semejantes a los que ella emitía. Al finalizar el cuento, la docente no logró llegar a la conclusión y se perdió en otra actividad. Preguntó a los niños algo sobre el cuento en forma muy breve. Además les solicitó que elaboraran un dibujo. Después de dibujar, los niños salieron al recreo. Al volver, nadie habló del cuento ni de sus dibujos. Nos volvemos a preguntar ¿Qué fue lo que pasó?, ¿Por qué la maestra no pudo encauzar al grupo hacia la conclusión?

La experiencia estética es aquella que se vive con diferentes grados de intensidad, tiene un principio, un contenido y un fin, se requiere de la contemplación del desarrollo de la misma para poder obtener una conclusión, son las emociones el motor que le da significación a la experiencia, además ha de presentarse en forma equilibrada entre el hacer y el recibir y tiene como resultado una actitud de goce. Para que se de la experiencia estética se requiere del o los sujetos que la vivan, la disfruten y la comuniquen por medio de sus propias creaciones y expresiones, de un tiempo y un espacio, así como de un clima propicio impregnado de actitud estética y dispuesto a favorecer este tipo de experiencias. Mientras se cuente con ello podemos presentarnos ante la vida con una actitud de goce y éxito.

3.1 El sujeto en el entorno.

La mayoría de nosotros creemos que podemos experimentar una buena parte de lo que el mundo tiene para ofrecer, en mayor o menor grado hemos aprendido a

usar nuestros sentidos. Por medio de la creación de imágenes mentales somos capaces de percibir lo que nunca hemos experimentado en nuestro mundo real. Lo que uno puede experimentar a través de los sentidos, depende, no sólo de las cualidades del entorno en el que nos desenvolvemos, sino también de los propios intereses personales y fines que buscamos.

El niño preescolar es sensitivo, no es un ser pasivo, no es una masilla que reciba la impresión del mundo que lo rodea, es más bien un ser activo capaz de seleccionar y organizar aspectos, elementos y cualidades del mundo externo. El niño en su experiencia de aprendizaje toma del contexto en el que se desenvuelve lo que para él es útil y significativo y a su vez lo entrega a este entorno una vez que lo ha hecho suyo. La devolución la hace a su manera impregnada de una significación propia.

Los procesos de enseñanza aprendizaje se estructura en un eje, el cual se centra en los sujetos, los cuales tienen cada uno, una forma diferente de ser a los otros lo cual nos da un panorama subjetivo que da lugar a la creación de nuevas ideas y pensamientos. Ver la subjetividad es otra manera de entender las experiencias que viven cada uno de los alumnos. Estas vivencias son únicas para cada chico. Estas experiencias no pueden generalizarse y cada niño tiene un ritmo diferente al resto de sus compañeros. Tienen ellos ritmos de aprendizajes diferentes y únicos (Toledo, 1998).

En todos los jardines de niños se dan experiencias subjetivas que mueve a los alumnos de los contenidos de aprendizaje, enseñados por la educadora y los hace responder desde otra experiencia, desde otro lugar que la docente no tiene contemplado, lugar de lo inesperado Lo impredecible de sus actos, de sus

pensamientos, de sus respuestas.

“Cuándo ustedes saludan a su mamá, a su papá, a sus abuelitos o tíos, ¿cómo los saludan?” interroga la maestra. “Con la mano”, responde Katia. “Con un beso”, expresa Montserrat. “Con el pie”, indica Luz (se oyen risas). “Si puede ser” explica la maestra. “¿Se acuerdan del cuento donde los duendecitos se saludaban con la nariz?”, “tal vez alguien puede saludarse con los pies”, asienta la profesora (Observación 8).

Si intentáramos ver dentro del salón de clases las experiencias subjetivas, como en el caso anterior, nuestra mirada negaría el contexto de la “escuela tradicional” y su significado común, ya que podríamos, escuchar, ver, oler, tocar y saborear a un niño desde sus propias experiencias y lo colocaríamos en movimiento con las nuestras, y con las cualidades del entorno escolar, ya que, el sujeto no es el conjunto de funciones del cuerpo, el sujeto es mucho más que eso, el sujeto se constituye al pensar en cómo él se convierte en acto, al escudriñar su propio acto (Touraine, 2002).

El sujeto habla desde otro lugar responde desde su experiencia subjetiva, es cuando el niño se convierte en sujeto para dejar de ser individuo (Touraine, 2002). Una de las características del niño preescolar es el ser excéntrico y en la medida de sus posibilidades escapa de cualquier condicionamiento individual. Si partimos de esta idea podemos ubicar al niño en el lugar de lo inesperado de sus actitudes, sus respuestas, sus acciones etc. Porque ese es el lugar donde se encuentra la experiencia subjetiva.

Al ver al sujeto desde éste punto de vista podemos advertir que la experiencia subjetiva se pone en juego en el escenario escolar. Cuando suponemos que un niño no aprende el contenido de lo que la maestra está enseñando, equivale a

suponer que el niño no es suficientemente inteligente para captar lo que ella enseña, ponemos así en duda sus capacidades.

De la Torre (1994) dice cuando habla del error en el aprendizaje que si es visto desde un indicador positivista interfiere y está visto como una situación negativa que es preciso evitar. Pero visto desde otro enfoque, el error acompaña al proceso, no hay error cuando no se actúa, el error es inevitable, es un concepto clave que favorece el cambio. Tanto la maestra como el alumno pueden beneficiarse al obtener información útil en los procesos de aprendizaje.

Partamos de la idea que la respuesta de los niños no se ubica en el orden y la lógica del conocimiento tradicional, entonces colocamos la respuesta del niño en otro lugar, en el lugar de sus intereses y preferencias, de sus gustos y costumbres, ahí está otra vez la experiencia subjetiva cuando funciona como tal y no como organismo que se adapta.

No son respuestas muy o poco inteligentes, ni tampoco son respuestas equivocadas o absurdas, al contrario, en ellas se pone en juego las propias capacidades de los niños y su relación con los contenidos de aprendizaje escolar. Son las capacidades las que se construyen en el niño a través de sus propias experiencias y gracias a su posibilidad orgánica o biológica. En el siguiente caso vemos:

“¿De qué hemos estado hablando?”, pregunta la maestra. Como nadie contesta ella continúa: “De la Revolución Mexicana”. “¿Qué hemos aprendido de eso?”, interroga la maestra. “Qué han matado a todos ahí, ahí todos matan”, señala Argenis. “Eso no hemos dicho, qué hemos dicho” interpela la maestra. “Para luchar” agrega Alexis (Observación 6).

La experiencia subjetiva se pone en juego en cualquier situación de enseñanza,

por lo tanto el niño le da un significado a: lo que piensa, mira, escucha, hace elige, siente, dibuja, escribe, lee, estudia, platica, en fin, lo que su propia experiencia le permite. Es por ello que el niño responde a veces desde un lugar que no es el de los contenidos de aprendizaje, en otras palabras no es lo que la maestra espera escuchar de sus alumnos.

Al retomar el pensamiento de Not (1992, p. 37) nos dice: “Se trata de la necesidad de aprender pero por poco que uno analice, esta necesidad aparece como un entramado complejo de las más elementales necesidades y que no todas tienen su origen en las exigencias cognoscitivas”. Tendríamos que entender al niño desde otro punto de vista e intentar saber desde dónde construye su aprendizaje, lo cual va en relación con las experiencias que el ambiente de aprendizaje le ofrece.

La “escuela tradicional” pretende obligar a los alumnos a contestar únicamente en referencia a dichos contenidos, desde lo que la maestra considera correcto. Pero tenemos que la experiencia subjetiva es una parte del niño que no podemos ignorar, pues siempre se hace manifiesta de forma inesperada e imprevista y, una vez que emerge, se escapa, porque el niño siempre busca el encuentro con un significante, pero una vez que se realiza este encuentro se escapa para encontrar otros significantes (Touraine, 2002).

Al colocar la maestra tales respuestas en su forma tradicional de enseñanza, tiene consecuencias importantes porque, en las respuestas inesperadas o imprevistas de los niños, la experiencia subjetiva queda fuera del círculo de las certidumbres de la maestra, volviendo a poner en duda la capacidad del niño, sin reconocer su ser único, lo cual lo hace diferente a los demás.

3.2 Clima estético.

La atmósfera de la clase se refiere a todas las actitudes que la maestra a lo largo de su sesión de enseñanza comparte con sus alumnos, habida cuenta de sus diferencias individuales. El desarrollo de esas actitudes es una consecuencia de la interacción social en el aula, de las actitudes depende cómo se desarrolle el ambiente como dicen Fuéguel (2000) desde un punto de vista pedagógico o Goffman (2001) desde un punto de vista sociológico “el escenario”²². Este escenario puede ser de cordialidad, de armonía, de libertad, de represión, de miedo, etc. La atmósfera de la clase viene a marcar la forma de participación, tanto de la maestra como de los alumnos en las actividades escolares. En los alumnos se desarrollan pronto expectativas compartidas sobre la manera de actuar frente a la maestra. Los alumnos se percatan de la forma de ser de la profesora, del tipo de persona que es y si le gusta su trabajo. Tanto la educadora como los alumnos crean sus propias expectativas, éstas prestan color a todos los aspectos de actitud en clase, motivando un clima social que parece ser bastante estable, una vez que todos los involucrados se han acostumbrado a él. El que se hayan acostumbrado no quiere decir que sea lo más favorable o que el escenario propicie un funcionamiento óptimo, simplemente se han acostumbrado a él.

²² A partir de este punto se hablará de escenarios de aprendizaje ya que se considera un término más adecuado para la construcción de experiencias estéticas, como Cora Fuéguel dice utilizar esta metáfora es como darle un lugar privilegiado, es un reto ya que el alumno es el autor de su propio aprendizaje. La escuela se presenta como un gran teatro que refleja la realidad social en la que vivimos.

El término clima, es una referencia que resume las cualidades que predominan en la mayor parte de los contactos entre maestra y alumno, y de los contactos entre los alumnos en presencia o no de la maestra, así como la forma en cómo se relacionan los actores de la educación con el material, los espacios y el tiempo, particularmente en el aula. (Fuéguel 2000)

Es fundamental comprender las diferencias cualitativas entre un contacto social inclusivo de libertad, con cualidades estéticas y uno que no lo es, ya que algunas actitudes dominantes de la maestra, imponen una configuración de actitudes rígidas, estresantes, que se esparce y se percibe por toda la clase. La actitud de la maestra, más que la de cualquier otro integrante del aula, establece el clima del escenario de aprendizaje. Cuando predomina uno u otro tipo de actitud, la dominación incita hacia la dominación, y la integración, estimula una nueva integración. Cuando aumentan las actitudes integrativas de una maestra, los alumnos manifiestan un aumento de espontaneidad e iniciativa, de creatividad, de cordialidad, de gozo, surgen contribuciones sociales voluntarias y actos de solución de problemas. Como es el caso siguiente:

La maestra pregunta: “¿Cómo nos vamos a saludar hoy?”, los niños responden: “Con el periquito azul”. “Vamos a saludarnos de una forma diferente, que no sea con una canción” indica la profesora. “Vamos a saludarnos con un abrazo de oso” afirma ella. “Vengan” (se pone en el centro del salón), “acérquense todos, vengan” (se reúnen todos en el centro del salón, y todos se dan un gran abrazo). Mientras están todos juntos dándose el abrazo, la maestra les explica: “Este abrazo quiere decir que todos somos amigos y no venimos a pelear”. Los niños sonrían y estiran más los brazos tratando de tocarse entre ellos. “Vamos a compartir el material y los juguetes con nuestros compañeros”, explica la maestra. Se sueltan y la educadora les propone que regresen a su lugar (Observación 8).

Cuando aumentan los contactos dominativos de una maestra, los alumnos se

distraen más fácilmente del trabajo, se vuelven temerosos y permanecen estáticos, y muestran un acatamiento mayor del dominio de la maestra, así como rechazo hacia ésta (Glazman, 1986).

Cuando los niños entran al salón se empujan y tiran a la profesora de Educación Física. Ella les dice: "No me gusta que se empujen, me acaban de lastimar, es peligroso que se empujen. Volteen al piso y fíjense si traen sus agujetas amarradas, listos, las manos arriba...".

Jesús Eduardo se sale del salón. Miguel Ángel no presta atención y se mueve como el decide. Sonia se ríe de los ejercicios que hacen sus compañeros. La maestra la cambia de lugar. Sofía se acerca a Frida para platicar sin hacer caso a los ejercicios. "Vamos a contar cuantos somos" propone la maestra de Educación Física. "Yo los cuento" dice Jesús Eduardo, quien va entrando. "No", impone la docente "Vamos a contarnos todos". Señala la maestra: "Tú eres el número, tú el dos...", de repente la maestra suspende su explicación y con tono enérgico prorrumpo: "no quiero más ruido, vamos hacer una rueda. Sigo escuchando voces que platican y platican. Para realizar las actividades solo hay que poner atención" (interrumpe la actividad molesta). Sofía continúa platicando con la niña de otro grupo, la maestra de Educación Física se pone frente a ella y Sofía se queda callada (Observación 6).

Las experiencias que inhiben la libertad del alumno para ser y expresar su más profundo yo, reducen sus posibilidades para ser creativo. La creatividad no se aprende a base de restricciones, por el contrario es producto de la tarea de echar abajo y eliminar barreras. Se trata de ser diferente de atreverse a cambiar, de correr la aventura, de ir hacia delante (Gardner, 1987).

En condiciones favorables, el trabajo escolar podría ser interesante por sí mismo, y los aprendizajes que el alumno está construyendo deberían crecer en la obra misma ofreciéndole un placer estético, distinto al trabajo rutinario. La imaginación que permitiría esto, tendría que surgir del fantaseo, pero en ausencia de éstas condiciones favorables y de este clima estético, es muy probable que su mente se inunde con deseos que responden a los complejos de inferioridad, los cuales obstruirán el desarrollo armónico, psíquico, físico y social de los alumnos (Eisner,

1998).

La tendencia de la maestra hacia alguno de los dos contactos sociales será la que se extiende entre los alumnos, aún cuando el niño ya no esté en el aula, lo que la maestra dice o hace, permanece en el niño. De ahí la importancia del papel que juega la maestra. La responsabilidad de las actividades en el salón de clases le corresponde a ella y se espera, que tome a su cargo la tarea, que inicie y controle las actividades de aprendizaje, la maestra tiene la libertad de dirigir o no las actividades, pues es quién tiene el poder de la palabra y del conocimiento. Es importante, que ella tome en cuenta que, en la medida en la que se pueda dotar a los alumnos del impulso creativo en cualquier dirección y darles la oportunidad para expresarlo, solo entonces, se les brindará la posibilidad de disfrutar del deleite estético en medio de su labor escolar (Cerna, 1973).

Otro punto importante en el clima de trabajo, es el currículo oculto (Spitzer 1991) que pone de manifiesto lo que no se ve ni se dice, pero sí se enseña, aparece de manera invisible a lo largo del ejercicio de la educación, los estudiosos del análisis institucional (Lourau, 1970) nos dicen que estos mecanismos están ideologizados, ya que permanecen de manera inconsciente y frecuentemente son más efectivos que las formas concretas de la educación puesto que, hay algo que se dice por el echo de no decirlo, desde otro lenguaje que no se dice pero se entiende.

La institución escolar ha colocado a la maestra como la poseedora del saber, sin embargo la relación maestra alumno se establece en un campo caracterizado por la necesidad de un mutuo reconocimiento, pero no se trata de una relación simétrica donde, cada uno de los participante (maestra alumno) sea equivalente al otro. (Fernández, 1998) Esta relación de contacto bilateral, para que sea

recíproca tendrá que ser establecida por medio del compromiso como lo dice Not (1992), es necesario que la maestra se despoje de todo lo que la institución escolar le ha proporcionado ya que deja de ser maestra para convertirse en compañera, pues la función de la maestra es ayudar al alumno a responder a las exigencias de la sociedad y por lo tanto debe facilitar los aprendizajes necesarios sin aportar ningún juicio a la persona del alumno, su labor consiste en ayudarlo a aprender.

Si bien es cierto que la maestra tiene que ejercer un poder a través de su autoridad, como dice Fernández (1987), la autoridad es un fenómeno psicosocial el cual se manipula para facilitar el dominio y el control de los alumnos. Éste no debe ser el fin último, pues del manejo del poder que ella tiene depende el éxito de su tarea educativa. La aventura escolar puede llegar a alcanzar metas más funcionales para el cumplimiento de sus objetivos como hacer explícitos los acuerdos y las reglas del poder y dejar un sabor de satisfacción, disfrute y gozo ante la tarea diaria, para no pretender modelar al alumno a su imagen y semejanza y así respetar la individualidad de éste.

Desde otra perspectiva, la experiencia estética puede formar parte del quehacer escolar en términos de las metas a las que se dirigen los esfuerzos educativos. Quienes sean capaces de introducir a su actividad la experiencia estética, deben estar comprometidos con actividades gratificantes, lo cual va más allá de la adaptación de medios y fines. El disfrute debe venir incluido en cada paso de la producción y dejarse llevar por lo que de la producción misma emana.

A todos nos gusta estar en ambientes agradables, dónde nos sintamos bien y nos reconozcan como seres humanos, que nos respeten, que tomen en cuenta

nuestra opinión, pues nos gusta sentirnos escuchados, aceptados y amados. Cuando esto sucede deseamos volver a dichos lugares. Sin embargo, esto no siempre sucede. No en todos los lugares, nos interrelacionamos de la misma forma, en unos nos sentimos mejor o peor que en otros.

Entrar a la clase con una actitud de gozo, es importante ya que ese disfrute debiera prevalecer siempre, pues es la vida la que entra a la clase, la vida que cada uno de los alumnos entregan en el momento de ingresar a la escuela, son ellos los que enriquecen los salones de clases con sus comentarios, con sus acciones, con su vida misma.

Cuando pensamos en un niño preescolar, debemos tener en cuenta que no todos los niños están dispuestos a permanecer inmóviles sentados en su silla con los brazos cruzados, se tiene que dar al niño libertad para elegir su actividad. No se trata de colocar al niño en comparación o competencia con sus compañeros para comprobar lo que sabe y lo que no sabe hacer, ni afligirlo con un reproche o castigo.

En relación a esto, Freinet (2002) nos dice que, el niño asiste a la escuela para tener éxito, no para ser un fracasado. Considerando esta idea, podemos observar que se contrapone con la educación tradicional, mucho de lo que sucede en el clima de trabajo parece decir que a los niños se les toma como incompetentes o incapaces de ejecutar o aplicar lo que se les enseña, pues parece como si la “escuela tradicional” estuviera diseñada para ver fracasar a los alumnos, ya que se les toma a éstos como reproductores de lo que se les enseña, y no como sujetos capaces de tener experiencias únicas en su propio tiempo, espacio y ritmo. No se respeta el tiempo para redondear una experiencia impregnada de cualidad

estética.

Como ya dijimos son los maestros encargados de favorecer un clima agradable o desagradable en el aula. A ellos les toca ayudar a sus alumnos a tener éxito escolar, les corresponde encausar a cada uno de sus alumnos para que puedan realizar todas las actividades de su preferencia, posibilidades y capacidades. Si el niño tiene mucha dificultad en la realización de la tarea, habrá que acompañarlo en la ejecución de ésta, permaneciendo a su lado durante el desarrollo de la actividad o solicitando a un compañero de clase que esté dispuesto para realizar conjuntamente la actividad elegida.

En el curso del proceso educativo debe imperar el éxito en todos los alumnos. No solo en aquellos que gracias a sus condiciones están mejor dotados para lo que dispone la “educación tradicional”. Debemos tener en cuenta que el fracaso constituye un fracaso psíquico y desalienta todas las iniciativas por venir. No hay que dejar que los niños fracasen, hay que hacerlos triunfar. Hay que hacerlos sentirse orgullosos de su obra. Así será posible conducirlos en el inicio de su vida. Hay que alentarlos siempre a ser mejores, organizando alrededor del trabajo mismo la vida, partiendo de sus propias posibilidades (Freinet, 2002).

Lo esencial es que, al niño en lugar de reprimirlo y rechazarlo por medio de las reglas de la “escuela tradicional”, hay que darle la oportunidad de que pueda expresarse y liberarse. No basta dejarlo en libertad para trabajar en clase, podemos crear en él, el deseo, la necesidad de expresarse, el interés por el aprendizaje y la investigación, así como brindarle elementos para el despertar de su creatividad. Por eso, es necesario el clima de libertad, con una gran carga de cualidad estética.

3.3 Distribución del espacio y la relación con el material.

Hay que considerar la dimensión del espacio en la educación; en la actualidad los planteles escolares están dotados de espacios amplios, útiles y prácticos, sin embargo, no siempre son utilizados en su totalidad. El interés por el espacio educativo es poco manifiesto en las escuelas de nivel preescolar desde el punto de vista educativo, está más enfocado a formar parte de la decoración del edificio. Es grato entrar a los planteles y observar lo bien cuidados que se encuentran éstos. Parece ser que la buena imagen y el uso de las áreas escolares no se llevan. La uniformidad de la escuela siempre está presente. Se revisa continuamente la buena imagen que la escuela ofrece en cuanto a plantel decorativo se trata. En los planteles es prioritario dar la apariencia que todo está en orden. Este orden hay que entenderlo desde la cultura del nivel preescolar, donde se pretende que el niño se desarrolle en un ambiente armonioso, semejante al del hogar. Aquí la maestra viene a jugar el papel de madre, pero una madre con características confusas entre el ser madre y el ser niña.

La arquitectura no está hecha simplemente para ser vista o para dar una imagen al exterior sino también permite un control interior, articulado y detallado, que unifica, como se puede ver en la siguiente observación:

La directora me invita a conocer la escuela mostrándome cada uno de los salones. Me presenta con las maestras. Observo que todas las aulas son iguales, en el fondo hay dibujos grandes muy llamativos elaborados por las maestras, los cuales decoran cada uno de los salones. En la parte trasera de la escuela hay un área verde, se encuentra rodeada por una pequeña cerca, que no permite entrar a los niños. El espejo de agua está impecable al igual que el arenero, al parecer ninguno de los dos ha sido usado por los alumnos (Observación 1).

La falsa decoración está hecha para controlar al niño, en relación a los espacios a los cuales él no tiene acceso, el mensaje implícito está en relación a lo que no se toca, no se usa, no hay acceso, etc. Son espacios y materiales prohibidos cómo dice Foucault (1985) que la escuela debe encausar la conducta, todas aquellas que el sistema dominante impone y el edificio escolar debe ser un aparato para vigilar que esas conductas se realicen. Los planteles preescolares de algún modo cumplen con este precepto.

Si reflexionamos en la función que juega el espacio escolar nos damos cuenta de la gran importancia que este tiene. Asistir a la escuela no es sólo ocupar un espacio físico, también, y sobre todo, es hacerlo propio, disfrutarlo, adecuarlo, para que nuestro cuerpo esté en armonía con dicho espacio y con el conjunto de las relaciones sensibles que nos ligan a las cosas que están en él, a los otros y a nosotros mismos, en la trama de impresiones y expectativas que cada uno tiene.

Es importante reflexionar en lo que significa el espacio escolar, ya que la utilidad que se le de a éste dependerá en gran medida de las expectativas que se pretendan alcanzar en relación a este espacio. De manera regular la educadora se preocupa por si el espacio del aula es o no suficiente para la cantidad de niños que tiene en su grupo. La distribución de éste, es en el sentido de los acuerdos que se dan a nivel escuela. Podemos ver en las observaciones que aparecen en el primer capítulo que todos los salones de clases tienen la misma organización, el mismo mobiliario, los materiales son muy semejantes, incluso los letreros y el lugar donde se coloca la maestra, son parecidos. La distribución del espacio escolar, está pensado hacia la unificación. Esta tendencia a la estandarización es un punto crítico para reflexionar, pues no todos los niños son iguales, ni todos los

espacios son útiles o inútiles, dependerá del propósito de funcionamiento que la educadora le quiera dar, ya que el espacio es rico por sí mismo y ésta riqueza se obtiene en el momento en que se pone en movimiento y en armonía con el niño.

Cuantas veces hemos entrado a un plantel escolar donde no hay niños, la primera sensación que nos produce es la falta de algo, es por que los niños son quienes dan vida a esa estructura arquitectónica y siempre estamos a la espera de ellos. No nada más nosotros sino el espacio mismo también, ya que el espacio fue construido para ellos, pensando en sus características.

Un propósito que la educación preescolar aún conserva es el desarrollo armónico físico, psíquico y social del niño, el cual nos hace pensar (en cuanto a espacio se refiere) que cumpla con características propias para que se de este desarrollo en la armonía que se plantea en el programa de Educación Preescolar 2004 SEP. Esta armonía debe estar también en la relación que se de con el espacio tanto físico, psíquico y social que el niño demanda, no únicamente en el discurso. El espacio escolar, su distribución y los materiales que en el existen deben de ser pensados en torno de ésta armonía.

Hemos caído presos de una escuela tan compleja que cada una de sus partes es necesaria para la supervivencia de las demás. Las presiones sobre el mejoramiento de la escuela no consisten únicamente en tener los materiales más novedosos y mejor cuidados, ni tampoco en tener los espacios más atractivos si no los utilizamos. El espacio y los materiales por sí mismos no brindan el aprendizaje armonioso de nuestros niños, es la interacción con ellos y la forma en cómo se propicia esta interacción la que enriquece el aprendizaje.

Los aprendizajes más significativos y de carácter más vivo son los que tienen

lugar gracias a las vivencias que tenemos en nuestros encuentros con el ambiente de aprendizaje, son el resultado de nuestra confrontación con el mundo físico donde se encuentran los objetos construidos, otras personas, las relaciones sociales y la condensación de la cultura.

Las prácticas escolares tradicionales inmovilizan a los alumnos y sus ideas no logran evadir las prohibiciones de la enseñanza. Son reducidos a las prácticas habituales de la escuela tradicional. Habrá entonces que considerar que el espacio está en relación con la expresión, la comunicación, la curiosidad, la creación, la imaginación, el movimiento y la organización de estas características, ya que ellas pueden asomarse en cualquier momento de la práctica educativa y no las podemos desaprovechar pues son éstas las que hacen los aprendizajes significativos y gozosos.

Frente a las tendencias tradicionales Pérez-Taylor(1999)desde un punto de vista antropológico nos ayuda a resaltar y valorar la diversidad haciéndonos reflexionar que vivimos cada vez más en un espacio único y común, privando a lo otro de su diferencia para administrarlo desde la autoridad. Así surge el desafío para darse cuenta de la importancia de mantener el equilibrio que existe entre el hacer y recibir en un tiempo y espacio propicio para que se viva una experiencia.

Podemos decir que esta experiencia viene acompañada de cualidad estética la cuál es útil para el desarrollo armónico, tanto físico, psíquico y social de nuestros niños

Es el espacio físico donde se concentran los elementos que se ponen en juego en los ambientes de aprendizaje, estos son: los sujetos, el tiempo, la disciplina, la comunicación y el clima que generan todos estos elementos.

3.4 Lo permitido y lo no permitido.

La organización del espacio en el aula, se encuentra vinculado con la disciplina escolar: el lugar que ocupa cada niño, la distancia que el alumno tiene en relación con sus compañeros de clase, dónde se coloca cada uno de acuerdo a sus características personales, nadie puede cambiar de lugar si no es con la aprobación de la maestra. El lugar de la maestra debe estar en un punto donde pueda observar a todos sus alumnos. La escuela es un espacio cerrado y cercado, por lo tanto hay un tiempo para asistir a ella.

El control comienza aquí, cuándo se implantan los límites de tiempo y espacio. Los tiempos también están organizados para el control de la disciplina. Foucault (1985), nos dice que, el tiempo penetra en el cuerpo y con él todos los controles del poder, por ejemplo, los alumnos llegan a una hora determinada, al entrar realizan la actividad de saludo, después pasan lista, tienen un horario para la clase de Educación física, para el recreo, etc. El control disciplinario no consiste únicamente en enseñar o imponer una serie de normas, sino impone la relación entre la actitud del cuerpo y lo que se hace.

Las actividades escolares están divididas en tiempos. Los procedimientos disciplinarios hacen aparecer un tiempo lineal, se sabe dónde comienza y dónde termina la tarea que realizan los alumnos. La disciplina modela la forma de expresar las opiniones y los sentimientos, así como las de relaciones interpersonales.

Algunas normas provienen del contexto institucional o cultural como el horario de clases, el uso del uniforme escolar, honores a la bandera, etc. Y otras son

establecidas por la maestra, las reglas de orden, de trabajo, determinadas conductas que todo alumno debe tener. Estas normas son establecidas de forma explícita o implícita a lo largo del curso escolar, se establece lo que está permitido y lo que no está permitido. Las normas pueden ser impuestas por la maestra o establecidas a lo largo del funcionamiento del grupo o elaboradas por el grupo mismo (Fuéguel, 2000).

En la “escuela tradicional” la distracción es castigada, convirtiéndose en parte del problema sobre lo que está permitido y lo que no está permitido, adquiriendo una serie de significados: desorden, flojera, indisciplina, irresponsabilidad, ineptitud o falta de respeto hacia la maestra. Al poner otra mirada en la distracción, nos hace ver que no es indisciplina o desorden, simplemente al niño le falta interés en lo que la maestra enseña. Si ponemos otro nivel de escucha en un momento de distracción podremos recuperar el interés del niño y relacionarla con los contenidos de aprendizaje que giren alrededor del interés del niño.

Dirigir el interés del niño hacia un elemento importante para él, significa iniciar la enseñanza desde otro punto de vista tomando en cuenta la experiencia subjetiva de los niños para recuperar sus intereses y convertirlos en el centro en torno al cual se desarrollarán los contenidos de aprendizaje y así relacionar las asignaturas de tal manera que los niños puedan construir conclusiones sobre un tema específico.

La disciplina²³ se establece en lo que está permitido y lo no permitido, como podemos ver en las observaciones, hay más claridad en lo que no está permitido

²³ El término disciplina tiene varias acepciones, para algunos criterios es un conjunto de reglas de conducta. Otros la entienden como una serie de costumbres ya formadas y para otros ven en ella solamente la obediencia.

que en lo que sí. Para los niños es más fácil comprender lo que a ellos no se les permite hacer, ya que, la mayoría de las indicaciones está en relación a acciones concretas, como, recoger, acomodar o limpiar algún mueble o material.

La disciplina consiste en quedarse sentados, utilizar el material cuando la maestra indique, pedir permiso si se quiere ir al baño y seguir las indicaciones de la maestra. Si esto no sucede el niño es señalado como un desobediente que no respeta reglas, como en el siguiente ejemplo:

Los niños se quedan cerca de la caja jugando. Solo Juan Carlos toma dos carritos y regresa a su lugar. Juega con sus carros sobre la mesa. Cuando la maestra se percata que está jugando sobre la mesa, le pide que regrese al piso a jugar con sus juguetes.

La docente pide a los niños recoger los juguetes, todos comienzan a guardarlos. Juan Carlos se queda con un carrito y se va a su lugar. La maestra le repite que guarde ese carro, el niño se levanta, llega frente a la caja y aprieta su juguete, sus compañeros le ordenan que lo meta a la caja. El se le queda mirando al carro y hace intento de guardarlo en su bolsa. Los niños le abren la mano y se lo quitan, para ponerlo dentro de la caja, con los otros juguetes.

La maestra comienza a hablar: "Manos arriba, manos abajo, manos arriba, manos en la mesa". Pregunta: "¿Qué le paso a la hoja cuando trabajamos con gis, cuando trabajamos con acuarela, con crayolas y con colores de madera?". Los niños dan respuestas al mismo tiempo. La maestra les pide que de uno por uno, que levanten la mano. Juan Carlos saca de su bolsa el carrito y se pone a jugar, está pendiente que sus compañeros y maestra no vean el carro, cada vez que la maestra voltea donde está él, esconde el carrito (Observación 5).

Podemos ver que no es Juan Carlos un niño desobediente o indisciplinado simplemente el tiempo que jugó con el carro no fue suficiente por lo tanto, el interés en lo que dice la maestra se pierde.

La distracción es considerada como indisciplinada o desobediencia, pero el niño se distrae porque su interés está puesto en otro lado. La disciplina es una acción habituada que está sedimentada en la institución escolar y rodea a todas y cada una de las escuelas, ya que la forma de establecer las normas es semejante entre las mismas, no hay creatividad, no existen ideas innovadoras para el desempeño

de las mismas, en algunos casos son realmente crueles los manejos que se da a la disciplina, se atenta contra el espíritu del niño.

Makarenko (1992) expone que la disciplina que se exige al ciudadano soviético, consiste no solo en comprender órdenes y el para qué debe cumplir las instrucciones sino que se sienta la aspiración activa de cumplirlas del mejor modo posible. Además que esté dispuesto a asumir su deber cada minuto de su vida sin esperar resoluciones ni órdenes y que posea iniciativa y voluntad creadora. No se puede formar un hombre o mujer con semejante disciplina solo por el ejército, es por eso que debe ocupar un lugar preferente la educación.

Pensemos en la importancia de encontrar otra forma de organización de los escenarios de aprendizaje, en relación a la disciplina escolar. Tener una mirada diferente es urgente ya que con ella le podríamos poner un toque estético a la vida escolar del niño.

Los estudios sobre la interacción en el aula presentan una estructura diferente, a través de la cual dan una explicación razonable para comprender un hecho concreto. El análisis integrador dentro del aula representa la dinámica grupal que facilita la comprensión de lo que para otras teorías es la disciplina, ya que la interacción ante todo es un hecho práctico (Fuéguel, 2000).

Si nos enfocamos en la interacción en el aula, las experiencias disciplinarias del niño las pintaríamos con un color estético, donde él sea capaz de reflexionar sobre la tarea que realiza en la escuela y no lamentarse por su conducta.

Una vez centrados en la dinámica de interacción que se vive en el contexto escolar la experiencia estética logra proporcionar por medio de la identificación del niño espectador con la del héroe, que el niño por sí solo haga una modificación

a su conducta, desde el punto de vista Aristotélico.

La experiencia estética entonces se puede traducir en acción simbólica o comunicativa. Hay una larga serie de posibles repercusiones sociales en la educación, con frecuencia inadvertidas que pueden ser comunicativas y pueden configurar las normas. Cuando en la escuela se implantan las normas, el niño en el proceso de recepción puede aprender del ejemplo o bien realiza un cumplimiento mecánico, no libre de una mera observación de reglas. La forma en la que el niño aprenda dependerá del tipo de experiencia que el niño viva.

Es tarea de la experiencia estética la comunicación y la identificación con el tipo de héroe que se desee establecer e introducir al campo de juego de la experiencia para realizar una reflexión estética. Es importante aclarar que para poner en juego una experiencia estética habrá que considerar las características propias del niño preescolar, ya que muchas de sus actitudes son consideradas como “niños que no respetan normas”.

3.5 Comunicación y juego.

La comunicación en el aula es un intercambio de significados entre maestra alumno y por su propia naturaleza se da en un contexto de interacción social (Delamont, 1985). Está llena de contactos recíprocos entre la maestra, los alumnos y los objetos que se encuentran presentes en el ambiente de aprendizaje. La comunicación es una serie de episodios sucesivos por lo tanto la comunicación que se de en un acontecimiento determinado influye sobre el que sigue y a su vez es influenciado por el que le precede. En la comunicación es interesante ver como una cosa conduce a otra. Nosotros nos comunicamos en un momento presente,

este es un pequeño episodio en la larga serie de acontecimientos comunicativos que comenzó con el tiempo pasado y se pierde en el tiempo futuro.

Tal vez la maestra tan solo pueda comunicarse en un momento presente, pero bien puede hacerlo al considerar los otros tiempos. La forma de comunicación de la docente, se impregna dentro del contexto, y se observa en la interacción del ambiente escolar

Ningún alumno es completamente independiente, al actuar, ni de la autoridad, ni de la maestra. La actitud de la maestra adopta una u otra forma de comunicación, directa o indirecta, explícita o implícita, oral o corporal. Todas ellas tienen una finalidad; que la comunicación sea clara o sea confusa. Cuando la comunicación es clara, el niño la entiende y se expresa en esa misma dinámica. Ejemplo:

Al cambiar el ejercicio, los alumnos se dispersan. Hacen lo que cada uno considera. No siguen las instrucciones de la maestra, quien les pide: "Caminen en fila detrás de mí". Una vez que centra la atención de los niños, saca unos paliacates y dándoles uno a cada uno. Les indica: "cuélguenlo de su playera para que caiga por su espalda". Entre ellos se ayudan. Otros se lo colocan ellos mismos y otros piden ayuda a la maestra. La maestra les explica en que consiste el ejercicio: "deben quitarle el paliacate a sus compañeros y no deben permitir que ellos les quiten su paliacate", los chicos inician el juego siguiendo las instrucciones (considero que este juego les gusta mucho a los alumnos ya, que mientras participan todos sonrían). Al concluir la actividad la maestra les pide que doblen el paliacate, no todos pueden hacerlo, algunos piden ayuda y otros solo lo entregan así. La maestra les enseña como doblarlo y todos los que faltan, hacen intento por doblarlo (Observación 5).

Si la comunicación es confusa, el niño se limita a no saber como responder.

En el Jardín de Niños "tradicional" es común que la comunicación se de, de manera unilateral ya que es la maestra la que determina cuándo y cómo se deben comunicar, la maestra es la única que habla. En la mayoría de los casos, solo cuando ella pregunta está dispuesta a escuchar, como vemos a continuación:

Cada vez que la profesora pregunta algo, Frida levanta la mano y si no le dan la palabra, ella responde. La maestra, le pregunta a otros niños, sin embargo, Frida siempre tiene la respuesta que la maestra espera y termina por darle la palabra a Frida (Observación 4).

“Maesta y nosotos que” dice el niño de playera gris, la maestra lo ignora y sigue repartiendo material. En la mesa de la entrada una niña grita: “yo quiero jugar con el juego de pesca”, “pero no grites Natalia” le dice la educadora. “Además no alcanza el juego para todos”, subraya la instructora (Observación 1).

En las observaciones se encuentran diferentes momentos donde el niño pregunta algo y la maestra ignora la pregunta continuando con su propia dinámica. Los niños no siempre encuentran una respuesta cuando realizan una pregunta no dirigida por la maestra. Podemos ver que su expresión oral es limitada, además de no haber un incentivo por parte de ella que impulse al niño a preguntar, a conversar o comunicarse en forma oral.

En referencia a la utilización de medios para comunicarse se observa que cuando el niño se expresa en forma gráfica, al finalizar la elaboración de dibujos, nunca se interpretó ninguno, ni se preguntó el significado de los mismos. Los niños lo elaboraron y nada más sucedió, no se les dio la oportunidad de expresar en forma oral lo que ahí dibujaron.

“Les voy a entregar su trabajo de ayer, porque no lo terminaron, A los niños de las otras maestras ahorita les voy a dar un dibujo, para que lo hagan”, expresa la educadora.

(Les entrega sus trabajos, pidiéndoles a Yael y Juan Carlos que repartan los colores, ellos se levantan y comienzan a distribuirlos entre sus compañeros).

Entra la profesora de Educación Física y le pregunta a la maestra de grupo “¿estas lista?”, ésta responde que sí, les indica a los niños “salgan con la maestra a Educación Física” (el trabajo no se retomó al regreso de los niños, ellos salieron al recreo y después se fueron a casa) (Observación 6).

Cuando los niños terminaron la maestra les pidió que recogieran el material con el que habían trabajado, para salir al recreo y así lo hicieron (Observación 7).

Continuando con las observaciones también podemos determinar que no existe

otro tipo de lectura o interpretación a las diversas expresiones de los niños por parte de la maestra. Es un campo que está completamente descubierto, o bien no se maneja de forma explícita, ni para la maestra, ni para los niños, ni para los observadores. Pero se deja ver la fuerte necesidad que existe en agudizar la escucha por parte de la docente y en establecer formas de comunicación diferentes a las acostumbradas que faciliten la comunicación en el niño preescolar.

Al salir Brenda se fue hacia la educadora y se quedó parada cerca de ella. La seguía a donde la maestra se dirigía. Pasa Kenia cerca de ellas y Brenda ve la muñeca que trae Kenia, se acerca y trata de quitársela, Kenia no lo permite y las dos jalan la muñeca, Kenia logra quitársela y se aleja, sin embargo, Brenda la sigue. Brenda se quita el suéter y lo enrolla para cargarlo con su brazo como si fuese un muñeco, se topa con una silla y se sienta, después extiende su suéter sobre la silla, se levanta, toma el suéter, entra al salón, busca algo y se sale, se sienta a un lado de Edith y las dos juntas observan como juegan los niños (Observación 7).

En el ejemplo anterior podemos ver como los niños se comunican no solo por medio de la palabra sino también a través de su cuerpo, sus acciones, sus movimientos, etc. Esto nos lleva a pensar que en el juego también se dan otras formas de comunicación.

Existen muchas definiciones sobre el juego a lo largo de la historia, desde Platón, Freud o Piaget. En el lenguaje común, el juego es: recrear distraerse, arriesgar, aventurar, es un entretenimiento a normas preestablecidas. Según la teoría psicoanalítica, en el juego el niño elabora las situaciones que le son conflictivas, es una proyección de deseos. La teoría genética de Piaget lo relaciona con el desarrollo de la inteligencia. Para Vigotsky es una realidad cambiante e impulsora del desarrollo mental del niño.

La maestra busca la comunicación del preescolar y sabe que por lo general no

posee un dominio tal del lenguaje que le permita transmitir con claridad sus ideas. Es por ello que la comunicación a través de la palabra no es la más frecuente en los ambientes preescolares. Existen otras formas de comunicarse y la más importante es la que se puede encontrar en el juego. Winnicott (2001) dice que el jugar puede sustituir a la palabra, tiene un lugar y un tiempo y no se encuentra ni adentro ni afuera del sujeto, jugar es hacer. El juego se realiza en un espacio potencial. Este espacio no se limita únicamente a un espacio físico, también es un espacio pedagógico, psicológico, social y cultural. Es un espacio que invite al juego.

Jonathan junta varias brochas y juega con ellas, las junta todas y las comienza a despegar de una en una.
Jair se pone a jugar con Alejandro, intenta echarse a correr pero Alejandro le mete el pié y se cae, Jair lo jala del pié pero no lo tira solo logra que Alejandro derrame la pintura, se ríen, se abrazan y se sientan a trabajar, pintan sus paletas con la pintura que derramaron en la mesa, se miran con complicidad mientras trabajan (Observación 7).

En el nivel preescolar el juego es lo universal y corresponde al crecimiento, conduce a relaciones de grupo, ya que en el momento del juego, desde el punto de vista psicoanalítico, el sujeto que juega siempre se pone en movimiento con el otro, y al establecerse esta relación con el otro se van construyendo una serie de significados, y es a través del juego que el niño los expresa. En el juego el niño vive cierta experiencia de control mágico. La confianza en la maestra constituye un campo de juegos en el que se origina la idea de lo mágico pues el niño experimenta en cierta medida la omnipotencia, pues en su fantasía, él es el que tiene el control del juego, en otras palabras, él tiene el control de sus propios significados (Winnicott, 2001).

El juego es un espacio potencial que existe entre el otro y el niño o lo que los une. El juego es muy estimulante y no precisamente porque los instintos estén involucrados en él. Winnicott (2001) plantea, lo que siempre importa es lo precario de la acción recíproca entre la realidad psíquica personal y la experiencia del dominio de hechos reales. Se trata de la precariedad de la magia misma que surge en la intimidad en una relación que se percibe como digna de confianza y no formaciones de reacción, encontrarse solo en presencia de alguien. El niño juega entonces con base de un supuesto de que la persona a quien ama y que por lo tanto es digna de confianza se encuentra cerca y que sigue estándolo cuando se le recuerda. Así queda allanado el camino para jugar juntos en una relación.

El juego es mucho más de lo que nosotros percibimos, hay que entender, el contexto en el que el niño juega para comunicarnos con él, es reconocer que la comunicación con los preescolares es más subjetiva y sensitiva. Si bien lo anterior es cierto, tendríamos que crear una atmósfera de juego en el escenario escolar. El juego no debe verse como una actividad, más bien la actividad debe entrar en el juego del preescolar.

Como hemos visto el juego ocupa un lugar privilegiado como medio de expresión del niño, constituye un encuentro con el mundo. Ortega Ruiz (1992) dice que permite un cuádruple proceso de comunicarse: con los otros, la interacción que realiza con otras personas. Con las cosas, el diálogo que el niño tiene con las cosas se hace intenso. Consigo mismo, la percepción del sujeto sobre sí mismo, la incorporación de símbolos acciones y reglas. Con los escenarios, los espacios en los que juega se convierten en escenarios al servicio del juego, la imaginación hace el resto.

El juego no debería ser una actividad superflua, no es una compensación al trabajo o una forma de trabajo. Es una forma natural de asimilar nuevos conocimientos. Es necesario que la maestra intervenga didácticamente desde el juego, creando un clima lúdico.

El juego es una experiencia siempre creadora y es una experiencia en el continuo espacio-tiempo, una forma básica de vida. Se desarrolla en el límite entre lo subjetivo y lo que se percibe de manera objetiva.

Como podemos ver algo hace falta para rescatar otra forma de comunicación, es también, la cualidad estética la que ayudaría a construir una comunicación diferente y a su vez con una escucha en diferentes niveles, tiempos, formas y espacios.

La comunicación debe apropiarse de tintes creativos, con una dosis de ingenio tomando prestada su materia prima de reserva de su pasado para la interpretación del presente y poder dar y recibir un significado. La comunicación estética no solamente nos brinda la dirección y tendencia de los significados sino también es única, en esta comunicación se pueden incorporar los objetos con los que nos relacionamos e impregnamos de emociones. En esta comunicación introducimos nuestras victorias y derrotas, las expresamos y una vez que ya se han comunicado a ese otro, nos reconstruimos como sujetos.

Cuando nos damos cuenta que alguien capta nuestra idea, nos da una respuesta de lo que decimos y platicamos y nos sentimos atraídos por esa conversación ya sea en forma oral, escrita, gráfica, musical, teatral, corporal, etc. se producen en nosotros sensaciones estéticas. Las sensaciones invaden nuestro mundo interno y a partir de ellas adquirimos otras nuevas dándole un sentido a nuestras vidas.

Esta es la forma de dar significado a nuestro mundo interior, de esta manera se va configurando nuestra personalidad. Concebida así la comunicación posee un valor incuestionable, es útil para la reconstitución de la comunicación misma y para la significación de nuestros actos, es entonces cuando la comunicación se convierte en experiencia estética. Esta experiencia única se concentra en un punto, tanto del tiempo como del espacio, para reconstruir este momento, que coloca al alumno en la exploración de sí mismo, capaz de darse la oportunidad de disfrutar y sentir ese instante que brinda una experiencia estética.

3.6 Dinámica de los elementos que conforman la experiencia estética.

En los puntos anteriores se explica lo que significa cada uno de ellos: El clima, el sujeto en el entorno, lo permitido y lo no permitido, comunicación y el juego, así como, distribución del espacio y la relación con el material. Cabe aclarar que no son elementos sueltos, ni se encuentran aislados el uno del otro. Hay que subrayar la forma en como cada uno de los apartados anteriores va aportando algo a la construcción del concepto de experiencia estética, así como también, son importantes estos apartados para poder teñir de cualidades estéticas los escenarios de aprendizajes.

Si partimos de la idea que, tanto el edificio escolar como los materiales pedagógicos, los mobiliarios, los espacios, el tiempo, están pensados para brindar educación a los alumnos que asisten a centros escolares. Entonces, nosotros colocamos al sujeto que aprende como el centro del contexto escolar. Es el sol del

universo educativo, siendo él y solo él, el elemento más importante para recibir los beneficios de la educación, sean cuales fueran sus condiciones biológicas, físicas, psíquicas y sociales. No importa que cada uno de ellos sea diferente al otro. Ya que en el discurso educativo siempre aparece como el beneficiario inmediato de la educación, el alumno.

Es el alumno al que tendríamos que ofrecer las bondades de la educación. Entonces estos materiales pedagógicos, estos edificios con sus espacios y materiales, tendrían que estar en armonía con el sujeto que aprende, para facilitarle la interacción, tanto con sus compañeros, como con su maestra y con todos los elementos que conforman el escenario de aprendizaje. Hay que pensar en armonizar estos escenarios, de tal forma que, al realizarse la intervención educativa, se favorezcan las formas de comunicación y expresión, de interacción, de imaginación y de creación donde, la disciplina no rompa con esta armonía, sino al contrario, se complemente para establecer un orden en el caos de la creación.

Al pensar al alumno como centro de la educación, habrá que considerar su propia subjetivación, pues, como ser único no se puede pensar en un contexto homogéneo porque entraríamos en contradicción. Cuando nosotros llegamos a un salón de clases podemos ver que ningún alumno es igual a otro, cada uno de ellos tiene características propias que los hace ser únicos, entonces ¿Por qué se tiene que unificar todo en la escuela?

Al observar un escenario escolar, no vemos por un lado el edificio, por otro los materiales, los tiempos, etc. Vemos todo el contexto, no lo fragmentamos y con

una mirada más aguda comprendemos como entran los elementos en una dinámica o bien como algunos elementos se encuentran estáticos. En las observaciones pudimos ver que el espejo de agua, el arenero, la cocina, así como las áreas verdes no fueron utilizadas en el tiempo de observación. No entraron en movimiento con otros elementos, en especial con los niños. Así como también observamos alumnos que permanecieron estáticos, tampoco fueron tocados ni por los materiales, ni por los compañeros ni por las maestras, permanecieron en un espacio y tiempo diferente a lo que se ponía en movimiento en ese escenario de aprendizaje que pudimos observar. Esto nos lleva a pensar y confirmar que cada niño tiene un ritmo propio de aprendizaje, en este ritmo el niño pone en movimiento los elementos que le dan la pauta para construir su propia experiencia, si el preescolar se encuentra en un escenario óptimo, dónde los elementos que conforman esta experiencia van al ritmo del alumno, se puede decir que, la experiencia que el niño vive, posee una carga de cualidad estética. A continuación podemos ver las partes que conforman la escuela observada.

Al entrar al plantel hay dos puertas la primera es una reja y la segunda un portón de lámina. La escuela tiene nueve salones, una dirección, sala de juntas, un aula de cantos y Juegos, cocina, bodega y salón de CAPEP, baños para niños, baños para niñas, arenero, chapoteadero, áreas verdes, patio de juegos y la conserjería. Cuenta con rampas de acceso. Los salones se encuentran al rededor del patio (Observación 1).

Este plantel esta construido específicamente para ser utilizado en beneficio de la educación, y cómo es posible que este centro tenga elementos que permanezcan estáticos (en referencia a que no intervienen en la dinámica educativa pues no entran en interacción con los niños). Si observamos esta situación desde una

concepción materialista donde las cosas dejan de ser lo que son, cuando no funcionan, para lo que fueron creadas, por ejemplo el arenero deja de ser arenero porque no se utiliza, así hay espacios, tiempos, materiales, y lo más preocupante es que también hay alumnos. Que dejan de serlo porque permanecen estáticos. Necesitamos ponerlos en movimiento, pero parece que en la “escuela tradicional” esto no es prioritario. Las prioridades de la “escuela tradicional”, están puestas en otra mirada, en otro orden de ideas, en otra forma de ver la interacción y la educación misma.

Por este motivo, es importante acentuar que los elementos antes mencionados, tienen que girar alrededor del sujeto que aprende ya que, todos y cada uno de los elementos que conforman el ambiente de aprendizaje tienen algo que decirle al niño, algo que hacerle sentir, al probar, oler, gustar oír, o bien, siempre hay algo que imaginar y disfrutar, y al no hacerlo le robamos esas experiencias de aprendizaje.

La integración educativa recobra la importancia que los escenarios de aprendizaje tienen cuando se incorporan al aula regular niños que presentan necesidades educativas especiales. Estos niños vienen a establecer la diferencia en el aula regular, y señalar la diversidad. Al conformar un grupo escolar con por lo menos un niño con necesidades educativas especiales hace tambalear la visión homogeneizadora que la “escuela tradicional” tiene. Rompe esquemas establecidos, pone en jaque conductas sedimentadas que los actores de la educación han venido atesorando a lo largo de su formación profesional, y surge la necesidad de construir escenarios de aprendizaje con elementos diferentes a los acostumbrados. En este caso se considera que son los elementos que ayudan

a la construcción de experiencias estéticas los que faltan en los escenarios de aprendizaje para favorecer la integración educativa.

CAPÍTULO 4

LA ESTÉTICA DE LA INTEGRACIÓN.

“Reconocer las diferencias no permite fundamentar comunicaciones interculturales. Puede llevar a la segregación, al racismo o a la constitución de comunidades homogéneas e intolerantes”.

ALAIN TOURAINE

En el capítulo tres se señaló que en la práctica educativa se adquieren una serie de actitudes sobre la cual se va construyendo el quehacer cotidiano. Esta construcción podría correr en dos vertientes alternas: la “tradicional” y la “estética”, dependiendo de la actitud con la que nos enfrentemos a nuestro trabajo diario.

Se hablará también sobre la cultura de la diversidad, exponiendo la importancia que el contexto social y cultural tiene para el entendimiento de la integración de la diversidad en la escuela y en el aula, considerando que parte de la problemática para que se realice dicha integración no depende únicamente de la escuela, aunque es necesario subrayar que la presente investigación se centra fundamentalmente en el ámbito de las experiencias escolares. Asimismo, en este capítulo se tratará de explicar, con base en las observaciones realizadas, la idea de una exclusión premeditada que se realiza en los planteles escolares. Igualmente, se integra el plano de lo particular del niño que por lo general es silenciado por los mecanismos habituales de la institución educativa. Por último, se planteará la integración escolar a través de una construcción estética.

4. 1 La cultura de la diversidad.

Recordemos que la diversidad es una característica que se encuentra presente en todos los ámbitos de la realidad escolar, al quedar inmersos en esta diversidad los alumnos, los maestros y la escuela misma. Cabe señalar la importancia de percibir la realidad escolar desde un punto de vista dónde la diversidad sea el valor principal. Con esta visión se trata de entender que la diversidad escolar abarca diferentes niveles, aquí se centra la atención en tres de ellos: los alumnos, los maestros y la escuela.

La diversidad entre alumnos puede tener un carácter individual o social. Lo individual es cuando hablamos de capacidades, de intereses, de ritmos de aprendizaje, etc. Lo social cuando nos referimos a religión, etnias, lengua, etc. Los esfuerzos individuales, las estructuras socioculturales y la participación entre ellas son inseparables (Rogoff, 1993).

El surgimiento de nuevas condiciones sociales, políticas y económicas han llevado a reconsiderar el sistema de valores sociales y personales, Blanco (1997) señala que estas nuevas condiciones rescatan el valor de las emociones, de la identidad individual, de las diferencias y la autonomía.

Por lo que se refiere al profesorado resulta difícil el trabajo con la diversidad de los alumnos, sobre todo, cuando él mismo siente que su propia diversidad no es tomada en cuenta por la escuela. La implicación del personal docente es parte de un proceso educativo. Sin embargo, las características particulares que diferencian al profesor influyen en su actividad profesional.

La sociedad y los maestros no comparten el mismo significado cuando se habla de integración. Lo cual hace que la integración para los maestros tenga diferentes

significados ya que lo que pasa dentro del aula tiene mucho que ver con lo que pasa fuera. Además depende del tipo de niño al que se le va a integrar (Hargreaves, 1994).

Los maestros consideran que son diferentes las políticas educativas y la realidad de la integración en los planteles. Por lo cual, gran parte de la integración real se basa en las personalidades de los niños, pues la rutina diaria del maestro lo ha llevado a la comprensión de las diferencias en lo que concierne al rendimiento académico y a la clasificación de alumnos. La mayoría de los profesores ponen énfasis en el proceso social de la integración, ya que la aceptación de estos niños en la escuela lleva a su aceptación en la sociedad en general (Vlachau, 1999).

En la escuela la diversidad puede ser entendida desde diferentes niveles:

1. Contenidos curriculares
2. Necesidades de adoptar medidas concretas a nivel organizativo y curricular para atender a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.
3. El fenómeno de la diversidad en la escuela mediante enfoques parciales que no tengan en cuenta en toda su profundidad el funcionamiento global de la escuela (Santos Guerra, 1996).

De esta manera, la visión hacia la diversidad abre un panorama amplio como lo dice Santos Guerra (1996, p.131.)

“Desde la diversidad y en la diversidad nos formamos... La diversidad no es solamente una realidad táctica sino deseable. El respeto a la diversidad exige tolerancia. El sentimiento de justicia exige la superación de las discriminaciones”

Nos encontramos con la necesidad de delimitar el concepto de diversidad para poder entender la diversidad en la realidad escolar.

Al hablar de diversidad escolar, debemos tener cuidado en no dejar de lado el propósito de la tarea educativa, tomando en cuenta su carácter social. La educación individualizada y mucho menos la homogeneizadora no son la solución para brindar atención a la diversidad. Tendremos que partir del reconocimiento de la escuela misma para entender desde otro punto de vista la atención a la diversidad. Uno de los primeros procedimientos será la búsqueda de significados. Los significados los encontraremos al intentar comprender los hechos, las actitudes y las tendencias de la escuela. Esta búsqueda, debe apoyarse en los usos y costumbres de cada escuela y en la creencia de que cada escuela es única (Geertz, 1996).

Los usos y costumbres han de explicarse a través del componente humano. Esta característica humana nos va a llevar a la red de relaciones que se establecen en la escuela. Y esta red a su vez viene a constituir un conjunto de significados. Todos los elementos que integran la escuela pueden estar dotados de significados distintos, en función de la historia de la escuela, de las vivencias de las personas y de los grupos que la componen (Levine, 1986).

No hay que perder de vista que la escuela tiende a conservar y reproducir una formación cultural estructurada y relativamente homogénea. Los niños en cambio, son portadores de una diversidad cultural. En nuestro caso, el niño preescolar ya dispone de un sistema de predisposiciones, de inclinaciones, que se manifiesta básicamente en el interior de la institución familiar, para que más adelante se manifieste en el ámbito escolar, al integrar la experiencia personal a las otras

experiencias. Para entender la escuela es preciso poner en relación la cultura extraescolar con el capital cultural que la institución escuela se propone explícitamente inculcar. Es en esta relación dónde se pueden buscar las raíces de las desigualdades escolares y sus relaciones con las designaciones sociales (Tenti, 1995).

La búsqueda de significados es el primer paso para atender la diversidad al reconocer aquello que nos diferencia como escuela, que la hace única y al mismo tiempo llena de significados a todo lo que ocurre dentro de ella. Esta serie de elementos conforman la cultura escolar (Ariño, 1997).

Los usos y costumbres que conforman la cultura escolar son prácticas difíciles de modificar, por lo tanto, para que la realidad varíe se requiere:

1. Modificación en el discurso que nos acerca a una comprensión diferente.
2. Las actitudes de los protagonistas y
3. Las practicas que estos realizan.

Ninguno de estos elementos por separado nos lleva a un cambio. Se entiende la gran dificultad a la que se enfrenta la cultura de la diversidad. Por eso, aunque los avances son escasos hay que saber aprovechar los pequeños espacios que se van conquistando para que a partir de ellos se pueda avanzar hacia una concepción y una practica diferente.

Santos Guerra (1996) nos brinda una serie de elementos para encauzar estos avances:

1. Hay que revisar permanentemente a la práctica organizativa y de comunicación.
2. Es necesario desarrollar la sensibilidad ante el factor humano

3. Hay que imaginar alternativas. Si la organización escolar se concibe como algo dado, rígido, inamovible, será difícil encontrarse con fórmulas y experiencias innovadoras.
4. Hay que brindarle a los alumnos y a los profesores oportunidades para que se comprometan, para que desarrollen la vida escolar de diferente forma.
5. Cultivar la sensibilidad, avivar la reflexión, y poner en marcha principios de intervención coherentes con el respeto a la diversidad.
6. Hay que reconstruir las relaciones de la escuela con la comunidad a la que pertenece.
7. Recobrar la importancia de la intervención que los padres tienen.

Estos elementos se pueden ver concretizados en el currículo escolar, ya que éste, viene a ser la cultura real de las escuelas. Como se hablará a continuación.

4.2. Las adecuaciones curriculares y el currículo de la diversidad.

El principal elemento que articula la práctica de la enseñanza a partir de las exigencias de la intervención en un contexto integrador son las adaptaciones curriculares. Se puede ver que muchas maestras han realizado adecuaciones curriculares que permitieron a sus alumnos, en distintas situaciones y experiencias, comprender un tema nuevo, construir un conocimiento o apropiarse de un saber. Por lo general en estas adaptaciones la maestra deposita una carga de creatividad.

Estas experiencias que comenzaron siendo muy aisladas, hoy son más numerosas y constituyen un instrumento del que puede valerse cualquier docente.

El objetivo es considerar el tema de las adecuaciones curriculares y en cómo

éstas permiten diseñar una forma diferente de planeación y acción ya que, respeta y valora la cultura de la diversidad.

Si partimos de la base de que la integración escolar no es un privilegio sino un derecho debemos, instalar métodos y recursos válidos que permitan a cada alumno aprender en tiempo y forma conveniente.

En esta nueva forma de ver la escuela, se intenta cambiar los principios de la homogeneización, sobre los que fue legítimamente construida, por los de la diversidad, tratando de dar entrada en el interior de las escuelas a las más variadas diferencias de la población escolar, sean éstas de índole sociocultural, religiosa, lingüística, intelectual, racial, física. Desde esta perspectiva, la escuela tendrá que plantear la atención a la diversidad como único modo de avanzar en la integración (Gimeno Sacristán, 19979).

Esta realidad ha generado que las adaptaciones curriculares queden ligadas a aquellos sujetos que por alguna circunstancia, transitoria o definitiva, ven comprometido su desempeño escolar. El concepto amplio de necesidades educativas especiales, tendría que referirse tanto a las necesidades que surgen de las capacidades de los alumnos como a las que surgen de las dificultades con que se encuentran en el acceso al currículo.

La forma de concebir lo que se relaciona a la educación de cada alumno implica considerar tanto las posibilidades como las dificultades del alumno, pero, generalmente, se la relaciona tan sólo con las limitaciones que condicionan el proceso de aprendizaje.

Al cambiar la mirada centrada sólo en el déficit y al llevarla hacia un espacio más amplio, donde articule las necesidades educativas especiales de cada sujeto con

los recursos que el ambiente escolarizado ofrece, favorecerá a los alumnos para que mejoren sus condiciones y desarrolle el cien por ciento de sus capacidades.

Las adaptaciones curriculares pueden referirse a modificaciones en la metodología o en las actividades de enseñanza aprendizaje. Es probable que algunos niños con necesidades educativas especiales necesiten medios específicos para acceder al currículo, estos pueden ser personales o materiales, los primeros son el equipo de profesionistas y personas involucradas en la atención del niño. Los segundos son los materiales de todo tipo que el alumno requiera para acceder al aprendizaje.

Cada escuela define lo que pretende alcanzar en un ciclo escolar, por medio del Proyecto Escolar²⁴, en el cual deben estar plasmados los objetivos educativos, los cuales deben ser iguales para todos los niños del plantel. Es el currículo ordinario, el instrumento adecuado para responder a las necesidades educativas especiales, ya que es ahí dónde se hacen las adecuaciones necesarias. Y es la escuela regular, el espacio educativo más adecuado en el que todos los alumnos deben encontrar una respuesta a todas sus necesidades (Bautista 2002).

El currículo se concibe como el instrumento que hace posible el desarrollo integral de los alumnos. Es un modelo diferente de enseñanza al modelo basado en la deficiencia del alumno. Pues no se trata, de elaborar programas alternativos para la atención de las necesidades educativas especiales, la estrategia debe consistir

²⁴ El proyecto escolar es aquel que define y da entidad propia a cada escuela. Establece acuerdos fundamentales en: 1 elementos conceptuales en relación con el propio concepto de escuela y la educación, con sus alumnos con sus derechos y deberes, con la función social, etc. 2 elementos de organización escolar y 3 elementos de participación y relación con la comunidad escolar sobre todo con los padres. Llegando a ser uno de los elementos esenciales para fomentar la autonomía pedagógica y organizativa de las escuelas. Favorece y estimula el trabajo en equipo de los profesores.

en introducir medidas capaces de flexibilizar el currículo ordinario. Dentro de esta flexibilización debe reorientarse el proceso de evaluación en el que el interés se centre en las interacciones, entre las necesidades del alumno y la respuesta educativa que se le ofrece (Bautista 2002).

Entendamos el currículo como la cultura real que surge de una serie de procesos y no como un objeto estático y determinado. El currículo nos va a decir cómo se desarrolla la vida interna de las aulas. Hablar del currículo constituye otra manera de hablar de las prácticas educativas. Esto significa que hemos de buscar el currículo en las acciones de las personas inmersas en la educación. Pensar en el currículo es pensar cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones (Grundy, 1991).

El currículo entonces, no es solamente un documento. La experiencia escolar se enriquece o se limita de acuerdo a las experiencias de interacción entre alumnos y docentes, alumnos y alumnos y según con que materiales se relacione el alumno, de acuerdo a las actividades que se desarrollen en el ámbito escolar. Por eso, el currículo en la práctica es la consecuencia de vivir una experiencia, es también, un ambiente prolongado donde se desarrolla un sistema de comportamiento y de valores, de esta manera, el currículo no solo se limita al conocimiento.

En consecuencia, el currículo es el producto de todo tipo de aprendizajes, tanto lo que se aprende como lo que no se aprende, lo que se dice como lo que no se dice, lo que se hace como lo que no se hace y todo esto es lo que los alumnos obtienen al ingresar a una escuela.

Santos Guerra (1998, p.45) señala: "Currículo es la suma de todo tipo de aprendizajes, e incluso sus ausencias..."

Zabalza (1990) plantea que el currículo es el conjunto de los supuestos de partida de las metas que se desea y las que no, y los pasos que se dan y no se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos habilidades, actitudes que se considera importante trabajar en la escuela.

Esta perspectiva de currículo implica reconsiderar el cambio de los métodos pedagógicos así como propiciar otra formación docente para fomentar una visión cultural que abarque la complejidad de la cultura y la experiencia humana, y con ella toda una red de significados que esta perspectiva adquiera. Siendo esta la que propone cambios más profundos en mecanismos de acción más útiles.

Habrá que ver los materiales pedagógicos que se utilizan en los procesos de enseñanza aprendizaje, como mediadores decisivos de la cultura escolar, porque son artífices del qué y del cómo se presenta esta cultura a docentes y alumnos. Allí se refleja de manera elaborada la cultura real que se aprende. La cultura constituye la forma de vida aceptada por un grupo. Se considera que el aprendizaje y la internalización por parte de cada individuo, de los elementos esenciales de la cultura constituyen el logro de una identidad adulta reconocida para la construcción del ser social, señala Eggleston (1980). Es por ello que, los materiales son elementos estratégicos para introducir cualquier visión alternativa a la cultura.

Podemos ver que en la escuela existen redes de significados los cuales van, desde significados observables y tangibles, hasta significados abstractos y complejos, todos ellos constituyen las características propias de cada una de las escuelas y sus integrantes.

4.3. La integración educativa o la exclusión premeditada.

Hasta ahora se ha planteado la idea de la complejidad de la integración educativa desde un plano teórico el cual da una perspectiva acerca de la importancia de tener una visión alternativa en la práctica educativa.

Es importante ver la otra parte que es la práctica escolar. Los alumnos con necesidades educativas especiales que asisten al jardín de niños dónde se realizó la presente investigación, son aceptados pero no son integrados, es decir, están presentes pero no incluidos de la misma manera que el resto de sus compañeros en las actividades escolares cotidianas, como es el caso siguiente:

Cantan la canción. Brenda no participa, se levanta y camina hacia la puerta ahí se queda mirando hacia fuera. Después regresa a su lugar. El lugar donde se sienta Brenda (recordemos que es una niña hipoacúsica), es con cara hacia la ventana, necesita voltear para poder ver a la maestra (Observación 3).

Considero que uno de los obstáculos que la escuela tiene para no cambiar sus prácticas habitadas es la visión homogeneizadora de la educación, niega la diferencia, no sabe que hacer con ella. En el caso anterior se puede ver como el hecho de que Brenda no escuche, para la maestra no es significativo pues le da igual que la niña se siente frente a ella o frente a la ventana.

Por otro lado, es la poca información y significación sobre el “qué hacer” cuando un niño con necesidades educativas especiales se encuentra dentro del grupo. En la red de significados que la escuela maneja faltan elementos, prácticas, documentos etc. que proporcionen un significado común que la institución pueda codificar. En la observación siguiente se deja ver que ante la actitud de los niños con necesidades educativas especiales la docente no se sabe que hacer:

Brenda está caminando por el salón, la maestra no le dice nada
Jair y Daniel le dicen a la maestra “ella no esta trabajando”, la maestra no responde nada (Observación 3).

En este vacío de acción hay una falta de significado, nos encontramos con el silencio, con lo callado, con lo que no se dice y entonces se excluye. La exclusión se encuentra orquestada por esta ausencia de significados la cual viene acompañada de falta de información, aunque el personal sabe que en el plantel existen alumnos con necesidades educativas especiales, desde las autoridades hasta la maestra aceptan a estos alumnos, y son ellas con sus acciones habitadas, como representantes de la institución escolar, quienes no preparan las condiciones necesarias para recibirlos con calidad y sin tomar en cuenta las características propias de estos alumnos diferentes. Al homogeneizar nuevamente su visión para dar atención a todos por igual. Es entonces cuando salta la parte individual de estos alumnos y se polariza la actitud de la maestra, llegando a la confusión de no saber qué hacer. Como es el caso siguiente:

La maestra de CAPEP se acerca y me saluda, después me platica sobre Alejandro y me informa que su mamá lo cambió de escuela porque, el ambiente se tornó difícil para el niño y la madre. Ambos se sentían muy agredidos, tanto por las otras madres como por la maestra.

La mamá de Alejandro se fue muy enojada tanto con la educadora como con la directora. La maestra habló al DIF para decir que la mamá trataba muy mal a Alejandro y que fueran a investigar.

La profesora acosó mucho a la mamá de Alejandro al pedirle todos los días que le firmara un reporte del comportamiento de Alejandro. La señora se sentía muy incómoda y se fue a otra escuela.

Comenta la especialista que le llamó la señora para informarle sobre el cambio de escuela y agradecerle su ayuda. Me explica que la educadora recibió un reporte por parte de la inspectora, cuando en una ocasión, la docente suspendió a Alejandro. Desde entonces la educadora se quejó de cualquier cosa que hacía Alejandro. Incluso fue al sindicato para quejarse de sus autoridades, por ese motivo diario elaboraba un reporte, para el momento en que lleguen los del sindicato a hablar con la supervisora.

Comenta la especialista que este caso, lo hablaron en la junta de consejo técnico y desgraciadamente nadie asume la responsabilidad. Todos se van por lo que la

normatividad dice, incluso parece que a todos les vino bien el cambio de escuela de Alejandro (Observación 5).

Si necesitamos integrar es por que hay algo desintegrado. Lo que está desintegrado son una serie de significados institucionales, sociales y culturales que contradicen el discurso de la integración. Porque rompe con los significados existentes. Por ejemplo, se quiere integrar a los niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular, pero esta integración se pretende hacer con una visión homogeneizadora, En el ejemplo que a continuación se plantea, la maestra no se percata de la diferencia:

Josué le pide a Gerardo que escriba su nombre en su dibujo, los dos le preguntan a la maestra como se escribe Josué, la maestra lo escribe en el pizarrón y Gerardo lo copia. Al terminar le da la hoja a Josué, lo toma y se lo entrega a la maestra (la maestra no se percato que el trabajo lo realizó Gerardo y no Josué) (Observación 9).

Al niño diferente se le recibe con la homogeneización y se le señala con la individualización. Ante esta visión si no se logra obtener el resultado predeterminado entonces se le excluye. Ahora bien, la exclusión es premeditada, porque desde antes que lleguen los niños con necesidades educativas especiales, se dice ser una escuela abierta a la diversidad, sin tomar en cuenta las condiciones que estos alumnos tienen. Al igual que el resto del grupo, sus condiciones son únicas para cada uno de ellos. A pesar de esto, prevalece la visión homogénea. Atentando con esta concepción su integridad como ser único. Frente a esta visión las condiciones no están dadas. No existe un elemento extra que aliente la diferencia, está bajo la lupa de la “escuela tradicional”. Ya entonces lo estamos excluyendo. Así la exclusión se opone a la integración. Como en los

casos siguientes:

¿Quieres que te muestre las observaciones de Sofía? expone la maestra, le respondo que sí, entra al salón, busca y sale sin nada, me explica: "creo que se las di a la directora". Esto sucedió siempre cuando ella me las ofrecía o cuando yo se las pedía, la maestra nunca tuvo observaciones de Sofía (Observación 4).

Le pregunto a la educadora si en su cuaderno tiene algunas adecuaciones curriculares del trabajo con Brenda y ella me responde que sí, pero no las tiene por escrito (Observación 3).

Indago sobre las sugerencias que le ha dado la especialista de CAPEP y me explica que ha trabajado con el niño y los papás pero, que no hay cooperación de los padres en casa.

Investigo si a la maestra se le ha ocurrido alguna forma de trabajo con Alejandro. Me dice que Alejandro la tiene ya tan bloqueada que no sabe que hacer (Observación 2).

Se entiende que no es solo llamarse escuela abierta a la diversidad. No es únicamente como se nombre, esto va mucho más allá de un nombre, es un compromiso, es comenzar a poner la mirada en otro horizonte para poder llegar más lejos y así entender que la creación human es única e irreplicable.

Si la integración continúa realizándose de la misma forma, se corre el riesgo de convertirse en otra acción habituada sin la menor trascendencia para el niño integrado, para sus compañeros y para los propios maestros. Ante este peligro hay que darnos cuenta cómo se pone en acción un doble juego, donde se continúe llevando la integración de manera equivocada y que con el tiempo se diga que no funciona o que se convierta en una acción premeditada para que al igual que muchas otras acciones de nuestro sistema educativo, funcione mal.

4.4 El niño incluido o el niño silenciado.

El niño con necesidades educativas especiales, por cualquiera que fuera el motivo, no se está beneficiando de la enseñanza escolar. No solo es el niño con

déficit, hay muchos otros niños que tienen otra clase de problemas, de modo temporal o permanente, que presenta necesidades educativas especiales y por diferentes circunstancias no son beneficiarios de una programación escolar, ni de ser considerados en el currículo ordinario.

Lo que busca la inclusión es la valoración de la persona. Preguntémonos ahora si los niños que se dicen integrados ¿son valorados realmente en la totalidad de su persona? Un niño de edad preescolar no puede decidir cual es el mejor plantel para él, pero si puede, demostrar su estado de ánimo al asistir a la escuela. Por ejemplo:

“Sofía regresa a su lugar y comienza a acomodar el mantel, mientras la maestra da la explicación, ella se mete la mano a la boca viendo hacia fuera” (Observación 4).

El estado de ánimo de Sofía siempre fue el mismo, la mayoría de las veces estaba sola, seria y su rostro parecía triste.

El desafío es, qué hacer para que el niño con necesidades educativas especiales, logre empatizar con algunos de sus compañeros y viceversa, o bien que se pueda poner en el lugar del otro. Para poder considerar al otro un par tiene que hacerse posible la comunicación. Siendo esta, una de tantas maneras de relacionarse las que se vivan en un grupo escolar.

Verse excluido de la comunidad escolar, de su entorno y el enfrentarse con exigencias poco solidarias en la escuela, lo aíslan, lo ridiculizan y lo desacreditan frente a sus iguales como es el caso de Alejandro:

Algo le mencionan los niños de su mesa a Alejandro y el les objeta en voz alta: “¡me vale!” Se tira al piso, los niños se le quedan viendo y el repite “¡me vale, me vale!” Se levanta y comienza a pintar sobre la mesa, se acerca Margaret a la maestra y le

refiere: "el pintó la mesa" Alejandro se levanta y se sale corriendo del salón. La docente ignora lo ocurrido (Observación 2).

También en el caso siguiente se puede ver como a Josué se le dificulta la relación con sus pares.

Josué permanece callado, solo observa lo que hacen sus compañeros, se recuesta sobre su mesa, se sube a su silla, se levanta y se acerca a Ramiro, este lo ignora y Josué regresa a su lugar (Observación 8).

Con Sofía sucede lo mismo:

Sofía se acerca a Frida e intenta nuevamente jugar con su compañera, pero Frida sigue corriendo por todo el patio ignorando la presencia de Sofía, ésta se vuelve a alejar de Frida. La niña se queda sola y camina cerca del salón (Observación 4).

Uno de los objetivos de la inclusión escolar, es el favorecer la aceptación de las diferencias. Los niños preescolares no están predispuestos a ello. Posiblemente el contacto temprano con una variedad de personas les evite prejuicios futuros. Además de entender que todos somos diferentes, y que las diferencias no pueden presentarse en términos de mejor o peor, bien o mal, superior o inferior, positiva o negativa.

Si la escuela es una preparación para la vida es válido que se presenten los mismos obstáculos siempre. Pero en la escuela más que las dificultades necesitamos los facilitadores de la comunicación, de otro modo se empobrece el aprendizaje.

Volviendo a la lógica anterior. Si un niño no es integrado es por que hay algo que no pasa por el plano de la significación y al no estar codificado se calla, queda guardado en el silencio. Incluso el niño es violentado, es acosado, es maltratado psicológicamente por medio del silencio deliberado, por las actitudes y los mensajes, explícitos e implícitos, por los gestos, por la discriminación, por el

abandono, por la ignorancia. Guevara (2005) plantea que bajo una situación de maltrato psicológico, el niño responde con ansiedad, depresión o algún otro síndrome nervioso produciendo incapacidad para el aprendizaje.

La pregunta sería entonces ¿qué hacer con el silencio, con lo callado?, ¿cómo encontrar un significado ante lo que no se dice?

La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales ha preocupado a los padres, maestros y algunos grupos de la sociedad. Ha sido y continúa siendo un proceso complejo que afecta a la escuela en general, tanto en el trabajo, el tiempo, los espacios, las actitudes que hay que tomar ante estos alumnos.

La integración no solo representa un cambio en la metodología pedagógica, sino también demanda el movimiento de orientaciones éticas, sociales y culturales en toda la comunidad. Resulta evidente, el interés legislativo por el problema del ser humano con déficit.

En lo que corresponde al ámbito estrictamente escolar, se garantiza la inserción desde la educación inicial hasta la universidad, con todos los apoyos necesarios. Como ya habíamos mencionado anteriormente, a pesar de la existencia de leyes, hablar de integración no es cosa fácil, implica cambiar conductas habitadas en la práctica. Aunque el maestro acepte en su grupo a alumnos con necesidades educativas especiales dista mucho aún de realizar con éxito la integración de dichos alumnos. Ainscow (2005) nos invita a entender la integración como, la transformación del sistema educativo, con el propósito de encontrar medios para alcanzar niveles que no habían sido contemplados, la inclusión es un proceso en tres niveles: el primero es la presencia, lo que significa estar en la escuela, pero

no es suficiente que el alumno esté en la escuela, tiene que participar. El segundo, es la participación, el alumno puede estar presente pero no necesariamente participando, es necesario dar condiciones para que el alumno realmente participe en las actividades escolares. El tercero es la adquisición de conocimientos, el alumno puede estar presente en la escuela participando pero no aprendiendo y desarrollando sus potencialidades.

Mientras el alumno con necesidades educativas especiales no experimente estos tres momentos, no se puede decir que es un alumno integrado.

4.5 La estética de la integración.

Como podemos ver en los cuatro casos observados, son niños que asisten a una escuela y pertenecen a un grupo escolar, sin embargo, no podemos decir que los niños están participando y aprendiendo. Como vimos anteriormente la integración es mucho más que asistir a la escuela. Pero no se trata de resaltar la parte negativa de este proceso, más bien tendríamos que preguntarnos: ¿Cómo se ha entendido en este grupo de trabajo la integración educativa y qué falta para que ésta se de?, ¿Cómo se han conceptualizado las necesidades educativas especiales? , ¿Dónde están las adecuaciones curriculares?

Si tratamos de integrar por un lado los tres niveles de inclusión que señalamos anteriormente y por el otro, la parte estética a estos casos donde cada uno de los niños pudiese liberar los intereses cotidianos, en los tres niveles de conciencia que nos señala Jauss (2002), para que puedan producir, percibir y comunicarse dentro de los escenarios de aprendizaje. La producción estaría encaminada en el proceso de mediación entre la razón teórica y la capacidad práctica. En el nivel de

conciencia receptiva entra en juego la intuición la cual surge a través de una forma muy particular de conceptualizar el mundo y lo único que se requiere es la disposición de los sentidos y la sensibilidad para intuir el conocimiento. En la conciencia comunicativa el niño entiende el porqué de las normas sociales abriéndose un espacio de juego para la libertad, y por medio de un cuento, narración, etcétera, el chico identifica sus sentimientos con el héroe de la narración, impulsando de esta manera la comunicación de la conciencia imaginativa.

Una vez que el alumno ha recorrido estos tres niveles de conciencia, estará dispuesto a la adquisición de cualquier tipo de aprendizaje. Cabe aclarar que anterior a esto ya se ha establecido un clima estético, dónde se han tomado en cuenta las características del sujeto para saber cómo se realizara la distribución y la relación con el material. La cual tendrá que estar pensada en torno a la comunicación y el juego y con un encuadre definido de lo permitido y lo no permitido dentro de este contexto.

Sobre todo debe quedar claro (especialmente al educador), cuales serán los aprendizajes adquiridos.

Actualmente se reconoce que la función primordial de la educación es fomentar el desarrollo humano. La educación contemporánea se centra en educar la razón o la inteligencia. Si se observa la situación escolar, vemos que en pocas ocasiones se logra un desarrollo armónico (Bertussi, 2005).

La “escuela tradicional” no permite que un alumno se integre armónicamente por cuestiones de organización tiempo y espacio, ya que el sistema escolar, divide selecciona y jerarquiza.

La educación preescolar debiera propiciar el desarrollo armónico del alumno y

conjugar la integración de todas las competencias y habilidades que éstos poseen en los tres niveles de integración presencia, participación y aprendizaje. Si esto es posible, entonces, la experiencia estética puede estar integrada al proceso metodológico de la enseñanza.

Es necesario reconocer la importancia de que el niño aprenda en la escuela a través de la concepción estética y se deriven de ella estrategias de enseñanza, que permitan un aprendizaje más enriquecedor.

Ainscow (2005) dice que otro aspecto de integración es identificar y superar las barreras que impiden a los alumnos adquirir conocimientos académicos. Estos obstáculos pueden ser la organización de la escuela, el edificio, el currículo, la forma de enseñar y muchas veces las barreras que están en la mente de las personas.

Todo este proceso de inclusión es un proceso de aprendizaje. Las personas están aprendiendo a vivir con quienes son diferentes y en la acción se aprende de este proceso.

Las habilidades estéticas que pueden ser impulsadas en la educación preescolar serán la base para aprendizajes futuros. Con el propósito de comprender el desarrollo estético de la integración educativa, en la educación preescolar es importante la actitud estética frente a todos los procesos de enseñanza aprendizaje.

4.5.1 Medidas concretas a nivel organizativo y curricular.

Es fundamental que la organización curricular se exprese en los documentos que oficialmente orientan a la educación, como planes y programas de trabajo, que a

la vez se dosifiquen, contenidos, bloques de conocimientos, campos formativos y tiempos asignados (SEP, 2004).

Como señalé anteriormente, la concepción de currículo que sostengo en este enfoque va más allá de la idea tradicional de la planificación de objetivos, contenidos y actividades. Lo entiendo como un modo de concebir e integrar diferentes componentes que intervienen en la educación, desde el marco sociocultural e ideológico, al organizacional y didáctico.

La educación integral es un término que implica no solo al objeto sino también al sujeto, formando parte de un proceso educativo que está determinado por el proyecto curricular. La relación del niño con lo que aprende en la clase, cómo lo aprende, en qué momento, en cuánto tiempo, por qué unas cosas y no otras, determinará su relación con el conocimiento, con sus posibilidades de construir visiones o perspectivas sobre lo que aprende en el sentido lineal, fragmentado, secuencial o por el contrario en un sentido amplio, e integrador (Buscarais, 1984).

El método de proyectos opta por la organización curricular a partir de ejes transversales. Este método curricular ha demostrado, la intención por no parcializar ni atomizar el conocimiento. Por el contrario, busca desarrollar perspectivas más amplias que incluyan dentro del conocimiento escolar los diversos aspectos que integran a la persona.

Integrar es un acto complejo, no solo implica unir las partes y formar un todo más complejo, integrar implica fusionar elementos, seleccionar y tener una visión más amplia y rica al respecto. La búsqueda de integración se entiende a partir de la introducción de un elemento que permitirá establecer la relación entre uno o más elementos nuevos. El sentido de lo integral se basa en construir relaciones entre

los contenidos de aprendizaje y con ello desarrollar las nociones conceptuales.

La orientación del presente trabajo está encaminada a señalar la importancia de integrar a la educación preescolar la experiencia estética, como una posibilidad para favorecer el aprendizaje. La discusión sobre la integración educativa ha llevado a innumerables posiciones sobre cómo estructurar el currículo escolar. Aquí se pretende recurrir a la propuesta de la integración curricular, ya que la transversalidad curricular es una forma de abordar los contenidos a partir de ejes amplios que lleven a la reflexión de la realidad de una manera más compleja (García, 1993).

La perspectiva sostenida en este trabajo es que el currículo escolar en educación preescolar constituye un instrumento de organización y realización de las aspiraciones, expectativas y posibilidades del conocimiento básico de las personas que deben incorporar los elementos que posibiliten su máximo aprovechamiento.

Desde el planteamiento sobre la construcción de la experiencia estética que hemos sugerido para que la educación preescolar no sea una educación tradicionalista y poco atendida en el currículo escolar, sino un eje transversal que permita llevar una conducción que seguramente no será lineal. El camino del conocimiento en la escuela será una ramificación de núcleos que se interconecten entre varios puntos centrales, mismos que serán los motivadores del tránsito de los contenidos en el conocimiento del aprendizaje escolar (Toledo, 1998).

Todas estas experiencias tendrán que ser orientadas con un enfoque estético por el maestro y él podrá ser quien anime, ubique y ofrezca su propio conocimiento para que el grupo y los alumnos puedan vivir experiencias estéticas.

Las experiencias estéticas que se viven en cada momento pueden ser fundamentales para que el alumno tenga un aprendizaje motivante, interesante y significativo.

La experiencia estética permite al niño jugar, moverse sin dificultad, para detectar la señal del camino, darse el lujo de andar por aquí y allá teniendo experiencias que le permitan conocer el terreno, detenerse o seguir y saber que este recorrido le podrá llevar a apreciar lo que ha visto en él y más tarde poder expresar desde su experiencia de conocimiento lo aprendido.

Percibir, sentir, experimentar, reorganizar, integrar, construir, crear y expresar son habilidades que en la experiencia estética se pueden desarrollar, si bien no son exclusivas de esta experiencia, permiten a los alumnos incorporar en su educación gozo, placer y una mayor posibilidad de desarrollo potencial.

El proceso de la experiencia estética nos desarrolla además del pensamiento organizado y secuenciado, el pensamiento creativo y espontáneo, a la vez que incorpora en el aprendizaje el sentido integrador de las experiencias vividas por cada una de las personas, reconociendo la importancia de la experiencia estética como un campo de conocimiento del aprendizaje.

Para que la integración de los contenidos escolares se dé significativamente, no se requiere establecer recetas de incorporación de los elementos, es más enriquecedor que en una experiencia estética se reconozca que hay elementos más allá de los contenidos escolares que puedan permitirnos atravesar, manipular, indagar, reconfigurar y organizar de manera particular las estrategias que establezcan el campo fértil para que se aprendan los contenidos.

4.5.2 El aprendizaje y la experiencia estética.

Es necesario tener presente que el niño preescolar tiene tres necesidades básicas: lúdicas, de lenguaje y motoras. La falta de conocimiento de lo que estas necesidades significan para el niño, puede hacer que sean entendidas erróneamente. Lo cual hace que no se les brinde la importancia que estas necesidades tienen, por que aparentemente no hay un sustento suficientemente fuerte para considerarlas verdaderamente útiles. El hecho de que no se tengan criterios para evaluar estas necesidades, deja a la educadora en la libertad de no tomarlas en cuenta si no le interesa.

Si añadimos a la falta de conocimientos conceptuales y al desinterés de la educadora, sus conductas rutinarias, la vida en el salón de clases se vuelve un tedio, incrementándose la dificultad en el progreso de los niños con necesidades educativas especiales.

Pensar que el desarrollo acerca de las de las experiencias estéticas solo puede llevarse a cabo en condiciones socioeconómicas privilegiadas, ha marcado la idea de que no todas las escuelas tienen acceso a ellas, lo cual es erróneo.

Lo cierto es que el ser humano tiene la capacidad para tener una experiencia estética, siendo esta un elemento clave para el desarrollo del aprendizaje. Eisner (1995) dice que el educador estético tiene la misión única y especial de capacitar a los estudiantes para que tengan esa experiencia.

En el jardín de niños no se da la importancia a la experiencia estética, como si los niños pudieran vivir sin la sorpresa, el gusto, el gozo, el asombro o el interés específico que nos despierta la vida misma.

El aprendizaje es una situación que se puede llevar a cabo a través de

experiencias estéticas. El recurrir a la experiencia estética tiene el valor de especificar la naturaleza de lo estético y establecer su función en ese saber práctico de auto comprensión humana, que es la cultura. La experiencia estética recoge tres dimensiones que permanecen en la cultura: La dimensión lúdica, la simbólica y la festiva.

El juego es el principio a la libertad humana. Las actividades lúdicas abren el camino de la imaginación y de la creatividad (Winnicott, 2001).

El signo es el símbolo lingüístico. Es el lenguaje. En el juego se entiende por símbolo un tipo de formación semiótica. Sobre el significado del símbolo no hay una última palabra. El símbolo funda y hace posible una historicidad ínter subjetiva y de interpretación. El símbolo introduce una ambivalencia, un misterio una inquietud, sin la cual ninguna cultura podría sobrevivir en el tiempo ni acceder a la dimensión del pensamiento de la reflexión (Alain, 1984).

La fiesta es una expresión alegórica de la temporalidad, lo social, incomparable con otras experiencias del tiempo. El tiempo de la fiesta es intensivo, es tiempo de repetición, de retorno, es una experiencia instantánea de una simultaneidad sobrecogedora. La fiesta nos remite a un no-tiempo, nos da a probar algo de la eternidad de los dioses. Captamos por primera vez el momento puro de nuestro existir y del de los otros. Nos colocamos en un instante de trascendencia, de poder, de regulación (Ariño, 1997).

Al plantear estas tres dimensiones donde el juego, el signo y la fiesta se encuentran inmersos en la cultura, podremos relacionar lo lúdico con el trabajo y el espacio; lo simbólico con la comunicación y el lenguaje, lo festivo con lo social y el tiempo y la realización de estos tres momentos nos lo dará el movimiento, la parte

motora. Para poner en práctica la experiencia estética habrá que tomar en cuenta estos tres momentos. Ya que como hemos estado planteando que la experiencia estética, es vivir nuestras propias experiencias, estas no se viven de manera aislada, interactúan entre el sujeto, su medio interno y su medio externo, llevando al sujeto a la ejecución de una práctica social, en relación con otros seres y/u objetos.

La experiencia estética nos brinda la posibilidad de retomar todos los elementos con los que la maestra, la escuela y los alumnos tienen para propiciar un aprendizaje dotado de experiencias estéticas.

Hay diferentes autores preocupados por promover escenarios de aprendizaje diferentes e inclusivos dónde se atiende a la diversidad Stainback (1989), Woods (1997), López Melero (1996), etcétera. Woods (1997) habla sobre la experiencia crítica, nos dice que hay tres momentos para que se de una experiencia positiva:

- a. Promueven la educación y el desarrollo del niño por caminos inusualmente acelerados, se tiene como resultado actitudes hacia el aprendizaje, comprensión de uno mismo, relación con los otros, adquisición de conocimiento, desarrollo de habilidades.
- b. Estas experiencias pueden ser críticas para un cambio del profesor ya que éste también tiene necesidades que deben ser conocidos a través de su enseñanza. Así el profesor aprende y evoluciona también.
- c. Ayudan a la confirmación del profesor, estas experiencia se dan para corregir los propios ideales a pesar de los ataques a los que podrían estar normalmente sometidos.

Esta visión que da el autor en torno a la construcción de las experiencias críticas

plantea un marco de caracterizaciones para llevar a cabo en las observaciones, ligándolas con lo que nosotros estamos planteando en torno a la experiencia estética.

Volviendo a Woods (1997) nos dice que la experiencia crítica sigue etapas tales como:

- a. La conceptualización, el proceso se pone en marcha en una chispa inicial.
- b. Preparativos y planificación, implica una reunión informativa.
- c. Divergencia, cuando a los niños se les anima a ser innovadores.
- d. Convergencia, etapa de integración donde se examinan los productos de la etapa anterior.
- e. Consolidación, el trabajo es perfeccionado.
- f. Celebración, marca el final de la experiencia.

Estas son las etapas como se desarrollan los aprendizajes de acuerdo a la propuesta de Woods (1997) en las cuales debe existir un ritmo y un flujo en el aprendizaje. De esta forma la educación no tiene que estar en un mismo nivel sino en espiral. Nos dice que el ritmo adquiere tres formas: romance, precisión y libertad.

En esta construcción el profesor y el alumno constituyen un engranaje, el profesor y los niños disfrutan del sentido de su propia dignidad y valor.

Continuando con Woods (1997), la visión de la experiencia crítica tiene ciertas condiciones para que pueda realizarse, estas son:

1. Se requiere legitimación dentro de la estructura del currículo.
2. Se necesitan recursos.
3. Se requiere de un agente crítico.

Este es un ejemplo del como pueden enriquecerse los escenarios de aprendizaje con la experiencia estética.

La experiencia estética propicia situaciones para que participen en el campo educativo diferentes métodos activos de enseñanza, así como también algunos programas artísticos, por ejemplo algunos de ellos se están desarrollando en la Maestría de Desarrollo Educativo en la línea de Educación Artística.

No niega la posibilidad de desarrollarse en los contextos escolares de la educación pública en México.

CONCLUSIONES

Las ideas metodológicas presentadas en esta tesis, los referentes teóricos de los autores mencionados, mi experiencia como docente especialista de apoyo y la observación sobre los contextos educativos que aquí he descrito y analizado en las categorías abordadas, me permiten dar un cierre a la investigación, a partir de una serie de conclusiones que buscan responder a los cuestionamientos que hice al inicio del documento. De manera que, de acuerdo con la variable de profundidad en el análisis a la que llegué con este estudio, expongo las conclusiones generales del mismo y las presento a continuación:

En lo que concierne al primer cuestionamiento acerca de la labor que el docente especialista realiza en su campo de trabajo, específicamente, en el proceso de la acción integradora de los niños con necesidades educativas especiales en el aula regular. Comento lo siguiente, en el primer capítulo, sólo contaba con la experiencia que el trabajo mismo me había proporcionado, posteriormente al realizar y analizar las categorías elaboradas en el proceso metodológico pude ver elementos que la experiencia por sí sola no me permitía. Después tuve la necesidad de apoyarme en referentes teóricos para darle un sustento al documento. Como especialistas de CAPEP cuento con una serie de elementos particulares que el área de especialización proporciona (por ejemplo, el terapeuta de lenguaje cuenta con elementos propios para dar atención al lenguaje del niño), en mi caso el área de psicología. En la integración educativa esto no es suficiente por que, a pesar que un porcentaje muy alto de los especialistas de CAPEP, son

educadoras (por lo tanto cuentan con elementos para conocer el trabajo del aula regular, así como los planes y programas de trabajo), tampoco es suficiente para comprender los conceptos básicos de lo que es la integración educativa.

Hay que intentar profundizar para comprender los conceptos que dan forma a la integración educativa, ya que, no solo es una manera diferente de invitar a los niños con necesidades educativas especiales a permanecer en la escuela.

Entiendo esta dificultad desde diferentes aspectos:

- a. La formación del especialista.
- b. La formación de la educadora.
- c. Las características propias de los niños.
- d. Las acciones habitadas y sedimentadas de todos los actores de la educación.
- e. Pensar que la escuela es la única responsable de la Integración educativa.
- f. La poca claridad que existe en los conceptos que determinan el marco conceptual de lo que es la integración educativa, como: necesidades educativas especiales, déficit, *handicap*, etcétera.
- g. Creer que la integración educativa es únicamente para las aulas dónde asisten niños con necesidades educativas especiales, sin comprender que la integración es benéfica para todos los niños de la escuela, y que todos los integrantes de los procesos educativos requerimos disfrutar de los beneficios de la integración.
- h. Sentirse incapaz de saber manejar la diferencia y no darse cuenta que parte de esa dificultad está en uno mismo al verse reflejado en el otro.

Como podemos ver, muchos de estos obstáculos están sedimentados en las prácticas habitadas que permanecen dentro del contexto cultural, de esta manera, el cambio hacia una forma diferente de mirar la educación no es fácil.

Es necesaria e importante la integración educativa. Además, el quehacer de los especialistas de CAPEP continua, así como también las necesidades educativas de los niños existe.

Al tratar de entender la falta de éxito de la integración educativa llegué a comprender, gracias a la información recibida en los seminarios que cursé en la maestría, una parte importante sobre los procesos educativos los cuales son las acciones sedimentadas que se llevan a cabo en las prácticas educativas. Consideré importante limitar el espacio a observar y las experiencias que ahí se viven, fue así como llegué a los ambientes de aprendizaje, estos a su vez son el reflejo de una serie de contradicciones que se dan en los procesos de enseñanza aprendizaje, en las observaciones se relatan acciones que no entran en armonía con la integración educativa, de ahí la idea de llamar a este estilo de enseñanza “escuela tradicional”.

A lo largo de la investigación realicé un marco comparativo en relación con la “escuela tradicional” para establecer un punto de referencia sobre el cual gira la discusión aquí planteada.

Esta discusión trata sobre las acciones que se adoptan en la “escuela tradicional”. Retomando la actitud que los actores de la educación realizan ante la integración educativa, llego a considerar que debiera existir un tinte diferente, donde se coloque a la integración educativa en un lugar digno de la importancia que ésta tiene, ya que los resultados que obtuve a través de las observaciones, se ven

insípidos. Como no podemos cambiar con la rapidez que nos gustaría las acciones sedimentadas, entonces permanece presente la necesidad de hacer algo diferente en los ambientes de aprendizaje y las experiencias que en este espacio se viven. De ahí surge la inquietud de adoptar actitudes diferentes como se dan en la vivencia de experiencias estéticas para brindar a los contextos educativos otro sentido.

El niño preescolar por sí mismo no señala al niño diferente, ni lo estigmatiza, el niño preescolar es capaz de convivir de manera espontánea con todos y cada uno de sus compañeros, siempre y cuando las condiciones estén dadas. El niño preescolar posee todo el potencial para desarrollarse a través de experiencias estéticas. Hay tres necesidades que el niño posee en la naturaleza misma de su ser, estas son la necesidad lúdica, del lenguaje y de movimiento. En la presente investigación hice referencia a ellas con el propósito de subrayar que las condiciones naturales que el niño posee están hablando por sí mismas y la “escuela tradicional” no lo escucha. Con la rutina diaria poco a poco se va matando el espíritu del niño perdiendo el interés por el juego, el lenguaje y el movimiento. De ahí estimé la importancia de rescatar experiencias estéticas en los ambientes de aprendizaje.

Es por este camino que llegué a la conclusión de que:

- a. La integración educativa está en proceso de desarrollo y corre en dos vertientes una que sea exitosa y se den casos verdaderamente sorprendentes como los que han manifestado autores tan importantes como Nicola Cuomo (1993) o bien el caso tan conocido de la integración de

Pablo Pineda a la escuela regular ²⁵ y otra que es la más peligrosa, la que se viven en centros escolares como lo es el ejemplo que elegí en este trabajo, donde la integración se convierte en desintegración, y el niño integrado se convierte en excluido, al sentirse excluido deserta de la escuela y regresa a casa sin éxito, esto es una experiencia muy dura y mata el espíritu, tenemos entonces la inquietud de querer saber que hacer para que las de leyes y escritos en pro de los niños con algún déficit sean funcionales.

- b. Se corre el riesgo de que si estas prácticas de exclusión y desintegración no se modifican, pueden volverse conductas sedimentadas y con el tiempo se crea que la integración educativa consiste únicamente en permanecer dentro de una escuela a pesar de ser ignorado.
- c. Un riesgo más es el tener la falsa creencia que la integración educativa no es útil y se le quite el valor tan importante que ésta tiene.
- d. Para eliminar el peligro, es importante propiciar experiencias estéticas en los ambientes escolares, ya que el niño por naturaleza busca situaciones de aprendizaje en que él se encuentre en armonía con el contexto en el que se desenvuelve. Al brindarle un estilo de enseñanza aprendizaje en el cual él se desarrolle en armonía con sus características personales y los conocimientos que el ambiente promueva, así como los que el descubra por

²⁵ Pablo Pineda es un joven trisó mico-21 que en la actualidad es Licenciado en Pedagogía. El caso lo podemos encontrar en "Respuestas Educativas ante la diversidad de Eulalia Barroso (1991).

sí mismo o en la interacción con el otro, al ver el contexto escolar como un escenario en donde el actor principal es el alumno. El término de necesidades educativas especiales puede llegar a desaparecer y solo existirían en las aulas escolares niños con necesidades educativas con un gran interés por obtener nuevos conocimientos.

- e. La integración educativa y la experiencia estética nos dan la combinación necesaria para proporcionarles a los alumnos con necesidades educativas especiales un estilo de enseñanza que permita lograr que el niño se sienta integrado a un ambiente escolar. De ahí surge la idea de estética de la integración, al creer que para que se de la inclusión educativa se requiere de la presencia, la participación y el aprendizaje del niño integrado, así como la función liberadora de la experiencia estética en sus tres niveles: construcción, percepción y comunicación.

Se pone en juego en la estética de la integración, la relación integral del medio exterior con el medio interior del niño preescolar, a través de otros tres elementos culturales que son: lo lúdico, lo simbólico y lo festivo.

Tenemos entonces tres bloques diferentes: La integración educativa, la experiencia estética y las características culturales del niño preescolar. Con tres elementos cada uno, que al relacionarse entre ellos nos dan una visión global del niño y cuando estos elementos entran en una dinámica estética nos permiten ver un escenario de aprendizaje diferente cada vez que las practicas educativas se realicen en él.

- f. Lo que aquí planteo no es un documento acabado, pues considero que el mismo puede llevarme a otras vertientes de investigación que solo han sido

planteadas y quedaron únicamente enunciadas, como por ejemplo el trabajo curricular el cual puede ser elaborado de manera más explícita para plantear una práctica educativa con elementos de mayor precisión que lleven a la culminación de la experiencia estética. El trabajo de campo fue pobre debido a la falta de experiencia que tenía en los procesos de investigación, pues el aprendizaje de éste consumió gran parte del tiempo con el que conté para la realización de la presente investigación. El trabajo de campo es otro de los caminos que quedo limitado y puedo continuarlo en otro momento de mi formación profesional. El abordar la experiencia estética en otros ámbitos de la educación y así poder desarrollar lo planteado en el inciso "e". El trabajo de los docentes en la integración educativa, su formación, su actitud, la forma en como se comunica etc. A lo largo del trabajo realizo algunas preguntas, las cuales las dejo únicamente planteadas, con el fin de dar continuidad al presente trabajo, ya que debido a las causas señaladas anteriormente no me fue posible encontrar respuestas precisas. Pienso que estas son algunas de las vertientes que pueden ser retomadas en otro momento para continuar la presente investigación.

En síntesis conforme vemos esta argumentación, la metodología realizada me dio la pauta para la organización de categorías y de ahí desprender los capítulos que dieron el cuerpo del trabajo. En la primera parte se hizo un análisis del pensamiento del niño preescolar con el fin de conocer una visión de sus diferentes capacidades. También consideré importante plantear el concepto de necesidades educativas especiales. Posteriormente describí lo

que es la experiencia estética en comparación con lo que aquí se entiende como la “escuela Tradicional”. Finalmente se entremezclan todos los elementos con la idea de plantear la situación que se da en este caso, acerca de la integración educativa, como una exclusión premeditada y un niño silenciado. Llegué a la conclusión de ver a la integración educativa como una integración estética.

Quiero señalar que en los ejemplos planteados en el presente trabajo no se logra observar las experiencias estéticas consumadas porque la intención educativa no se realizó con esa finalidad por parte de las docentes. De aquí planteo otro cuestionamiento ¿que pasaría si la intención educativa estuviese encauzada hacia la vivencia de experiencias estética? Esta es la parte que le sigue a la presente investigación y que por diferentes razones, en especial, falta de tiempo no la realice. Sin embargo ahora que me encuentro de regreso a mi centro de trabajo puedo continuar en este camino.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alain Miller, J. (1984). *Recorrido de Lacan. Ocho conferencias*. Buenos Aires. Hacia el tercer encuentro del campo freudiano.

Ainscow, M. (2005). *El proceso de inclusión es un proceso de aprendizaje*. Documento [WWW]. Recuperado.
http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas_227.htm.

Ariño, A. (1997). *Sociología de la cultura. La constitución simbólica de la sociedad*. Barcelona. Ariel.

Bautista, R. (2002). *Necesidades educativas especiales* Málaga. Aljibe.

Barroso, E. (1991). *Respuestas Educativas ante la diversidad*. Madrid Amaru Ediciones.

Berussi, G. (2005). *Anuario educativo mexicano. Visión retrospectiva*. México. UPN.

Blanco, N. (1996). Dilemas del presente, retos para el futuro. En Hargreave, A. *Profesorado cultura y postmodernidad*. (pp. 11-17). Madrid. Morata.

Bloom, B. (1972). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Buenos Aires. El Ateneo.

Buscarais, E. (1984). *Racismo y cultura. El interculturalismo en el currículum*. Madrid. Alianza universidad.

Cerna, M. (1973). *La personalidad del maestro*. México. Oasis.

Cuomo, N. (1994). *La integración escolar ¿dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?* Madrid. Visor distribuciones.

De la Torre, S. (1994). *Aprender del error*. Madrid. Ed. Escuela española

Delamont. S. (1985). *La interacción didáctica*. Buenos Aires. Cincel-Kapeluz.

Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. México. Fondo de Cultura Económica.

Dorlan. (1993). *Diccionario médico de bolsillo*. Barcelona. Editorial Interamericana-Mc graw hill.

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona. Paidós.

- Echeita, G. (1994). *A favor de una educación de calidad para todos*. Madrid. Cuadernos de Pedagogía.
- Eggleston, J. (1980). *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires. Troquel.
- Erikson, E. (1980). *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires. Ediciones Horme.
- Escalante, I. (2004). *Apuntes del seminario especializado I*. En la maestría de desarrollo educativo. México. UPN.
- Ferjeman, N. (1997). *Neurología pediátrica*. Madrid. Editorial Panamericana.
- Fernández, L. (1987). *El análisis Institucional en la Escuela*. Buenos Aires. OEA.
- Fernández, L. (1998). *Lo institucional. Una dimensión constitutiva del comportamiento humano*. Buenos Aires, Paidós.
- Foucault, M. (1985). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México. Siglo XXI.
- Freinet, C. (2002). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México. Siglo XXI.
- Fuéguel, C. (2000). *Interacción en el aula. Estudio de caso*. Barcelona. Praxis.
- Gardner, H. (1987). *Arte, mente y cerebro*. Barcelona. Paidós.
- Gardner, H. (2001). *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México. Fondo de Cultura económica.
- Gadino, A. (2004, Octubre). *Densificar la educación para enfrentar la desigualdad. Novedades educativas reflexión y debate*, 166. 6-11
- García, I. Escalante, I. y otros (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México. SEP-Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.
- García, J. (1985). *La poética de Aristóteles*. México. Editores Mexicanos Unidos.
- García, P. (1993). *Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar. De la educación segregada a la educación integrada*. Barcelona. Universitas.
- Garton, A. y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona. Paidós.
- Geertz, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona. Paidós
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires. Lugar Editorial.

- Glázquez, R. (1986). *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad*. México. SEP. Ediciones Caballito.
- Goffman I. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid. Morata.
- Guevara Ramírez, L. (conferenciante). (2005). *El acoso moral*. Lugar: Unidad habitacional Carmen Serdán.
- Jasso, L. (1995). *Neonatología práctica*. México. Manual Moderno.
- Jauss, H. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona. Paidós
- Jackson, Ph. (1990). *La vida en las aulas*. Madrid. Morata.
- Lawrence. M. (2001). *Diagnóstico clínico y tratamiento*. México. Manual Moderno.
- Levine, R. A. y M. L. White. (1986). *El hecho humano. Las bases culturales del desarrollo educativo*. Madrid. Visor-Mec.
- Lourau, R. (1970). *El análisis Institucional*. Buenos Aires. Amorrortu.
- López, M. (1996). *Lecturas sobre integración escolar y social*. Barcelona. Paidós.
- Makarenko, A. (1992). *Conferencias sobre educación infantil*. México D.F. Editores mexicanos unidos.
- Melendez, L. (2002). *Educación para la diversidad en una sociedad del conocimiento*. Colombia. Universidad de Manizales.
- Not, L. (1992). *La enseñanza dialogante*. Barcelona. Herder.
- Novelo, G. (2002). *Conozcamos a nuestros niños. Del nacimiento a los 6 años*.

Manual para padres y maestros. México. Paidós.

Ordoñez, Acuña B. (1980). *Memoria del laboratorio de Psicología y Psicopedagogía 1965-1976.* México. Subsecretaría de Educación Primaria y Normal, Dirección General de Educación Preescolar.

Ortega Ruiz, R. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento.* Sevilla, Alfar.

Pérez-Taylor, R. (1999). *Antropología y Complejidad.* México. Gedisa.
Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social.* Madrid. Paidós.

Santos, Guerra M. (1996). *La escuela que aprende.* Madrid. Morata.

SEP. (2004). *Programa de Educación Preescolar.* México, D.F.

Skliar, C. (2003). *La cuestión del otro y la preocupación por el otro.* [DocumentoWWW]. Recuperado:<http://www.fts.uner.edu.ar/discapacidad/sem-agosto03htm>.

Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia.* Buenos Aires. Miño y Dávila.

Spitzer, T. (1991, Junio). Racionalidad el concepto de curriculum oculto. *Punto de partida. Revista de educación de la U.A. de Chapingo.* No. 7

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos.* Madrid. Morata.

Stainback, S. (1989). *Hacia las aulas inclusivas.* Barcelona. Narcea.

Tenti Fanfani, E. (1995). *La escuela vacía. Deberes del estado y responsabilidades de la sociedad.* Buenos Aires. UNICEF-Lozada.

Toledo, Hermosillo M. y Otros (1998) *El traspatio escolar.* México. Paidós.

Touraine, A. (2002.). *A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto.* Madrid. Paidós.

Venegas A. (2002). *Las artes plásticas en la educación artística y estética infantil.* México. Paidós.

Vlachou, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva.* Madrid. La muralla.

Vygotsky, L.S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona. Grijalbo.

Vygotsky, L.S. (2001). *La imaginación y el arte en la infancia*. México D.F. Ediciones Coyoacán.

Warnock, M. (1988). *Una política común de educación. Bases para una reforma global*. Barcelona. Paidós.

Warren, H. (1987). *Diccionario de Psicología*. México. Fondo de Cultura Económica.

Winnicott, D.W. (2001). *Realidad y Juego*. Madrid. Gedisa.

Woods, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona. Paidós.

Woods, P. (1993). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona. Paidós.

ANEXOS

Figura 1

Mapa del Distrito Federal



* Delegación Tláhuac

Figura 2

ESQUEMA DEL SALÓN

