



Universidad Nacional Autónoma de México
Escuela Nacional de Artes Plásticas

“Educación sensorial a través del Arte”

Educación, Percepción e Inteligencia a través del Arte

Para jóvenes con Síndrome de Down

TESIS PROFESIONAL

Que, para obtener el título de Licenciada en Comunicación Gráfica,
presenta:

María de los Ángeles Chávez Elizalde

Bajo la dirección de
Luis Argudin

México D.F. a 14 de febrero del 2004



DEPTO. DE ASESORIA
PARA LA TITULACION
ESCUELA NACIONAL
DE ARTES PLASTICAS
XOCHIMILCO B.P.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

Con gran Amor dedico esta tesis a

Autónoma a la Dirección General de Bibliotecas de la
UNAM a difundir en formato electrónico e impreso al
contenido de mi trabajo recaptional.

MONS. María Ángeles
Chávez Elizalde
20 mayo 2004
_____ / _____

Esperanza, mi madre,
y a mi Padre José, por encaminarme
hacia el amor por aprender.

A mi hijo Dario, para guiarlo con amor.

A todos mis queridos alumnos, especialmente
os de educación especial de Comunidad Down A. C.



Índice



Página	9	Introducción
	13	Capítulo 1 Arte
	14	El arte a través de la Educación
	15	Los significados intrínsecos del Arte
	20	Observación del Arte, el Arte de la observación
	24	El pensamiento visual
	26	La creatividad su desarrollo natural en el Arte
	27	El instinto del juego
	28	La importancia del juego en la Educación
	33	Capítulo 2 Educación
	34	Concepto de Educación
	44	Modelos educativos
	51	Programación educativa
	61	Capítulo 3 Trisomía 21 Síndrome de Down
	62	Antecedentes
	63	Características Genéticas
	65	Características Físicas
	69	Características Sociales
	73	Características Cognitivas

81	Capítulo 4	La Educación en el Síndrome de Down
82		La Educación para personas con necesidades educativas especiales
85		Programación educativa para personas con Síndrome de Down
105		Hacia una nueva propuesta educativa
111	Capítulo 5	Educación a través del arte
112		El Arte integrado en la Educación
123		Educación de la Percepción en el Síndrome de Down
126		Estimulación de los sentidos
131		La importancia de la música en la Educación
133		La música en la educación especial
134		La musicoterapia en la educación especial
136		El efecto Mozart
139		Estimulación sensorial a través del Arte
140		Programa de Educación artística en el nivel básico escolar
141		Programa de educación Waldorf
150		Desarrollo de Inteligencias a través del Arte (DIA)
151		Talleres de sensibilización
155		Encontrarte
159	Capítulo 6	Programa de Educación Sensorial
160		El Arte en la Educación
162		Lineamientos generales del programa
165		El arte un medio para expresar sentimientos e ideas
166	Unidad I	La música como estímulo abre el aprendizaje
166		La música y movimiento de todo el cuerpo
167		Registrar el movimiento de todo el cuerpo
168		Punto y Ritmo
169		El espacio y la música
169		Imaginación y música
170		Fantasía y música
171		Animación de objetos y música
172		Dibujar los sonidos que escucho

- 172 El mar
173 La fiesta
174 Pintar los sentimientos que trasmite y expresa la música
174 La naturaleza y la música
175 Mi árbol especial
- 176 **Unidad II Los sentidos; su importancia en los programas de aprendizaje**
- 176 Los sentidos
177 Mi mundo a través del tacto
178 Veo con mis dedos
179 Adivina quien soy
180 La textura de mi piel
181 Mirándome con mis manos
181 Dibujar sin ver el papel
182 Registros táctiles
182 Huellas de barro
183 El color y la forma del olor (flores)
184 El color y la forma del olor (frutas y verduras)
186 Degustar y pintar el sabor
186 Sistema braille
- 187 **Unidad III Los cuerpos que contienen la imaginación**
- 187 Conozco mis manos
188 El autorretrato
189 La figura humana
189 Mi cuerpo con un disfraz
- 190 **Unidad IV Jugemos a dar forma y color a nuestras emociones**
- 191 Puntos
191 Los pájaros
192 La expresión de la línea
193 El contorno
194 La mancha
194 Figura-fondo1
195 Figura-fondo 2

196	Conocimiento de los colores fundamentales
196	Descubrir colores
197	Magia: tres colores se convierten en seis
198	Dibujo de memoria
198	Jugando a dibujar letras
199	El cuento

200 **Unidad V Expresión por el arte**

200	Como veo y siento mi entorno
201	Mis sentimientos y mi mente son la fuente de mi arte
202	De que color soy
202	Los zapatos que me hacen volar
203	La piel de papel

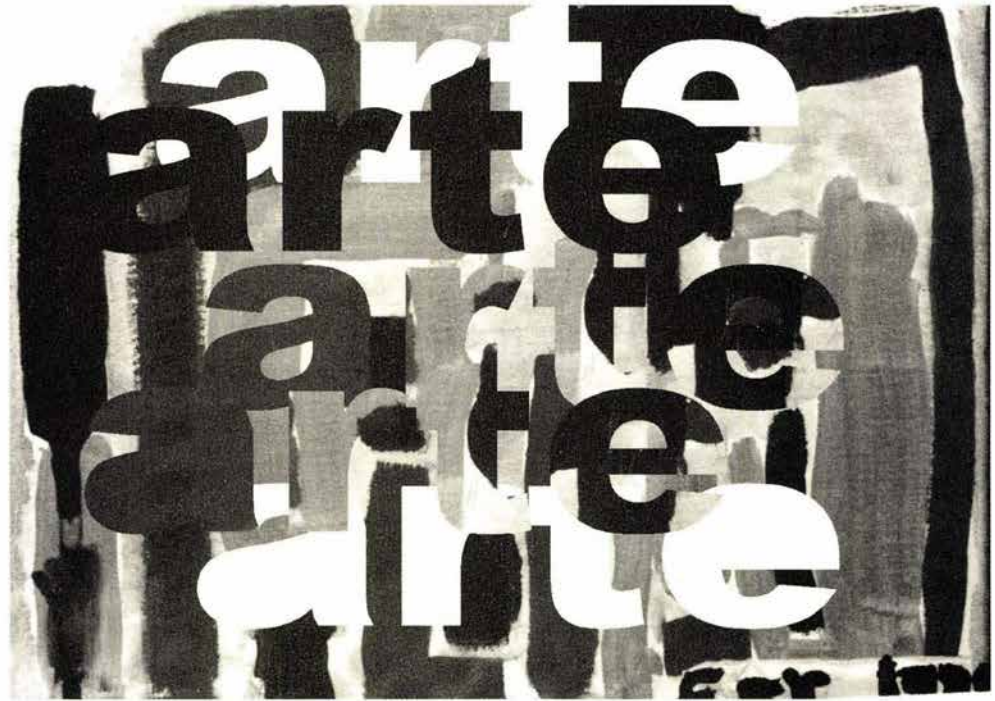
205	Conclusiones
	El arte en la educación

212	Testimonios
-----	--------------------

214	Discografía
-----	--------------------

216	Relación de imágenes
-----	-----------------------------

219	Bibliografía
-----	---------------------



Introducción

El Arte como educación

Para los que vivimos con el arte, ya sea como practicantes o sencillamente como amantes de cualquiera de sus manifestaciones, sabemos que su poder es amplio y misterioso, que nos afecta mas allá del tiempo y que nos transforma irremediamente al entrar en contacto con el. Platón, quien era a pesar de todo un artista, sabía de este poderío y desconfiaba, no del arte, sino de nuestra capacidad de manejarlo. Segun él, el arte era demasiado importante para dejarlo en las manos, siempre volubles, de los artistas; por eso recomendó una rígida supervisión de los censores. Aunque no estemos de acuerdo con esto último, no podemos dejar de coincidir con Platón en reconocer que el arte tiene una importancia tan fundamental que verdaderamente rebasa los confines de lo artístico para afectar a la vida misma, y por lo tanto, la formación y desarrollo del individuo en sociedad. Como lo subrayó Federico Schiller, el arte es el único instrumento cultural que realmente "forma" integralmente al hombre, y no meramente lo deforma, entrenándolo para funciones específicas que lo degradan en instrumento de fines ajenos a sí mismo.

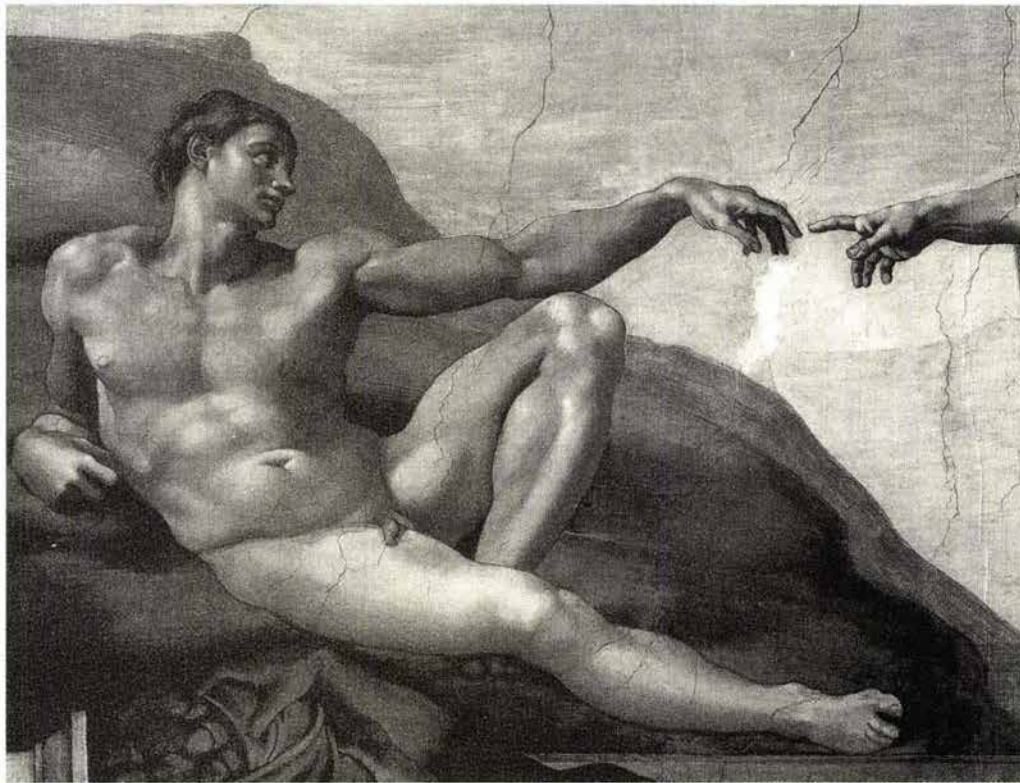
El arte no solo tiene la capacidad de integrar aspectos diversos de la personalidad del hombre, también puede reintegrar a la persona en la sociedad a la que pertenece. No quiero decir con esto que el arte sea una fórmula mágica y milagrosa para curar todo, pero si afirmo que una de las propiedades fundamentales del arte es la de reestablecer el equilibrio en los espíritus que lo han perdido e instigar la calma y el control en los que nunca lo han tenido. No por nada se dice que la música calma hasta a las bestias salvajes y embruja a una epidemia de roedores. El poder del arte, al derramarse más allá del arte, es formador o pedagógico, restaurador o terapéutico, liberador o catártico, o simplemente placentero o lúdico, pero bajo todas estas manifestaciones nos revela las infinitas maneras de estar vivos.

El arte como terapia enfrenta una problemática distinta a la del artista, y sin embargo todo artista se cura a sí mismo a través de su oficio, al menos para permitirle la

continuidad de su actividad. Esto quiere decir que el oficio en sí ya es terapéutico. El enfrentar a personas con alguna discapacidad ante la experiencia del arte les estamos dando una arma para defenderse de sí mismos, para distanciarse de su problema, y en el mejor de los casos, para reconocer su problemática en lo que hacen. El caso de los jóvenes con Síndrome de Down que Angeles Chávez estudia, es particularmente interesante, pues en este caso se trata de una pintora que lleva su oficio a una comunidad cerrada, con tendencia a una estabilidad conformista ya que, si el Síndrome de Down es genético, para qué esforzarse en cambiar lo inalterable. Y resulta que no es así, el arte muestra su poder transformador mejorando sus capacidades motrices, su equilibrio emocional, y su integración social. De su experiencia con estos jóvenes ha escrito este trabajo, un estudio ambicioso y disciplinado sobre los efectos que el arte tiene en la educación especializada dentro de la comunidad Down. Ella idea ejercicios, combina pintura, música y movimientos, se cuestiona la importancia de su oficio de pintora para personas que están fuera del arte y concluye que el arte es de todos y para todos. No van a ser “artistas”, pero tienen el don natural que todo niño posee, y al ejercerlo son más humanos, más integrados y más vivos. Su experiencia es valiosa y merece tomarse en cuenta. De ahí el acierto de esta publicación.

Luis Argudín

Capítulo 1



Arte

El Arte a través de la Educación

Cuando se alude al papel que el **Arte** desempeña en la **Educación** general del hombre, normalmente, se piensa en el limitado campo de la Educación artística con alcance exclusivo a lo visual o a lo plástico; sin embargo, bajo esta concepción una denominación más apropiada sería Educación visual o Educación plástica.

Debido a que el papel del Arte en la Educación no es tan limitado, el concepto deberá partir de un enfoque integral de la realidad e incluir todos los modos de **expresión** individual (musical, visual, literaria, teatral y dancística), circunscritos dentro de una visión técnica y teórica que dé por resultado una actitud y una filosofía propia.

Bajo estas consideraciones, el concepto más adecuado será Educación **estética** y ofrecerá alcances más amplios y plenos, puesto que en la medida en que se realice la relación armónica y habitual entre el ser humano y el mundo exterior, se podrá llegar a construir una **personalidad** integrada; es decir, una personalidad ligada a situaciones y valores que obligan al individuo a resolverse con independencia y solidaridad.

Esta redefinición del limitado concepto de Educación artística, implica la construcción consciente de una Educación; es decir, la construcción de un sistema educativo, abierto al análisis, cuyas bases estructurales abarquen elementos filosóficos, psicológicos, fisiológicos e intelectuales que deben ser estudiados para identificar los alcances que implican.

Tomando en cuenta las ideas anteriores y partiendo de la noción de que el cultivo de los modos de **expresión** consiste en enseñar a los niños y a los adultos a hacer sonidos, imágenes, movimientos, herramientas y utensilios, una persona que haya recibido una educación estética o artística, tendrá mayores oportunidades de desarrollar su sensibilidad, su capacidad intelectual y logrará por tanto expresarse y comunicarse en general.



Así mismo, en todos estos modos de expresión estarán comprometidas las facultades del pensamiento (lógica, memoria, sensibilidad, e intelecto) las cuales, a su vez, implican creatividad. Desde esta visión, se puede considerar que uno de los objetivos de la Educación será abrir medios para desenvolver el potencial de expresión que cada individuo posee, lo cual puede lograrse a través de la apreciación de las diferentes manifestaciones artísticas, tomando como base la **libertad**, el cuidado de la personalidad, la sensibilidad y manera particular de aprender de cada educando. En este sentido, se propone aquí que la existencia del Arte en la Educación también beneficiará a la sociedad actual, en donde la materia se prepondera sobre el espíritu.

A pesar de lo anterior, la propia experiencia durante los años escolares y, más recientemente, la de los niños de la sociedad actual, da indicios de que en los planes educativos la inclusión de temas relacionados con las manifestaciones artísticas, no aprovecha la riqueza que ofrece el Arte como un medio educativo, especialmente desde el aspecto humano, el conocimiento y desenvolvimiento de la propia personalidad, desde la propia **sensibilidad** del educando.

Para comprender más ampliamente las ideas antes señaladas, es necesario entender el significado del Arte.

Los significados intrínsecos del Arte

Existen múltiples definiciones sobre **Arte**, debido a que es uno de los conceptos más escurridizos dentro de la historia del pensamiento humano. Esto puede deberse al hecho de que se le ha concebido como un concepto metafísico cuando en realidad, según Read (1959), se trata de un fenómeno orgánico y medible.

El mismo autor indica que el **Arte** es una de esas cosas que, como el aire o el suelo, está alrededor de cada ser humano, en todas partes, pero que raramente nos detenemos a considerar. **Arte** no es simplemente algo que se encuentra en los museos, las galerías o en viejas ciudades como Florencia y Roma, es algo que esta presente en todo lo que cada persona hace para agradar sus sentidos; por ello, no

Si un hombre puede hacer buenos sonidos, será un buen orador, músico o poeta; si puede hacer buenas imágenes, se convertirá en un buen pintor o escultor; si se mueve bien, será un buen bailarín; si elabora buenas herramientas o utensilios, será un buen artesano u obrero.

existe una auténtica obra de Arte que no atraiga, primeramente, a los sentidos –los órganos físicos de percepción -.

Hegel, reconoció al **Arte** como una creación del espíritu, como algo hecho esencialmente para el hombre y que, como se dirige a los sentidos, recurre más o menos a lo sensible. Hegel, pensaba que en el principio y fin del Arte, hay dos formas de considerar los objetos sensibles en su relación con nuestro espíritu:

La primera es *La simple percepción de los objetos a través de los sentidos*. El **espíritu** no aprehende más que su lado individual, su forma particular y concreta; la esencia, la ley y la sustancia de las cosas se le escapan, pero al mismo tiempo se despierta en cada persona la necesidad de apropiárselas para su uso, de consumirlas o destruirlas.

La segunda es *La ley del pensamiento especulativo o ciencia*. Aquí la inteligencia no se contenta con percibir el objeto en su forma concreta e individualidad, sino que separa el lado individual para abstraer la ley, lo general, la **esencia**. Así, la razón se eleva por encima de la forma individual percibida por los sentidos, para concebir la idea pura en su universalidad.

El **Arte** difiere a la vez de ambos modos, ocupando el punto medio entre la percepción sensible y la abstracción racional. Se distingue de la primera en que no se obstina en lo real, sino en la apariencia, en la forma del objeto, y que no se siente ninguna necesidad interesada de consumirlo o hacerle servir para un uso. Con la ciencia difiere en que se interesa por el objeto particular y su forma sensible. Lo que le gusta ver en el objeto, no es ni su realidad material, ni la idea pura en su generalidad, sino una apariencia, una imagen de la verdad, algo de ideal que en él aparece; aprende el lazo de ambos términos, su acuerdo e íntima armonía.

Es a partir de esta diferenciación que Hegel (op. cit.) da respuesta a preguntas tales como ¿qué necesidad tiene el hombre de producir obras de Arte?, ¿esta necesidad es accidental, es un capricho, es una fantasía o una tendencia fundamental de la naturaleza de cada ser? La necesidad que siente es totalmente contemplativa; en presencia de este espectáculo, el **alma** se siente libre de todo deseo interesado. En

El artista es lo que los alemanes llaman ein Rüttler, quien trastorna el orden establecido.

una palabra, el **Arte** crea a su designio imágenes y apariencias destinadas a representar ideas, a mostrar la verdad bajo formas sensibles. Por ello, tiene la virtud de remover el alma en sus más íntimas profundidades, hacerla probar los puros gozos ligados a la visión y contemplación de lo bello.

Visto de esta manera, el **Arte** tiene su origen en virtud de la cual el hombre es un ser que piensa, es decir que no solamente existe; así mismo, el Arte no es un producto de la naturaleza, sino de la actividad humana.

Así, el Arte tiene como finalidad, no la representación de la forma exterior de las cosas, sino su principio interno y vivo, en particular las ideas, los sentimientos, las pasiones y estados del alma. El **Arte** no es más que un eco, una lengua armoniosa; un espejo viviente donde se reflejan todos los sentimientos y todas las pasiones, por lo que en el Arte se disputan el puesto tanto la parte baja y como la parte noble del alma. Lo verdadero, aquí, es lo real, los objetos más diversos y más contradictorios.

El Arte tiene como finalidad, no la representación de la forma exterior de las cosas, sino su principio interno y vivo, en particular las ideas, los sentimientos, las pasiones y estados del alma

Por su parte, Picasso (1923) afirma que el **Arte** no es la verdad, sino una mentira que hace ver la verdad, al menos aquella que cada persona puede comprender. No hay formas concretas ni abstractas, solo hay formas que son mentiras más o menos convincentes y necesarias para la mente, pues a través de ellas las personas forman su propio punto de vista estético de la vida.

El artista debe saber el modo de convencer a los demás de la verdad de sus mentiras; si en su trabajo sólo muestra que ha buscado y rebuscado el modo de que le creyeran sus mentiras, nunca conseguirá nada. Con frecuencia la preocupación por investigar ocasiona que la pintura se extravíe y que el artista se pierda en elucubraciones mentales; quizás este es el defecto principal del Arte moderno. Ese espíritu de investigación ha envenenado a los que no comprendieron bien todos los elementos positivos y decisivos del Arte moderno y les hizo tratar de pintar lo invisible y, por consiguiente, lo que no se puede pintar. En relación con esto Picasso expuso lo siguiente:

Si los temas que he querido expresar en mi pintura, han sugerido maneras diferentes de **expresión** no he dudado nunca en adoptarlas. Nunca he hecho pruebas o experimentos, siempre que he tenido algo que decir lo he dicho del modo que yo



sentía más ajustado. Motivos diferentes, exigen diferentes métodos de expresión. Esto no significa ni evolución ni progreso, sino una adaptación de la idea que se quiere expresar y de los medios de expresión.

Damos a la forma y al color todo el **significado** individual, en tanto como podemos; tenemos en nuestros temas la alegría del descubrimiento, el gozo de lo inesperado; nuestro tema es, en sí mismo, una fuente de interés.

Se habla de naturalismo en oposición a la pintura moderna pero la naturaleza y el Arte, por ser cosas diferentes, nunca podrán ser lo mismo; mediante el **Arte** se expresa el concepto de lo que no es la naturaleza. Velázquez legó su impresión de la gente de su época, pero sin duda alguna, eran diferentes de como las pintó; no obstante, no se puede concebir a Felipe IV de ningún otro modo que como lo pintó Velázquez. Rubens hizo también un retrato del mismo rey, pero parece alguien totalmente distinto. Normalmente la gente cree en el retrato de Velázquez porque convence con su fuerza superior.

A pesar de las definiciones antes citadas, la sociedad contemporánea no concibe los alcances y significado del Arte como un medio de **expresión**. Al respecto, Ragon (1974), importante crítico de Arte francés, menciona que la mayoría de la gente, ante la pregunta ¿qué es el Arte? piensa inmediatamente en un solo Arte, la pintura; además, una visita al Louvre o a la exposición de Picasso en el Grand Palais constituyen más bien turismo que cultura.

Así mismo, en el mundo universitario existe cierta tendencia, cada vez más potente, a considerar que los **lenguajes**, antes que nada, son informativos (siempre el funcionalismo, el racionalismo, el cientismo progresista); de ahí a concluir que los lenguajes artísticos, sólo sirven porque informan sobre los datos de una sociedad, en un lugar preciso y en un tiempo delimitado.

Al respecto, Ragon (1974) advierte claramente el pensamiento de la sociedad sobre el Arte contemporáneo y la renuencia a establecer una conexión entre el **Arte** y la Educación. Un estudiante de la Facultad de ciencias de París, sorprendido ante la idea de que se colocaran obras de Arte en una facultad de ciencias dijo:

En el curso de las edades hasta el inicio de la época moderna, no se concibe la existencia de una sociedad sin Arte

“No veo para que han de colocar obras de Arte en una Facultad de ciencias. Creo que su lugar es en Bellas Artes, pues la gente que entra aquí no se interesa por esas cosas. Aquí hay científicos y el Arte no les importa. Personalmente no veo qué interés tenga meter frescos u otros objetos aquí. Aquí no es casa de cultura, sino un lugar donde se enseñan ciencias exactas; así que la fantasía no tiene nada que hacer aquí”.



Perplejo ante esta indiferencia por el **Arte**, Read (op. cit.) argumenta que:

En el curso de las edades hasta el inicio de la época moderna, no se concibe la existencia de una sociedad sin Arte, o de un Arte carente de significación social... Sólo una sociedad cuya sensibilidad se haya desarrollado por las Artes, puede tener acceso a las ideas... por esto uno se pregunta cómo es que las sociedades modernas se han vuelto insensibles al Arte.

El desafecto de la sociedad contemporánea por lo que concierne al Arte, atañe tanto a las Artes del pasado como a las modernas. El desinterés por el Arte forma parte de una indiferencia general del hombre de la civilización industrial por la cultura, de la que el Arte es sólo un componente.

En este sentido, Ragón (1974) menciona que el Arte, como valor **espiritual**, es un medio de conocimiento. ¿Como se pueden adaptar esos dos criterios a una sociedad de masa, a una sociedad de producción, de consumo acelerados y de espíritu materialista? Si el Arte se acopla a esas sociedades, llámese capitalistas, lo convierte en un mercantilismo estéril; si se opone, parece reaccionario, porque en todas las sociedades industriales, lo que no se sacrifica en aras de la tecnología y del mercantilismo es reaccionario. A veces es necesario tener el valor de encubrirse como "reaccionario" y aprovechar para redescubrir los valores espirituales enterrados en los sótanos de la industria y del comercio.

Al respecto, Read op.cit. (1974) considera al **Arte** como fuente permanente de perturbación y revolucionario por esencia, cuyo mayor enemigo es la conciencia colectiva en todas sus formas. La carencia de Educación artística, conduce a una "atrofia de la sensibilidad".

Cuando hablamos del desafecto de nuestros contemporáneos por el mundo de las Artes, nos referimos sin duda al Arte vivo, al Arte que se hace hoy en el día, al Arte que nos concierne a todos. Ragón, 1974.

el hombre así atrofiado aspira a la violencia, sin vida espiritual, sin vida cultural y llega el tiempo del hastío.

Desde los impresionistas, el Arte vivo no tiene público, sino una pequeña franja de fanáticos. Concluir que es la burguesía la que sostiene al Arte contemporáneo y que el proletariado lo ignora, sería un error. El público del Arte contemporáneo está constituido por una pequeñísima franja de burgueses cultivados, a la que hay que añadir otras pequeñísimas franjas de estudiantes, de eclesiásticos y de proletarios (empleados y obreros). Que son más los burgueses que compran obras de Arte contemporáneo que los estudiantes y sobre todo que los obreros, no hay duda. Mas esto no es cuestión de gusto, sino de medios financieros.

Michel Ragon

Por su parte, Bertolt Brecht, en su opinión nos dice que una obra de Arte, en sustancia, actúa sobre todos los hombres, independientemente de su edad, Educación y condición. El Arte se dirige a todos los hombres sin importar si son viejos o jóvenes, trabajadores manuales o mentales, cultos o incultos. De modo que una obra de Arte puede ser comprendida y gozada por todos los hombres, ya que todos los hombres llevan en sí algo de artístico.

Al respecto Read (1974) afirma que las obras de Arte deben repartirse fuera de los lugares que las producen, pues quererlas mantener en las escuelas de Arte, en las galerías o en los museos, es cercenarlas de la vida, circunscribiéndolas a un gueto cultural. Además, pensar que el mundo de lo imaginario es inútil en el mundo dedicado a las ciencias exactas, es desconocer la **semántica** de la ciencia en sí. Todo sistema de pensamiento recurre tanto a la intuición como a la técnica. El hombre de ciencia que no sea solo un calculador, sino alguien dedicado a crear (sin contentarse con aplicaciones), seguirá un camino no muy distinto por el artista.

Pero no basta con esto, el Arte requiere del saber ver, no solo mirar y del saber guardar silencio para escuchar, para leer; ese silencio que parece que cada miembro de la sociedad actual rehuye por temor a encontrarse así mismo en la soledad o a encontrarse desnudo frente a otros. Esto requiere que cada individuo aprenda la observación del Arte, el Arte de la observación.

Observación del Arte y el Arte de la observación

La observación del Arte puede conducir a un efectivo aprovechamiento del mismo, sólo si existe un Arte de la observación. La obra de Arte enseña a observar en general, de manera profunda, amplia y grata, no solo el objeto que ella modela, también otros objetos. Si el Arte de la observación es necesario para poder experimentar algo del Arte en cuanto tal, para poder encontrar hermoso a lo hermoso, deleitarse con la medida de la obra de Arte y admirar el espíritu del artista, es aún más necesaria para comprender los elementos de que el artista se vale en su obra de Arte.



La obra del artista no solo es una bella expresión de un objeto real (una cabeza, un

paisaje, un acontecimiento humano) ni la hermosa expresión de la belleza de un objeto, sino, y sobre todo, es una representación y explicación del objeto. La obra de Arte explica la realidad que representa, refiere y traduce las experiencias que el artista ha llevado a cabo en la vida, enseña a ver justamente las cosas del mundo.

Naturalmente, los artistas de distintas épocas ven las cosas de muy diversas maneras. Su modo de enjuiciarlas no depende sólo de su índole personal, sino también del conocimiento que ellos y su tiempo tienen de las cosas. Una característica de la época actual es considerar las cosas en su **desenvolvimiento**, como cosas volubles, influidas por otras cosas y por toda clase de procesos, como cosas variables. Este modo de enjuiciamiento se da tanto en la ciencia como en las Artes.

Todo ser humano que funcione normalmente transforma las señales visuales que recibe del exterior en entidades estructuradas y significativas; sin la ordenación perceptual de las respuestas de sus sentidos, en imágenes de cosas en el espacio, no podría orientarse.

Una imagen artística es más que un agradable halago de los sentidos y más que una gráfica de emociones; tiene una dimensión en profundidad, y para cada nivel, hay un nivel correspondiente de respuesta humana al mundo. De esta manera, una forma artística es una forma simbólica aprehendida directamente con los sentidos, pero que llega más allá de ellos y conecta todos los estratos del mundo interior de sensaciones, sentimientos y pensamientos del hombre. La intensidad del modelo **sensorial** refuerza el modelo emocional e intelectual; a la inversa, el intelecto ilumina tal modelo sensorial y le confiere poder simbólico. Esta unidad esencial de la experiencia primaria de los sentidos y de su evaluación intelectual hace que la forma artística sea única en la experiencia humana y, por lo tanto, en la cultura. La experiencia humana más íntima es el amor, en el que también la sensación, el sentimiento y la idea viven en unidad vital.

El hombre ve manifestarse a su alrededor el ritmo de los fenómenos de la naturaleza; los colores, las formas y los movimientos que advierte son expresiones de procesos orgánicos y su visión se nutre de la primigenia cordura de la naturaleza. Hoy en día se ha perdido el beneficio de estas guías naturales a causa de la "segunda naturaleza",

Se dice, pero al mismo tiempo no se ignora, que hay personas más dotadas que otras para disfrutar del Arte y para sacarle partido (esto es, la mala afamada "minoría de entendidos"). Pero, si es verdad que en cada hombre se esconde un artista y que de entre todos los animales, el hombre es el más dotado de sentido artístico, es válido afirmar que tal disposición puede ser desarrollada y que también puede decaer.

Bertolt Brecht.

del ambiente hecho por el hombre, un ambiente que no se ha desarrollado a tono con la naturaleza, en muchas ocasiones impuesto e insensiblemente antiestético, conformado por intereses muy limitados.

La apariencia de las cosas del mundo hecho por el hombre ya no revela el carácter de aquéllas; las imágenes imitan a las formas; las formas engañan a las funciones; se les roban a las funciones sus fuentes naturales, que emanan de las necesidades humanas. Las ciudades, los edificios, los utensilios, los carteles, los anuncios del periódico, la ropa, carecen a menudo de integridad visual. Al mundo que ha construido el hombre moderno, le falta, con mucho, sinceridad, **sensibilidad** y equilibradas proporciones. Los hombres que viven en este medio, inconscientemente vulnerados visual, emocional e intelectualmente heridos por los terribles excesos de la sociedad desacompañada, no pueden evitar que sea herida también, su sensibilidad, base de sus facultades creadoras.

Para dirigir y ordenar esta informidad, el hombre debe volver a sus raíces. Necesita recobrar la salud de sus facultades **creadoras** y, especialmente, la de su sensibilidad visual. Alimentada en el deformado y falaz entorno, la desnutrada sensibilidad visual (consecuencia de la sobresaturación, en donde participa el monstruo que representan en gran parte los medios masivos de comunicación) solo puede conducir a perpetuar el mal funcionamiento del ambiente que el hombre está creando.

Es verdad que existen elementos recuperables e interesantes en medio de todo este vertiginoso bombardeo de imágenes, pero la desequilibrada forma en que se maneja el constante e indiscriminado ritmo de información visual, más que sensibilidad, produce lo contrario.

La segunda tarea consiste en tender puentes de humanidad entre hombre y hombre, mujer y mujer, mujeres y hombres, mujeres y niños, hombres y niños, viejos y jóvenes, jóvenes y naturaleza; crear una nueva estructura social construida a base de propósitos comunes progresistas.

Kepes

Ante este panorama el hombre tiene ante sí tres tareas básicas. En primer lugar, debe **construir** puentes entre el hombre y la naturaleza, un medio físico a la medida del siglo XXI. La segunda tarea consiste en **tender** puentes de humanidad entre hombre y hombre, mujer y mujer, mujeres y hombres, mujeres y niños, hombres y niños, viejos y jóvenes, jóvenes y naturaleza; crear una nueva estructura social construida a base de propósitos comunes progresistas. Y, por último, debe tender puentes dentro de sí mismo; sólo si cada individuo puede **unificarse** a sí mismo, de

modo que un aspecto de su vida no intercepte ni invalide a otro, si logra la libertad interior, podrá tener la esperanza de emprender de manera eficaz la segunda tarea.

Según Kepes (1965) el individuo puede construir los puentes entre hombre y hombre si esta dispuesto y capacitado para fusionar sus conocimientos y sentimientos con el fin de establecer un mundo común de **percepciones**, basado en los patrones del siglo XXI. Solo si llega a comunes acuerdos sobre sus metas, propósitos, procedimientos y valores, será posible que la sociedad, se vuelva a consolidar en un nuevo nivel. En esta tarea, el Arte es igualmente un sostén importante. La forma artística creadora nunca es un fin en sí misma; nunca esta terminada simplemente por haber sido hecha. Su mismo significado es inseparable de la necesidad de expresión, y por lo tanto de la comunicación. El fin de las Artes plásticas, por el hecho de expresarse en una forma tangible, visible, es evocar en el espectador la experiencia del creador.

El Arte y la literatura contemporáneos, revelan una amenazadora imagen del caos interior y de la auto-alienación del hombre contemporáneo. La visión creadora puede tener importancia, ya que no es una labor sobrepuesta o extraña, contra la cual el cuerpo, el cerebro o el corazón protesten, sino una orquestación de los tres en un solo acto libre de gozoso afán. En una participación creadora auténtica, todos los estratos del ser se mueven en una sola dirección, tal como un niño se entrega en cuerpo y alma a cualquier cosa que hace alegremente.

Como se ha sugerido, la facultad preponderante en la realización de esta tarea, es la sensibilidad visual. Por lo tanto, una tarea clave es la de educar la visión: hacer que se desarrollen las **sensibilidades** descuidadas y atrofiadas. La reorientación que se imagine en la percepción visual y en el hombre contemporáneo, en general, así como en la Educación visual, en particular, requiere tomar más clara conciencia de la propia capacidad creadora.

Schiller (1990), en sus cartas sobre la Educación **estética** del hombre, escribe:

Si la colectividad hace de la función pública la medida del hombre, si aprecia a uno de sus ciudadanos sólo por su memoria, al otro por su inteligencia



La necesidad más apremiante es, la Educación de la sensibilidad; no sólo porque sea un medio para hacer efectiva en la vida una inteligencia más desarrollada, sino también porque contribuye a incrementar esa inteligencia.

*tabular y a un tercero únicamente por su habilidad mecánica; si en un caso, sin tener en cuenta el carácter, insiste sólo en los conocimientos y en otro, por el contrario, acepta incluso la inteligencia menos lúcida mientras se trate de un **espíritu** de orden y se conduzca según la ley; si pretende al mismo tiempo que las habilidades individuales se desarrollen tan intensamente, como mínima es la extensión que se le permite al propio individuo, ¿nos extrañara entonces que se desatiendan las restantes facultades espirituales, para dedicar todas las atenciones a la única que proporciona consideración social y que resulta ventajosa? Sabemos que el grado de **sensibilidad** del ánimo depende de la viveza de la imaginación y su extensión, de la riqueza imaginativa.*

Dentro de esta perspectiva, en donde se analiza la importancia de las imágenes en el mundo, se da importancia al llamado pensamiento visual.

El pensamiento visual

El pensamiento visual, según Arnheim (1965), lo usa constantemente todo el mundo; sin embargo, muchos educadores y psicólogos todavía se resisten a aceptar que los procesos del pensamiento perceptivo sean tan exigentes y originales, y que requieren tanta inteligencia como el manejo de los conceptos intelectuales. Este autor plantea un ejemplo en donde se puede ver aplicado el funcionamiento del pensamiento visual cuando un mismo problema es resuelto por dos personas diferentes. El problema planteado es: Ahora son las 3:40, ¿qué hora será dentro de media hora?

El proceso mental de un individuo es consiste en recordar que media hora tiene treinta minutos; por lo tanto, 30 deben ser sumados a 40, puesto que una hora sólo tiene 60 minutos; los 10 minutos restantes se pasarán a la siguiente hora. Así llega a la solución, las 4:10.

Para el otro individuo, la hora esta representada por la esfera del reloj y media hora equivale a la mitad de la esfera; a las 3:40, el minutero está colocado, oblicuamente a la izquierda, a cuatro unidades de cinco minutos del extremo superior de la vertical



(fig. 1); utilizando la posición del minutero como referencia el individuo prolonga esta línea recta cortando el disco por la mitad, hasta tocar la circunferencia a la derecha y a dos unidades de cinco minutos del extremo superior de la vertical. Así llega a la solución, son las 4:10.

Ambos individuos resolvieron el problema pensando. El primero lo convirtió en cantidades, sin basarse en ninguna experiencia sensorial, *pensó intelectualmente*: manejó los números de acuerdo con las relaciones que había aprendido de memoria cuando niño; cuarenta mas treinta son setenta, si de setenta restamos sesenta, quedan diez. El otro, por su lado, se enfrentó al problema con una adecuada imagen visual, *pensó visualmente*: para él, un todo es una forma simple y completa, una mitad es la mitad de esa forma y la progresión del tiempo no es una progresión de una cantidad aritmética, sino un viaje circular en el espacio.

La enseñanza occidental ha manejado principalmente palabras y números. En las escuelas, la lectura, la escritura y la aritmética, se han estudiado como materias que alejan al niño de la experiencia **sensorial** y este desvío se intensifica durante los años de Bachillerato y Universidad, cuando la exigencia de palabras y de números aumenta. Sólo la escuela de párvulos y el primer año de primaria se basan en la colaboración de todas las facultades esenciales de la mente humana; después, este natural y razonable procedimiento se descarta por considerarse como un obstáculo para el aprendizaje de la **abstracción** adecuada.

Algunas de las más progresistas instituciones conceden a las Artes una respetable categoría académica al colocarlas al mismo nivel que el resto de las humanidades, pero no utilizan las facultades del pensamiento perceptivo, ni siquiera para el estudio de las ciencias naturales y sociales. A lo sumo, emplean auxiliares **visuales**. Así, privados de los más valiosos recursos mentales en pro de una Educación unilateral, millones de adultos pasan sus días de trabajo exclusivamente entregados al papel, a las palabras y a los números; manejan objetos que nunca ven y dirigen operaciones por medio del control mecánico o remoto.

Muchos procesos mentales que se conocen gracias al razonamiento intelectual, no son exclusivos del intelecto; se producen también en el pensamiento visual. En

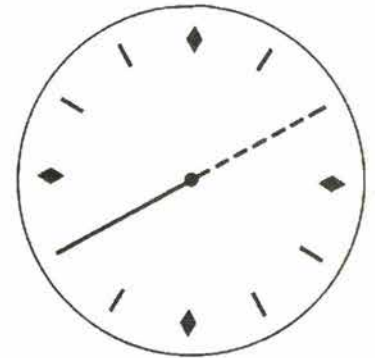


fig. 1

realidad, es probable que se originen en el campo de la **percepción** y se conviertan más tarde en operaciones intelectuales. Es por ello, que el Arte que es un medio lleno de elementos que alimentan los sentidos (visual, auditivo, táctil, olfativo y cinestésico¹) tiene una correlación directa para la alimentación visual, de imaginación, creativa y lúdica.

La creatividad su desarrollo natural en el Arte

La **creatividad** es un proceso una característica de la personalidad, un potencial humano. Al parecer no hay elementos comunes en todos los seres creativos, sin embargo si hay un elemento común como la inteligencia.

Al pretender desarrollar la creatividad es necesario considerar que ésta no es un elemento aislado; los hábitos, las creencias, las destrezas y el entorno social, entre muchas cosas, intervienen en lo que se denomina creatividad.

Se ha considerado que la creatividad es una característica de la persona, un proceso, pero la idea más generalizada es la que la ubica como sinónimo de una **capacidad** extraordinaria para encontrar soluciones. En este sentido, se han planteado estrategias específicas para proporcionar herramientas que ayuden a la solución creativa de problemas.

Es probable que para resolver un problema se tenga que hacer una adecuada representación de éste. Tal representación consiste esencialmente en la interpretación o comprensión que la persona haga sobre el problema a resolver. El proceso de **pensamiento** puede enfrentar obstáculos importantes, de éstos los que se destacan como más importantes son los siguientes:

- ❖ La incapacidad de cambiar las respuestas (los estereotipos).
- ❖ La incapacidad de adaptar las formas de percepción.

¹ Aunque algunos autores no consideran lo cinestésico como un sentido, aquí se le da esa categoría por su correlación con el equilibrio, en lo cual participa el oído.



- ❖ Bloqueos sociales o culturales.
- ❖ Bloqueos emocionales.
- ❖ La excesiva familiaridad con una situación, también puede frenar la creatividad.

Cabe mencionar que creatividad y solución de problemas no son lo mismo. La sola visión de un problema, ya es un acto creativo; en cambio, su solución puede ser producto de **habilidades** técnicas. El ver el problema significa integrar, ver y asociar en donde otros no han visto. En este acto de darse cuenta, de conciencia, intervienen componentes actitudinales, sociales, afectivos y procesos fisiológicos.

Existe un buen número de técnicas o **estrategias** que desarrollan la creatividad; sin embargo, no es posible encontrar en el ambiente cotidiano elementos relacionados con la creatividad que sean producto de estos procedimientos que afirman incrementarla; es decir productos, que sean efectos de la utilización explícita de las técnicas.

En el presente trabajo se considera que, además de destrezas técnicas, es preciso desarrollar habilidades **creativas**, las cuales ocuparán el mismo lugar de importancia que todo aquello relacionado con la percepción, la intuición, la inventiva y el intelecto.

Dentro del campo de Educación, el Arte es un medio que puede unificar todas estas habilidades; es decir, el intelecto con la emoción, con lo creativo, contribuyendo de manera importante a impulsar al estudiante a discernir visual e inteligentemente. En este contexto, el juego se convierte en un elemento importante para desarrollar la creatividad.

El instinto del juego

Uno de los elementos esenciales que participan en el acto creador es el espíritu lúdico. Rand (1965) puntualiza que:

*Los mejores maestros del renacimiento, en vez de golpear a sus discípulos, daban insistentes evocaciones al principio del **juego**. Inventaron juegos*

La ausencia de juego conduce a las mismas aberraciones que la ausencia de Arte; es decir, del terreno de la empresa, al de la burocracia. El mundo del juego es necesariamente un mundo de incertidumbre y de descubrimiento de cada instante.

Rodin

Reclamo para el Arte la parte del desafío... de los juegos, del juego, siendo el juego la propia manifestación del espíritu.

Le Corbusier

basados en el esfuerzo de aprender las materias difíciles; el padre Montaigne, por ejemplo, empezó a enseñarles griego escribiendo las letras y las palabras más fáciles en naipes, e invento, con ellas, un juego”.

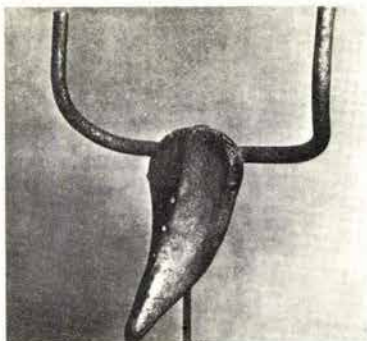
Según sea la naturaleza del problema, algunos o todos los factores, psíquicos e intelectuales implícitos en la práctica del **juego**, están igualmente incluidos en la solución acertada de problemas:

Motivación	destreza	anticipación	coordinación
Observación	gozo	curiosidad	concentración
Reto	análisis	elección libre	discernimiento
Estimulo	percepción	sentido común	recompensa
Meta	logro	improvisación	medida

La importancia del juego en la Educación

La importancia del juego en la **Educación** obedece inicialmente a la incidencia del mismo en el desarrollo integral del niño, ya que procura la conformación y el desarrollo de sus esferas: socio-afectiva, cognitiva y psicomotora.

El juego como actividad es considerado por pedagogos, psicólogos, antropólogos, sociólogos, filósofos, entre otros, como el medio de **comunicación** del infante y una de las formas de expresión del ser humano, quien lo ha desarrollado y transformado a través de su historia



El juego y la **expresión** artística, posibilitan en el maestro y en el niño el desarrollo de: la actividad, la vitalidad, individualidad, colectividad, **libertad** y autonomía; ideas fundamentales para el desarrollo del individuo, de acuerdo a los postulados de la educación nueva, los cuales son vitales en los procesos educativos. Es necesario que el sujeto sea activo, entendido no solamente como la ejercitación del cuerpo, sino también de la mente y el espíritu, que tenga su propio movimiento, cree su ritmo y lo acompañe en algunos momentos con los ritmos colectivos.

La **individualidad** corresponde al sentirse un ser único e irreplicable y por tanto importante; que se valore por sí mismo, no en dependencia o referencia a los demás; que como individuo sea consecuente con su idea, sus propuestas, su actuar, encuentre su razón de ser y de habitar este mundo.

La **colectividad** entonces, le permitirá compartir con el otro sin perderse como individuo, conocer el sentido de la colaboración, la ayuda mutua, la convivencia y en algunos momentos el reconocimiento de la necesidad del otro.

Los campos de juego, lúdica y expresión artística, son fundamentales en el desarrollo integral del individuo durante todo su proceso evolutivo e igualmente tienen incidencia en el desarrollo personal, como también lo tienen en la relación con el otro y con el entorno. Son por tanto medios de **comunicación** del hombre, formas estéticas de relacionarse con el mundo, maneras de percibir y de actuar, maneras de la autoexpresión y la posibilidad de crear mundos.

Desde los diversos planteamientos teóricos acerca del **juego** encontramos de forma recurrente, que se nombran y describen algunas características fundamentales que lo constituyen como tal, lo cual le posibilita no sólo su identificación, sino también su diferenciación con las demás actividades que el hombre realiza.

Cumple una función socializante
Produce placer.
Requiere de un doble aprendizaje.
Requiere de una materia prima.
Se autorregula.
La autorrepresentación.

Tienen un fin en sí mismo.
Tiene un comienzo y un fin.
La invención.
Es libre.
Crea un tiempo y un espacio.
Es reglado.

El hombre necesita del juego en la **educación**, la práctica educativa se fortalece. Lo cual permite unos seres humanos más humanos, y unos maestros comprometidos con ellos mismos, con sus alumnos y con la sociedad.

Sin las **reglas** o disciplinas básicas no hay motivación, prueba de la habilidad, ni recompensa final; en una palabra, no hay juego. Las reglas son el medio que conduce

El acierto del adulto sería asumir su parte lúdica, con todo respeto frente a sí mismo, a su realidad, a los otros, y con el mundo. Un adulto capaz de valorar el bienestar, el placer y el juego, como esenciales para su propia vida como en la de los demás.

Carmina. Hernández

al fin, las condiciones que el jugador debe comprender cabalmente y con las que ha de trabajar, a fin de participar.

En el terreno del Arte, también se considera ese potencial de **juego**. Las composiciones de Matisse hechas con papel recortado, se relacionan con el juego:

El placer de trabajar con colores y la diversión de recortar, pero la mayor satisfacción tal vez se deriva de crear una obra, con tijeras ordinarias y papeles de colores y llegar con medios tan simples, a resultados halagüeños.

No se puede omitir la importancia que casi en cada fase de la obra de Picasso, tienen las restricciones, junto con el espíritu del juego. Lo que emerge es en sí mismo una especie de juego que revela la **inventiva** y el espíritu lúdico del artista, su capacidad para resolver los problemas de la manera más sencilla y dotada de un significado (fig. 2). Esta capacidad de hacer mucho con poco es otro aspecto de la magia de Picasso, de su sentido del humor, su espontaneidad infantil, y de su facultad para crear con medios ilimitados.

Schiller (1990) menciona que el animal trabaja cuando la carencia es la que impulsa su actividad y juega cuando aquello que lo mueve a actuar es una abundancia de fuerza, cuando la vida exuberante se **estimula** por sí misma a la actividad. Así como los órganos corporales, la imaginación tiene también en el hombre su movimiento libre y su juego material, mediante el cual, sin referirse para nada a la forma, disfruta de su propia fuerza y de su carencia de ataduras. Y puesto que la forma no interviene para nada en estos juegos de la fantasía, cuyo encanto reside sólo en una espontánea sucesión de imágenes, estos juegos, aún cuando sólo pueden incumbir al hombre, son únicamente una parte de su vida animal y solo ponen de manifiesto su liberación de toda coacción sensible y externa, sin que pueda deducirse de ellos ninguna fuerza autónoma formativa en el hombre.

De este juego de la libre sucesión de ideas², que es aún de naturaleza completamente

² La mayoría de los juegos que se practican en la vida cotidiana se basan completamente en esa libre sucesión de ideas o bien, reside en ella su mayor encanto.



material y que se explica por simples leyes naturales, la **imaginación**, intentando crear una forma libre, da finalmente el salto al juego estético.

En conclusión, el **Arte** tendrá un futuro si lo tiene el hombre. El futuro del Arte será función del futuro del hombre y alcanzara altos grados espirituales, si el hombre se desprende del materialismo y del utilitarismo como finalidad, para preocuparse más de las nociones de **libertad**, de placeres, del conocimiento, de espiritualidad



Capítulo 2



Educación

Concepto de Educación

La palabra *Educación* se ha empleado en un sentido muy amplio para designar todo el conjunto de influencias que la naturaleza o los demás hombres pueden ejercer sobre la Inteligencia o la voluntad de un individuo. En la más amplia expresión del término, comprende incluso los efectos indirectos producidos sobre el carácter y las facultades humanas por ciertas cosas que tienen una finalidad totalmente diversa: las leyes, las formas de gobierno, las artes industriales e incluso los hechos físicos, independientes de la voluntad del hombre, como el clima, el suelo y la posición geográfica (Durkheim, 1979).

La amplitud del término se encuentra estrechamente relacionada con el concepto de sociedad que prevalezca en determinada época, si se considera que la **Educación** es un fenómeno social. Desde esta perspectiva, para establecer un Concepto de **Educación** claro y específico, es necesario considerar antes la concepción que se tiene sobre la sociedad.

En relación con esto, Dewey (1978), aún cuando no da una definición específica sobre **Educación**, considera que ésta es un medio para que la sociedad subsista, a través de la acción de las generaciones adultas sobre las más jóvenes. Así, señala que la sociedad existe tanto por la vida biológica como por un proceso de transmisión que se realiza por medio de la comunicación de hábitos de hacer, pensar y sentir de los más viejos a los más jóvenes:

*“La verdadera naturaleza de la vida consiste en luchar por continuar siendo. Puesto que esta continuación sólo puede asegurarse por renovaciones constantes, la vida es un proceso de autorrenovación. Lo que la nutrición y la reproducción son a la vida fisiológica, es la **Educación** a la vida social. Esta **Educación** consiste primordialmente en la transmisión mediante la comunicación. La comunicación es un proceso a compartir la experiencia hasta que ésta se convierte en una posesión común. (...) mientras toda organización social tiene un efecto educativo, este efecto llega a ser una parte importante*

“El cerebro no es un vaso para llenar, sino una lámpara para encender.”

Plutarco.

del propósito de la asociación [humana] en conexión con la asociación de los más viejos con los más jóvenes.” (p. 17).

Por su parte, Durkheim (1979) sostiene que:

*“...cada sociedad se forma un determinado ideal del hombre (...) este ideal es en cierta medida el mismo para todos los ciudadanos (...) ese ideal se va diferenciando según los ambientes particulares que comprende en su seno cualquier sociedad. Este ideal, que es al mismo tiempo uno y diverso, es el que constituye el polo de la **Educación**.” (p. 97).*

Con base en lo anterior, menciona que la función de la **Educación** es suscitar en el niño:

- ❖ cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenece considera que no deben estar ausentes en ninguno de sus miembros
- ❖ ciertas condiciones físicas y mentales que el grupo social particular considera igualmente que deben encontrarse en todos aquellos que lo constituyen.

De esta manera, es la sociedad en su conjunto y cada uno de los ambientes sociales en particular, quienes determinan este ideal que la **Educación** tiene que realizar. Por tanto, la **Educación** no es para la sociedad más que el medio por el cual logrará crear en el corazón de las jóvenes generaciones las condiciones esenciales para la propia existencia.

Tomando en cuenta lo anterior y rescatando las ideas de Dewey (1978), Durkheim (1979) define a la **Educación** como la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social. Considera que su objetivo es suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren de él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica.

En este sentido, Pansza (1997) considera que la simple observación de los fenómenos sociales confirma que la **Educación** se desenvuelve siempre en un medio social que la condiciona, y que es necesaria para la sobrevivencia de cualquier grupo social, no importa lo avanzado o primitivo que éste pueda ser.



“La educación es la base de la felicidad, de las naciones, de las familias, y de los individuos: la educación hace buenos padres, buenos hijos, y buenos ciudadanos”
Francisco Zarco.



Por su parte, Ardoino (citado en Pansza, 1997) concibe a la **Educación** como una práctica inherente a todo proceso civilizador, sus finalidades pueden ser explícitas e implícitas y se refieren a la vez a la perpetuación de una tradición establecida y a la posibilidad de un futuro diferente. La **Educación** plantea siempre un conflicto entre la necesaria integración a una sociedad establecida y el desarrollo pleno del yo.

Esta definición de **Educación** rescata las ideas de Dewey (1978) y Durkheim (1979) en cuanto a la subsistencia de la sociedad, pero además, contempla la individualidad del ser humano.

En concordancia con esto último, Read (1959) menciona que la singularidad de un individuo carece de valor práctico en el aislamiento, por lo que considera que la **Educación** debe ser no sólo proceso de individualización, sino también de integración. Con base en esto, argumenta que la finalidad de la **Educación** consiste en desarrollar, al mismo tiempo que la singularidad, la conciencia y la reciprocidad sociales del individuo.

Otras definiciones de **Educación** se concretan únicamente en la individualidad dejando de lado el aspecto social. Dentro de esta visión, Kant (citado en Durkheim, 1979) argumenta que la finalidad de la **Educación** consiste en desarrollar en cada individuo toda la perfección que cabe dentro de sus posibilidades, entendiéndose como perfección el desarrollo armónico de todas las facultades humanas.

Hijar (2002), basándose en las raíces latinas de la palabra **Educación** (*ex*: hacia fuera; *ducere*: conducir, dirigir), menciona que “educar” implica conducir hacia fuera; esto es, acompañar el proceso mediante el cual una persona logra sacar lo mejor de sí mismo, realizar sus capacidades, actualizar sus talentos, desarrollar sus potencialidades.

Hasta aquí, se han revisado diferentes conceptos sobre **Educación** sustentados bajo el concepto de sociedad que prevalezca, la individualidad del ser humano o ambos. Todas esas definiciones se consideran válidas y, por tanto, dignas de tomarse en cuenta.

En este sentido, Nérici (1973) conjunta cada una de estas ideas bajo la suposición de

que la **Educación** ha sido objeto, a través del tiempo, de múltiples enfoques críticos formulados en función de distintos puntos de vista filosóficos y bajo la influencia de las condiciones socioculturales de cada época. Así, proporciona una definición más completa al analizar el concepto de **Educación** dado por las perspectivas, sociológica, biológica y psicológica.

Desde el ángulo sociológico, la **Educación** se concibe como el proceso que aspira a preparar a las generaciones nuevas para reemplazar a las adultas que, naturalmente, se van retirando de las funciones activas de la vida social. La **Educación** realiza la conservación y la transmisión de la cultura a fin de asegurar su continuidad. Lo que se procura transmitir es el acervo funcional de la cultura esto es, los valores y formas de comportamiento social.

Al unir las definiciones proporcionadas por la biología y la psicología, define a la **Educación** como el proceso cuya finalidad es llevar al individuo a realizar su personalidad (psicología), teniendo presente sus posibilidades intrínsecas (biología); esto es, actualizar todas las capacidades del individuo en un trabajo que consiste en extraer desde adentro del propio individuo lo que hereditariamente trae consigo.

Al conjugar estas tres definiciones, Nérci (op. cit.) concluye que:

*“...la **Educación** es un proceso que tiende a capacitar al individuo para actuar conscientemente ante nuevas situaciones de la vida, aprovechando la experiencia anterior y teniendo en cuenta la integración la continuidad y el progreso social. Todo ello de acuerdo con la realidad de cada uno, de modo que sean atendidas las necesidades individuales y colectivas.” (p. 19).*

Como se mencionó, esta definición incluye cada una de las ideas de los autores antes mencionados. Por ejemplo, con *aprovechamiento de la experiencia anterior* se da importancia a la experiencia de las generaciones adultas; *integración* se refiere a la inclusión del individuo en la sociedad, no como una cosa o número, sino como una persona que comparte ideales, aspiraciones y esfuerzos con los demás miembros de la sociedad; *continuidad* se entiende como la transmisión de la cultura, de las generaciones

“Nacemos capaces de aprender no sabiendo nada, no conociendo nada...Emilio no esta sino atento a sus sensaciones. Es suficiente, en primer lugar presentarle muy distintamente la ligazón entre estas mismas sensaciones y los objetos que las motivan. El quiere tocarlo todo, manejarlo todo: no os opongais ante esta inquietud , porque esta sucita un aprendizaje muy necesario De este modo es como aprende a sentir calor , el frío, la dureza, la debilidad, la pesantez, la ligereza, de los cuerpos, a considerar su tamaño, su figura, y todas sus cualidades sensibles, mirando, palpando, escuchando, sobre todo comparando la vista al tacto, estimando con el ojo la sensación que provocarían los dedos...”

Rousseau.

integración se refiere a la inclusión del individuo en la sociedad,

adultas a las jóvenes; *progreso social* se relaciona con la autorrenovación, la posibilidad de un futuro diferente o la depuración de los elementos ineficientes¹.

De manera deliberada se ha dejado aparte la interpretación de los aspectos enunciados en la última frase de la definición. La intención de esto es que, sin desmeritar las definiciones revisadas, la proporcionada por Nérici (op. cit.) aporta elementos valiosos para la **Educación** de personas especiales, como es el caso de aquellas que tienen S.D.

- *Realidad de cada uno.* Este aspecto exalta la necesidad de la **Educación** de ajustarse a las peculiaridades del educando, de modo que se lo pueda encaminar para que ocupe, dentro de la sociedad, el lugar que mejor armonice con sus posibilidades biopsicológicas. De dicha actitud surge el reconocimiento de las diferencias individuales y el respeto que ellas merecen. La **Educación** no debe empeñarse en que todos produzcan la misma cosa, sino que produzcan lo máximo según las aptitudes y posibilidades de cada uno. Solamente así podrá empeñarse en la formación de la personalidad del educando, llevándolo a ser lo que es en el más alto grado y sin perder de vista su aprovechamiento social.
- *Las necesidades individuales y colectivas.* No se trata de ajustar la razón al individualismo o al colectivismo. Conviene destacar que ninguna **Educación** tendrá valor si no proporciona satisfacción al individuo y si no armoniza con la sociedad; del mismo modo, carece de sentido la **Educación** que conduce a una satisfacción individual dentro de una línea egoísta, dejando de lado las necesidades colectivas, toda vez que no se puede separar al individuo del grupo. Ambos forman un binomio, tan interdependiente que puede ser considerado equivalente a una unidad. El problema es, pues, formar al hombre no divorciado de la sociedad ni en función de ella, sino en perfecta armonía con la sociedad.

Este último concepto de **Educación** parece ser el más completo y apegado a los objetivos del presente trabajo; sin embargo, ni ésta ni las otras definiciones analizadas

¹ El autor de la definición hace una interpretación más amplia de cada uno de los aspectos retomados. Para ampliar el tema se sugiere consultar: Nérici, I. G. (1973). Hacia una didáctica general dinámica, Kapelusz, Buenos Aires, p.p. 20-21.

hasta aquí podrían ser elegidas porque, si se toma en cuenta lo dicho al inicio, ninguna fue realizada tomando en cuenta la sociedad actual, en especial la mexicana.

Desde esta perspectiva, Pereira de Gómez (1999) aporta algunas de las innumerables características de la sociedad actual que afectan directamente a la acción educativa:

- ❖ La población rural se está desplazando a las ciudades, engrosando los cinturones periféricos de las grandes concentraciones urbanas; mientras el campo va quedándose vacío, sin fuerza de trabajo. En el ámbito educativo, este fenómeno origina la necesidad de crear programas diferenciados que comprendan esta realidad.
- ❖ Las migraciones producen desarraigo familiar, ambiental, cultural y de costumbres. Las familias, de un concepto patriarcal (familia extensa: padres, hijos, abuelos, tíos), pasan a un concepto de familia nuclear (padres e hijos); las relaciones establecidas en la familia extensa ya no se dan en la familia nuclear e influyen en el desarrollo personal y en la menor conciencia de pertenencia a un grupo. La escuela debe estar preparada para este fenómeno a fin de ofrecer ayuda a la familia para combatir el anonimato y la alienación.
- ❖ La expansión industrial ha creado situaciones diferentes por las nuevas condiciones psicológicas y materiales que marcan a las personas; la generación postindustrial es diferente a la anterior.
- ❖ El incremento en la demanda de una formación especializada que responda a las necesidades del mercado de trabajo actual, en la mayoría de los casos, produce un desfase escuela-vida.
- ❖ La creciente penetración de la ciencia y la técnica en la vida cotidiana del individuo y de la sociedad, exige una comprensión científica del universo y una iniciación a la utilización de las técnicas en constante perfeccionamiento. Corresponde a la **Educación** preparar al hombre para la Percepción del mundo y el dominio de los medios necesarios para su transformación; pero la vida del hombre tiene alcances mucho mayores, por lo que la **Educación** no puede quedar reducida al ámbito de las ciencias y de las técnicas.





- ❖ Como consecuencia, entre otras cosas, del progreso técnico y científico acelerado, el hombre ha tomado conciencia de la necesidad de formarse de un modo sistemático y escolarizado. Esto ha propiciado la generación de diversos programas de **Educación** de masas, de alfabetización y de **Educación** para adultos; así como un incremento de población escolar en todos los niveles. Al respecto Strike y Egan (citados en Pereira de Gómez, 1999) plantean:
 - ¿Qué debe estudiar el individuo si va a vivir en una sociedad en la que tomar una decisión por sí mismo, el ganarse la vida y desarrollar su propia personalidad son hechos casi imposibles por la compleja red de interdependencias?
 - ¿Qué se tendría que saber para ejercitar una ciudadanía democrática de tal sociedad?
 - ¿Cuál es la verdad de la condición humana en la moderna cultura tecnológica?
 - ¿Sobre qué imágenes se va a percibir y sobre qué categorías se va a interpretar?

- ❖ Con la expansión de los medios de comunicación social, la información llega cada vez con mayor rapidez por lo que el contacto entre los pueblos es cada día más estrecho. A través de estos medios se transmiten ideas, culturas o modas que van modelando la opinión pública; así, lo que antes tenía un valor de trabajo de laboratorio, de experimentación, antes de publicar su comprobación se hace opinión pública ocasionando que en la conciencia del hombre actual se instale el escepticismo, la indiferencia y el relativismo.

- ❖ El paso de una cultura tradicional a una cultura científico-técnica ha originado una pérdida del valor humanístico. La mentalidad consumista estimula artificialmente la descompensación entre el ritmo y la capacidad, más lenta, de satisfacer necesidades creadas, provocando la nefasta inflación y el sentido frustrante de la existencia. Se busca lo que no puede satisfacer la naturaleza humana, se desvía la atención hacia valores² que no son tales; esto conduce a un vacío existencial, a una pérdida del verdadero sentido de la vida. Si la **Educación** es ayudar a ser, liberando de todo aquello que lo impida, no puede permanecer al margen de una pedagogía de valores que se rescate en la acción educativa en el momento de elaborar los contenidos de la **Educación**.

2 En este contexto valor se entiende como "aquello por lo cual merece la pena vivir".

- ❖ Se han reformado métodos y programas, pero se ha olvidado profundizar y redescubrir al hombre al que se dirigirán esos cambios.

En México, de acuerdo con el Programa Nacional de **Educación** 2001-2006 emitido por la Secretaría de **Educación** Pública, se argumenta que desde la visión del desarrollo de la **Educación** Nacional, la sociedad mexicana realizó un enorme esfuerzo en este terreno durante el siglo XX, a lo largo del cual el sistema creció en una forma sin precedentes. Pero, por diversas razones, los avances alcanzados no han sido suficientes para hacer frente a los retos que el crecimiento demográfico y el desarrollo cultural, económico, social y político plantean al país. Entre esas razones pueden considerarse las siguientes:

- ❖ La gran dimensión del Sistema Educativo Nacional, aunada a su tradicional centralización, ha dificultado el tránsito de información a través del Sistema; los cambios transitan con lentitud, y muchas veces con distorsiones, de arriba hacia abajo.
- ❖ Las reacciones en la base del Sistema (la escuela y el aula), como las dificultades reales para implantar las transformaciones deseadas, rara vez son tomadas en cuenta por quienes las diseñan.
- ❖ La operación del Sistema Educativo se distingue por su verticalidad y el exceso de normas: se dan instrucciones y se espera que se cumplan, en vez de fortalecer la toma de decisión profesional; se escucha poco a quienes ejecutan las instrucciones; se imponen procedimientos de operación cotidiana; se evalúa para controlar y no para apoyar y estimular. Esto ha tenido como contraparte que el personal docente y directivo carezca de una actitud proactiva o la oculte.
- ❖ La falta de continuidad y consistencia. Los actores educativos están acostumbrados a que los programas dejen de ser apoyados al cambiar la administración, pese a que la continuidad es fundamental dentro del ámbito educativo para lograr cambios sustanciales. Por ello, cuando se rompe la continuidad sin que se cumpla el ciclo necesario para ver resultados de un cambio, o cuando no hay estabilidad, los actores se enfrentan a la frustración ante el esfuerzo inútil, y aprenden a defenderse de futuras frustraciones.

“El adulto, al educar al niño lo llena de trampas. Le castra su imaginación. Lo incorpora a una sociedad convencionalmente sana...”

Jaime Augusto.



- ❖ La ausencia de recursos proporcionados a los propósitos. Las transformaciones educativas suelen implicar una fuerte inversión de tiempo y energía; suelen requerir también recursos materiales o financieros adicionales.
- ❖ La operación del Sistema Educativo suele reforzar condiciones que representan beneficios para algunos grupos de maestros, autoridades y sectores gremiales que, en consecuencia, tienen intereses cifrados en que no haya cambios.

Debido a lo anterior, en tal documento se considera imperativo replantear las tareas de la **Educación** mexicana, con el propósito de que efectivamente contribuyan a construir el país que se quiere: la nación plenamente democrática, con alta calidad de vida, dinámica, orgullosamente fiel a sus raíces, pluriétnica, multicultural y con profundo sentido de la unidad nacional; un país en el que se hayan reducido las desigualdades sociales extremas y se ofrezca a toda la población oportunidades de desarrollo y convivencia basadas en el respeto a la legalidad y el ejercicio real de los derechos humanos, en equilibrio con el medio ambiente. Así se plantea que:

Como sociedad en transición en lo demográfico, lo económico, lo político y lo social, México debe enfrentar simultáneamente dos grandes tipos de retos educativos: por una parte, los que persisten desde hace décadas, en lo relativo a proporcionar **Educación** de buena calidad a todas sus niñas y niños, a sus jóvenes, y a los adultos que no tuvieron acceso en su momento a la **Educación**; por otra, los retos inéditos que la nueva sociedad del conocimiento plantea a nuestro país, para que cuente con una población preparada para desempeñar eficazmente actividades productivas que le permitan acceder a un alto nivel de vida y que, a la vez, esa población esté constituida por las ciudadanas y los ciudadanos responsables, solidarios, participativos y críticos que una democracia moderna requiere.

*El Programa Nacional de **Educación** 2001-2006 presenta un conjunto de políticas que perfilan el modelo de **Educación** que el país necesita para enfrentar esos retos: los que hereda del pasado y los que debe enfrentar para construir un futuro mejor. Las Políticas del Programa configuran un enfoque Educativo para el Siglo XXI, que resume la visión de un Sistema Educativo Nacional equitativo, de buena calidad y de vanguardia.*

Así, a partir de cuatro ideas centrales (*1.conformar nuevas formas de relación entre el gobierno y la sociedad, 2.hacer frente a los efectos de la globalización, 3.reconocer la diversidad cultural de México y 4. fomentar nuevas formas de organización que fortalezcan la cohesión social*) se concretan como elementos centrales del pensamiento educativo del Programa Nacional de **Educación** 2001-2006:

- La justicia y la equidad educativas.
- La responsabilidad pública sobre la **Educación**.
- La innovación educativa en la sociedad del conocimiento.
- La complejidad del cambio educativo.

Dentro de esta visión, se delimita un Concepto de **Educación** Integral que abarque la formación de la afectividad, la expresión artística, la interacción social y el ejercicio de los diferentes tipos de Inteligencia; en donde las instituciones educativas podrán adquirir nuevas capacidades para trascender sus fronteras tradicionales.

Para ello se propone que las instituciones educativas pasen del mundo de la burocracia rígida al de las organizaciones flexibles, capaces de aprender y transformen la concepción predominante de las habilidades básicas para la interacción cultural y educativa de la siguiente forma:

- ❖ **La escritura** seguirá siendo una competencia fundamental; su transformación implica; por ejemplo, pasar del dominio de la caligrafía, al diseño gráfico de los mensajes. De esta manera, las artes, como forma de pensar y expresarse, cobran nueva vida.
- ❖ **La competencia lectora** seguirá teniendo una importancia fundamental en la comunicación humana, su transformación requiere, cada vez más, la capacidad de poder enfrentarse a diversos tipos de textos, con propósitos, estructuras discursivas y disposiciones gráficas peculiares.
- ❖ **La matemática** se deberá ver como herramienta para resolver problemas mediante lenguajes simbólicos. El proceso del pensamiento está cambiando: surge la importancia del pensamiento analógico al lado del analítico, dominante en los

Uno poco más de sensibilidad: eso es el progreso humano.

Azorín

últimos quinientos años; la razón crítica se contrapone a la instrumental; la ciencia se enriquece con visiones interdisciplinarias, que abarcan planteamientos éticos e incluyen cuestionamientos sobre el lugar de nuestra especie en la naturaleza y nuestras responsabilidades al respecto.

En este punto conviene hacer la observación de que aún cuando dentro de la Educación Integral se da un lugar importante a la expresión artística; en los tres puntos anteriores no se advierte esto.

En este sentido, se considera que aún cuando se toma en cuenta en la teoría, fácilmente puede pronosticarse que es factible que el Arte quede en el currículum oculto, siempre y cuando el profesor se interese en ello; pero esto generará que sólo algunos educandos reciban el beneficio de las Artes.

Pero el hecho de contar con una definición de **Educación**, aún cuando se conciba como la más actualizada, en el sentido de estar relacionada con el contexto socio-cultural actual, no significa que la tarea educativa tenga un éxito rotundo.

Al respecto, Durkheim (1979) señala que la crítica generalizada en la que incurren las definiciones, es que parten del postulado de que existe una **Educación** ideal, perfecta, instintivamente válida para todos los hombres. Así, afirma que para definir a la **Educación** es necesario examinar los sistemas educativos que existen o que han existido, compararlos entre sí, poner de relieve los caracteres que tienen en común. La suma de estos caracteres constituirá la definición que se busca.

La respuesta a esta invitación conduce a realizar una breve revisión sobre tres modelos teóricos educativos que han surgido a través de la historia: escuela tradicional, escuela nueva y escuela tecnocrática.

Modelos educativos

De acuerdo con Durkheim (1979), toda sociedad, considerada en un momento determinado de su desarrollo, tiene un sistema de **Educación** que se impone a los

individuos con una fuerza generalmente irresistible. En cada período existe un modelo normativo de la **Educación**, del que no es lícito apartarse sin tropezar con vivas resistencias que intentan contener las veleidades de los disidentes. Las costumbres y las ideas que determinan este modelo no han sido creadas por el individuo; son el producto de la vida en común y expresan sus necesidades. En su mayor parte son, además, obra de las generaciones anteriores.

En relación con lo anterior, Dewey (1978) describe diferentes formas de **Educación**, de acuerdo con el avance de las civilizaciones.

“En los grupos sociales no desarrollados se encuentra muy poca enseñanza y adiestramiento sistemático (formal). Los grupos salvajes se apoyan principalmente en el hecho de asentar en la juventud las disposiciones naturales necesitadas sobre la misma clase de asociación que mantiene a los adultos leales a su grupo. No poseen procedimientos materiales ni institucionales para la enseñanza sino en conexión con las ceremonias de iniciación, por las cuales los jóvenes son introducidos en la sociedad como miembros plenos. En su mayor parte dependen de que los niños aprendan las costumbres de los adultos, adquiriendo su tesoro de emociones y su depósito de ideas, participando en lo que hacen las personas mayores. En parte, esta participación es directa, al tomar parte en las opiniones de los adultos y al realizar así un aprendizaje; en parte, es indirecta a través de los juegos dramáticos en los que los niños reproducen las acciones de los adultos y llegan así a saber que son sus semejantes.

Pero a medida que la civilización avanza, se amplía la distancia entre las capacidades del joven y las actividades de los adultos. El aprender por participación directa en las actividades de los adultos se hace cada vez más difícil excepto en el caso de las ocupaciones menos avanzadas (...) La capacidad para participar eficazmente en las actividades adultas depende así de un adiestramiento previo proporcionado con este fin. Se organizan instituciones intencionadas -las escuelas- y material ex profeso -lo estudios-. Las tareas de enseñar ciertas cosas se delega en un grupo especial de personas.” (p. p. 15-16).



En concordancia con lo anterior, Nérici (1973) refiere que la **Educación** es un proceso social, representado por toda o cualesquiera influencia sufrida por el individuo y que sea capaz de modificar su comportamiento. En el campo de esas influencias, distingue la *heteroEducación* y la *autoEducación*.

Se considera *autoEducación* al hecho de que sea el propio individuo quien decide procurarse las influencias capaces de modificar su comportamiento. Está primordialmente representada por la acción de perfeccionamiento y expansión de la personalidad, llevada a cabo después de que el individuo deja la escuela.

La *heteroEducación* se da cuando los estímulos que inciden sobre el individuo se manifiestan independientemente de su voluntad, esto es, cuando el curso de la acción educativa ocurre sin la intención determinante del propio sujeto. Esta, a su vez, puede ser:

- ❖ **Educación** inintencional, asistemática o informal. Cuando la modificación del comportamiento resulta de la influencia de instituciones que no tienen esa intención específica, como sucede con la radio, la televisión, el cine, el teatro, la calle, etc. Esto se refiere al primer caso mencionado por Dewey (1978).
- ❖ **Educación** intencional, sistemática o formal. Cuando obedece, deliberadamente, al designio de influir en el comportamiento del individuo de una manera organizada, tal como ocurre, principalmente, en el hogar, la iglesia y la escuela. Se refiere al segundo caso citado por Dewey (op. cit.).

Así, la **Educación** formal surge en las sociedades que han llegado a un estado de la división social de trabajo tal, que la **Educación** directa o informal no constituye la opción más viable. La institución por excelencia de la **Educación** formal es la escuela la cual constituye lo que se llama un aparato ideológico especializado, ya que su función está relacionada con la transmisión, conservación y promoción de la cultura, lo cual favorece la integración del individuo a la sociedad. (Pansza, 1997).

Dewey (1978) señala que la transición de la **Educación** indirecta a la sistemática representa peligros manifiestos. La participación en la actividad real, sea directa o indirectamente en el juego, es por lo menos personal y vital. La instrucción sistemática,

El niño nunca debe ser forzado a memorizar, sino a entender, es importante conmovir su imaginación para entusiasmarlo hasta su corazón mismo.

María Montessori.

**FALTAN
PÁGINAS**

N° 47-58

reorientación de las prácticas de atención educativa en el aula y en la escuela, para el logro de los aprendizajes de los alumnos.

Adicionalmente, también se menciona que el trabajo educativo es realizado por profesionales, que son los maestros y como tales, tienen la capacidad de proceder conforme a su formación y a sus propios criterios de calidad y profesionalismo. Se contempla también impulsar la participación de la sociedad en la **Educación** básica, particularmente de los padres de familia en la **Educación** de sus hijos, con el fin de apoyar la integración de comunidades escolares orientadas a la consecución de los objetivos educativos.

El Programa Nacional de **Educación** 2001-2006, contempla cambios, desde la administración escolar hasta la práctica docente en el aula, con base en la sociedad actual. Pero en esa sociedad existen también personas con necesidades educativas especiales que requieren de una **Educación** que, de acuerdo con Pacheco (1997), cree las oportunidades y preste las ayudas necesarias para que el proceso se dé en las mejores condiciones, y alcance o se aproxime lo más posible al ideal al que queremos llegar: hacerles más hombre, más persona.

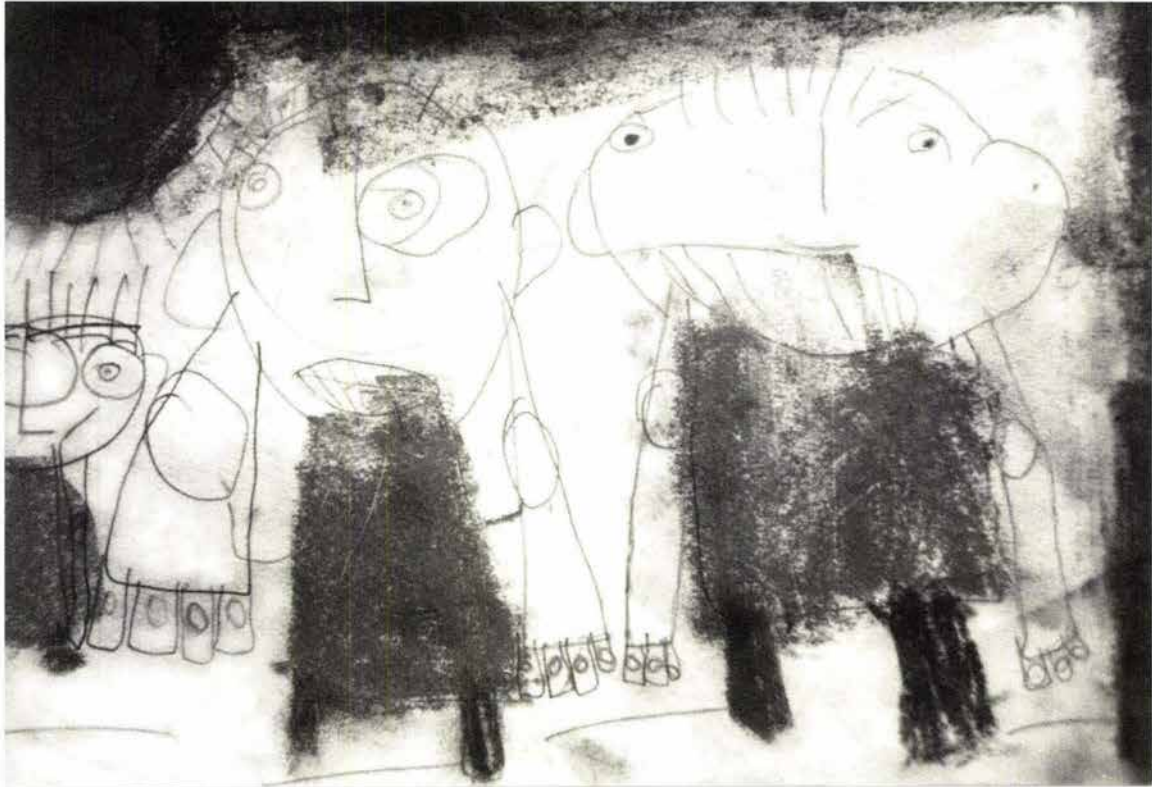
Esto invita a la búsqueda de información sobre la forma en que se desarrollan las Programaciones Educativas para personas con necesidades de Educación especial, específicamente de aquellas que tienen las características propias del S.D. ; para ello conviene antes identificar las características particulares de estas personas puesto que todo programa educativo debe tomar en consideración y como primer punto las particularidades del grupo al que se dirigirá.

Vemos que no sólo sujetos individuales, sino clases enteras de hombres desarrollan únicamente una parte de sus capacidades, mientras que las restantes, como órganos atrofiados, apenas llegan a manifestarse.

Schiller.



Capítulo 3



Síndrome de Down
Trisomía 21

Antecedentes

Desde la antigüedad hasta la época actual, todas las sociedades han afrontado el problema de qué hacer con aquéllos que son incapaces de colmar las demandas y las expectativas de sus respectivas culturas.

Hay contextos en los cuales se llega a creer que las personas con una minusvalía se hallan poseídas por espíritus diabólicos y son consideradas como una carga para la civilización, por lo que se les rehuye, explota y persegue. Así mismo, hubo periodos en la historia en los que las personas con afecciones discapacitantes eran objeto de diversión o consideradas como seres sobrenaturales. Aquí la reverencia, allí la persecución; todas estas conductas se basan en la superstición. Es menos frecuente que los individuos con retraso mental reciban un trato amable y rara vez son protegidos de un ambiente cruel y considerados como seres con derechos propios (Kolb, 1976).

Fue sólo a partir del siglo XVIII, con el reemplazo de la hechicería por la ciencia, que la sociedad cambió gradualmente su actitud hacia las personas con discapacidades en su desarrollo como es el caso del **Síndrome de Down** (SD¹).

De acuerdo con Pueschel (citado en Flórez, 1997), el SD es uno de los síndromes asociados a retraso psicomotor de mayor frecuencia. Esto le da una importancia universal, además de que el nacimiento de un niño con esta **alteración cromosómica** tiene un amplio impacto, sobre todo en la esfera de la vida familiar a la que pertenece y en la sociedad que lo rodea.

En la actualidad, se ha constatado que las personas con SD son personas de pleno derecho. A pesar de su capacidad limitada para los logros académicos, son capaces de aprender, pueden divertirse, ser responsables, dignos de confianza y muy trabajadores. Hoy en día se sabe que estas personas poseen un valor intrínseco de humanidad, que

Uno de cada 920 niños vivos, nace con S. D. en el mundo.

¹ En adelante, el término *Síndrome de Down* o las siglas que los representan *SD*, se usarán indistintamente.

pueden desempeñar un papel en la sociedad y realizar tareas que antes nadie esperaba de ellos, si se les aporta una asistencia sanitaria apropiada, un grado excelente de instrucción y experiencias significativas de orientación profesional (Troncoso, Del Cerro y Ruiz, 1999).

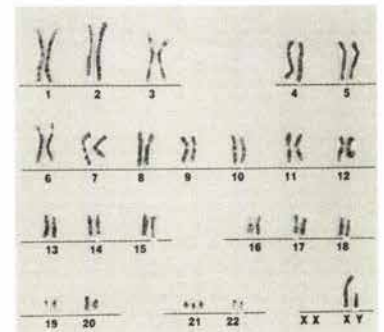
Especialmente en las últimas décadas, el interés científico en torno al SD ha aportado un conocimiento valioso sobre el crecimiento y desarrollo del niño con este síndrome. De esta forma, actualmente, se cuenta con definiciones claras sobre las características genéticas, físicas y cognitivas específicas del SD. Esto ha originado condiciones que demandan una opción diferente en su instrucción, analizando las particularidades que los definen.

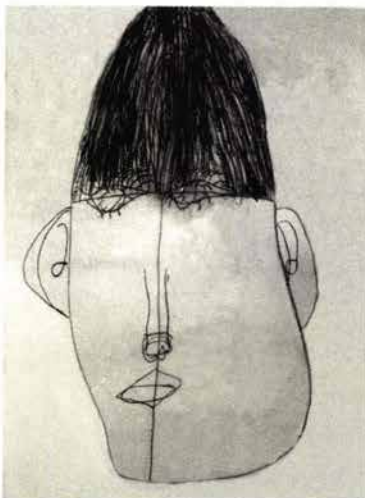
Características genéticas

Normalmente, la **división celular** en el humano ocurre mediante dos métodos: el primero, llamado *mitosis*, es la división de la célula ordinaria que se caracteriza por la duplicación de todos sus elementos y un reparto por igual del material cromosómico, dando por resultado dos células idénticas. El segundo método, denominado *meiosis*, ocurre en los ovarios y testículos y da por resultado una célula con la mitad de cromosomas, esto es, 23 (Leshin, 2000).

Todo ser vivo tiene un número determinado de cromosomas de diversos tamaños agrupados en pares, la mitad de ellos pertenece al óvulo y la otra mitad al espermatozoide. El ser humano normal, genéticamente hablando, posee 46 cromosomas en cada célula divididos en 23 pares; sin embargo, a causa de un error ocurrido durante la división celular (mitosis y meiosis) puede darse el caso de que en el **par 21** se presente un cromosoma extra, de tal forma que el ser humano, en lugar de tener 46 cromosomas, tendrá 47 cromosomas. Tal alteración ha sido denominada **Síndrome de Down** (SD), por su descubridor Inglés, John Langdon Down, o **Trisomía 21**, porque es precisamente en el par 21 donde se encuentra el cromosoma extra.

El ser humano, genéticamente hablando, posee 46 cromosomas en cada célula, debido a un error ocurrido durante la división celular en el S.D., en el par 21 se presenta un cromosoma extra.





De acuerdo con Astorga, Carranza y Romero (1998), los estudios de Penrose en 1960 y 1961 permitieron identificar la existencia de tres formas de Trisomía 21 (Trisomía 21 regular o libre, Trisomía mosaico y Trisomía por traslocación), que pueden detectarse a través de estudios cromosómicos llamados *cariotipo*.

- **Trisomía 21 regular.** Es el caso más frecuente y puede presumirse que la anomalía cromosómica se produjo antes de la fertilización (durante el desarrollo del óvulo o del espermatozoide) o bien, en la primera división celular. Todas las células de los individuos afectados poseen 47 cromosomas, tienen un cromosoma de más. El error de distribución que se produce antes de la fertilización es la causa de que se forme un embrión en el que todas las células del cuerpo contienen tres cromosomas 21. Si la anomalía se presenta en la primera división celular, una célula recibe tres cromosomas 21 y la otra recibe sólo uno, esta última célula no es viable y muere. El embrión se desarrolla entonces de modo que todas sus células contienen tres cromosomas 21.
- **Trisomía mosaico.** El error de distribución cromosómica se produce en la segunda o tercera división celular; por ello, algunas células serán trisómicas y otras normales. Cuando esto ocurre, el ser humano presentará menos características físicas propias del SD y se puede esperar un mejor desarrollo cognitivo e intelectual que en las personas con Trisomía 21 regular. Los estudios indican que este tipo de SD es menos frecuente que el anterior, ya que se encuentra entre dos y cinco casos de cada cien personas con el síndrome.
- **Trisomía por traslocación.** Ocurre cuando el cromosoma 21 se fractura, quedando su brazo largo unido al extremo fracturado de otro cromosoma. El cromosoma extra se une con mayor frecuencia al número 14. En esta trisomía, puede ser posible que uno de los padres sea portador balanceado del cromosoma traslocado, sin que esto afecte su desarrollo físico o mental, pero puede transmitirlo a sus descendientes. Esto es muy poco frecuente.

Al resolver un problema, mentes distintas llegaron a igual conclusión si piensan en forma válida; pero con toda probabilidad habrán viajado por caminos diferentes y a través de diferentes escenarios mentales. Las imágenes están allí para ayudar al pensamiento.

Ballard, P.B.

De acuerdo con Smith y Wilson (Troncoso, Del Cerro y Ruiz, 1999), el porcentaje de incidencia en estos tres casos es: Trisomía 21 regular el 90%, 5% tienen traslocación y otro 5% presentan mosaicismo.

Independientemente del tipo de Trisomía, la alteración en el par 21 es la responsable de una serie de anormalidades genéticas, que a su vez condicionan la estructura y la función del sistema nervioso y de otros órganos e influyen sobre el desarrollo psicológico y social, así como en el aprendizaje y la conducta de las personas que presentan Trisomía 21 o SD.

Cada una de las formas de SD ofrecen un **potencial diferente** en el desarrollo; por ejemplo, el mosaicismo es considerado el de menor afectación por su alto porcentaje de habilitación, pero ello siempre se asocia con las oportunidades educativas que reciba el individuo trisómico desde su nacimiento. Todo ser humano nace con un potencial de Inteligencia o capacidad intelectual, cuando este potencial se ve frenado por variables como las **alteraciones genéticas** que lo dificultan, hay que ayudar al individuo que las sufre a superarlas, estimulando su maduración y su desarrollo.

El SD también se caracteriza por un fenotipo² complejo, que varía en su expresión de un paciente a otro, con modificaciones asociadas en la morfogénesis³ de la cara, las extremidades, las manos, los pies y malformaciones viscerales (Rondal, Perera y Nadel, 2000).

Características físicas (fenotipo)

En 1866 el Dr. John Langdon Down tuvo la oportunidad de observar y describir a muchos sujetos portadores de rasgos morfológicos particulares; a través de esos estudios fue posible identificar algunas características físicas presentes con elevada frecuencia en los individuos trisómicos; esto es, los *rasgos típicos de Síndrome de Down*.

Algunos individuos presentan casi todos estos rasgos, mientras que en otros casos se observan unos pocos. Así mismo, se observó que ciertas características físicas de las personas trisómicas cambian con el paso del tiempo; por ejemplo, el surco palmar único, la superposición del hélix y la branquicefalia se observan a cualquier edad, mientras que los pliegues epicánticos y la abundancia que presenta a veces el tejido



² Conjunto de caracteres que se manifiestan visiblemente en un individuo.

³ Desarrollo de las formas y las estructuras de los seres vivos.

del cuello, se hacen menos destacados a medida que el niño se desarrolla. Por otra parte, unos pocos signos, como la lengua fisurada o las anomalías dentarias, probablemente se manifiesten sólo al avanzar la edad.

Cabe señalar que dado que las características físicas de todo ser humano están determinadas en gran parte por su genoma⁴, la persona trisómica tendrá alguna similitud física con sus padres biológicos, de quienes recibió sus genes.

Actualmente no ha habido publicaciones importantes respecto a las características físicas de las personas con SD. Uno de los motivos es que, antes de la era cromosómica, el reconocimiento adecuado de dichas características era de la máxima importancia para efectos de **diagnóstico**, lo que propiciaba muchas investigaciones. En la actualidad, la capacidad clínica del médico para identificar a los niños con SD aún tiene importancia; sin embargo, el **análisis cromosómico** (cariotipo) es indispensable para establecer el diagnóstico (Rondal, Perera y Nadel, 2000).

Cunningham (1991) proporciona la siguiente descripción de las características físicas de las personas con S.D., haciendo hincapié en los rasgos que pueden identificarse en una exploración física corriente.

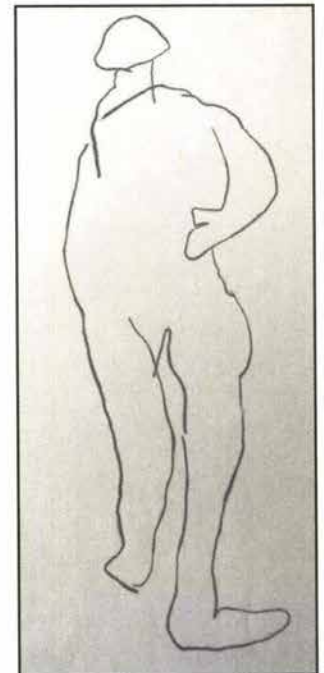
- **Tórax.** Habitualmente tiene una configuración normal; puesto que en algunos casos hay once en lugar de doce costillas, la caja torácica puede estar algo acortada.
- **Abdomen.** El abdomen de los niños de corta edad aparece a menudo ligeramente distendido y protuberante, lo que se atribuye a la hipotonía muscular⁵.
- **Extremidades.** Son cortas en relación con el tamaño del tronco; las manos y los pies se describen como anchos y achaparrados.
- **Manos.** Suelen ser anchas y con dedos cortos. La implantación del dedo pulgar es baja; mientras que el dedo meñique carece de la última falange, esto lo hace ser más pequeño, con un solo pliegue y torcerse hacia los otros dedos (*clinodactilia*). Presentan

⁴ Conjunto de genes contenidos en sus cromosomas.

⁵ Tensión que manifiestan los músculos cuando están en reposo.

hipotonía muscular y laxitud ligamentosa que empobrecen la sujeción y presión de los instrumentos necesaria en muchas tareas. En la superficie palmar media de la mano, sólo existe un surco palmar en línea, desde el dedo índice al meñique; durante mucho tiempo esto se ha considerado como un signo diagnóstico del SD aún cuando esta característica no se presenta en todos los casos. Por otro lado, los problemas que tienen su origen en el sistema nervioso central explican las dificultades de interiorización y de producción simultánea de determinados movimientos; esto puede comprobarse tanto en la coordinación motora gruesa, como en actividades de coordinación motora fina como recortar, abrir una lata, escribir, coser etc. (Troncoso, Del Cerro y Ruiz, 1999).

- **Pies.** Son anchos, con dedos cortos, achaparrados y con un pliegue corto plantar transverso; puede haber una hendidura entre el primero y segundo dedo.
- **Estatuta.** El crecimiento en personas con este síndrome demuestra que casi siempre son más pequeñas que las normales. Brindan una imagen de obesidad, a causa de la cortedad de sus piernas.
- **Cráneo.** Suele ser pequeño y, en la parte del occipucio, tiende a aplanarse con acortamiento del diámetro anteroposterior.
- **Cuello.** En el recién nacido, suele haber piel y tejido subcutáneo abundantes en la zona posterior. En los niños de poca edad, suele ser corto y ancho. A menudo, la base del cuello sigue siendo ancha con el paso del tiempo; en cambio, el aumento de los tejidos se va haciendo cada vez menos ostensible.
- **Ojos.** Están inclinados para arriba y hacia fuera. Presentan pliegues epicánticos bilaterales o, en ocasiones, unilaterales; los pliegues cutáneos de la comisura interna pueden ser evidentes en el momento del nacimiento, pero se hacen menos aparentes con el crecimiento y el desarrollo de los huesos nasales.
- **Nariz.** Se caracteriza por su reducido tamaño y por la depresión del puente nasal; las ventanas nasales son estrechas y, a veces, se encuentran en anteversión; son frecuentes las desviaciones del tabique nasal.





- **Orejas.** Son salientes, pequeñas y con implantación baja; es común que los conductos auditivos sean estrechos. El hélix puede presentarse con plegamiento o con superposición y el antehélix puede ser prominente.
- **Labios.** En el periodo neonatal no se consideran atípicos, pero a medida que el niño crece se hacen más prominentes, gruesos y fisurados. Las comisuras bucales suelen estar dirigidas hacia abajo y los dientes generalmente son pequeños y de formas anómalas. Durante las épocas frías pueden presentar resquebrajaduras y hendiduras.
- **Lengua.** En el recién nacido suele ser lisa, de textura normal y sin cambios patológicos apreciables; a medida que el niño crece se presentan hipertrofia papilar y fisuras linguales. La hipertrofia papilar a menudo se nota durante los primeros años preescolares, mientras que las fisuras linguales se hacen más aparentes en los años escolares posteriores. Aunque se ha observado que todas las personas con SD mayores de cinco años presentan fisuras linguales, existen niños con una lengua de aspecto normal. Aún cuando es difícil medir o estimar su tamaño exacto, existen autores que describen una lengua anormalmente grande, pero en muchos casos puede parecer grande a causa del tamaño relativamente reducido de la cavidad bucal. Algunas personas trisómicas suelen estar con la boca abierta y la lengua de fuera.
- **Voz.** Es gutural y de timbre bajo, abaritonada; la articulación de las palabras es defectuosa, lo cual se atribuye a la hipotonía muscular; hay insuficiente control de las cuerdas vocales. El habla se produce por lo general tardíamente.

Este conjunto de cualidades físicas especiales permiten identificar un cuadro de SD; no obstante, gracias a las investigaciones y estudios también se han descrito características sociales específicas que permiten contar con un cuadro más completo.

Características sociales

Gracias al interés de médicos, psicólogos y educadores por el desarrollo de las personas con SD, se considera que en los últimos años han mejorado en su capacidad para relacionarse e interactuar con otras personas. En el pasado no se les daba la

oportunidad de hacerlo porque se les recluía en instituciones o su interacción se limitaba a un grupo familiar reducido; de igual forma, porque se les suponía de un nivel inferior al que tienen y se les sobreprotegía.

Troncoso, Del Cerro y Ruíz (1999) indican que hoy en día, sin falsas expectativas ni limitaciones artificiales, se les ve interactuando en contextos muy diversos, a diferentes niveles y con variadas personas. Por su parte, las personas con SD, están demostrando que la confianza puesta en ellas está justificada; desde la utilización de fórmulas de cortesía básica en los saludos y las despedidas, hasta el mantenimiento de conversaciones sobre temas de actualidad, reflejan que, cuantas más oportunidades se les ofrezcan, más resultados positivos se tendrán.

Cada vez es más frecuente la presencia de personas con SD en todo tipo de actos de carácter social o recreativo, comportándose de forma adecuada y llevando a cabo las conductas más apropiadas para cada evento, sin que necesariamente se encuentren cerca o bajo la vigilancia de un adulto. La progresiva **inclusión** en diferentes círculos sociales de los adolescentes con SD proporciona una experiencia enriquecedora en aquellas situaciones en las que cada vez se sienten más cómodos y muestran mayor naturalidad.

La confianza en las capacidades de estas personas ha superado barreras técnicas y “científicas”, permitiéndoles la enseñanza de la lectura y la escritura, la integración en escuelas y en su entorno social.

Es importante tomar en cuenta que las personas son individuos, con características propias, con su propia personalidad, carácter, temperamento, motivaciones, forma de pensar, de sentir y de actuar. No existe el prototipo “alumno con Síndrome de Down”, para el cual unas formas de tratamiento determinadas sean válidas en todo momento y lugar o en cualquier circunstancia y ante cualquier persona; más bien existen alumnos concretos para los cuales, en determinadas circunstancias, algunas formas de actuación son más recomendables que otras.

Con base en lo anterior, Troncoso, Del Cerro y Ruiz (1999) sugieren ciertas pautas de actuación educativa que ayuden a contrarrestar algunas manifestaciones del comportamiento que presentan los adolescentes y adultos con SD. Cabe señalar que éstas, si bien en un



principio pudieran parecer únicamente de interés para edades superiores, al ser tomadas en consideración en el planteamiento de objetivos a largo plazo en edades tempranas pueden resultar de utilidad para prevenir conductas inadecuadas.

Baja tolerancia a la frustración

Conviene conseguir un equilibrio entre un aprendizaje basado en el éxito y un enfrentamiento gradual a situaciones que no gustan, o en las que sus deseos no son satisfechos. Para el aprendizaje exitoso, se les deben presentar situaciones de enseñanza asequibles para ellos con algún elemento de conocimiento nuevo que suponga alguna adquisición. El enfrentamiento paulatino a situaciones difíciles o que no pueden superar, les permitirá ser conscientes de que algunos deseos son inalcanzables y que otros requieren un gran esfuerzo para conseguirse, lo cual no impide que, razonablemente, se luche por ellos; sin embargo, la frustración forma parte de la vida cotidiana por lo que deben acostumbrarse a que no siempre la realidad corresponde con los deseos.

Reacción negativa ante la crítica

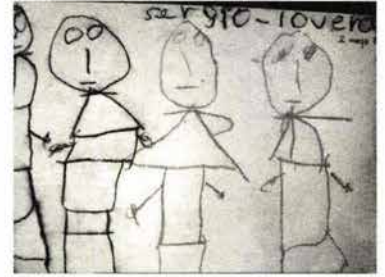
En un primer momento conviene basarse en un aprendizaje sustentado en refuerzos positivos (*premios, elogios, recompensas*), que evite el rechazo de la tarea y apunte a la autoestima. Más adelante, de forma gradual, se les debe enfrentar al fracaso y a la crítica ante actuaciones incorrectas. Aunque ellos no se den cuenta, es evidente que no todo lo hacen bien y que se equivocan en ocasiones, como ocurre a todos; puesto que de los errores nace el aprendizaje, es esencial hacerlos enfrentarse progresivamente a sus errores, presentándoselos como elementos de mejora. Las correcciones deben ser oportunas en tiempo y lugar, así como realizarlas de la forma más positiva y constructiva posible.

Búsqueda de protagonismo en todas las situaciones

Deben ser tratados como uno más en la familia, en la escuela, en la calle y en todo tipo de relaciones sociales; se debe evitar el doble juego de normas: *uno para la persona con SD y otro para los demás*. Poco a poco se les ha de ir quitando ese protagonismo al que están acostumbrados y que los demás, generalmente sin pensarlo, les están dando. La integración conlleva a la aceptación de su condición de persona "normal", sin privilegios especiales.

Dificultad para ver el punto de vista de los demás

El exteriorizar y hablarles sobre los sentimientos que se tienen cuando ellos realizan algo que afecta a los demás, les permitirá apreciar lo que sus actos afectan a los otros. Presentar diferentes perspectivas de los hechos y situaciones, así como opiniones contradictorias desde distintos puntos de vista, favorecerá el que sepan salirse de su visión unidireccional. Por último, todo tipo de actividades de grupo, desde conversaciones normales hasta debates, les ayudarán a ver la riqueza que encierra el compartir y contrastar las opiniones propias con las de los demás.



Falta de iniciativa

Deben favorecerse y reforzarse todas las actuaciones que surjan por iniciativa propia. Conviene elogiarles todo tipo de esfuerzos, promoviendo los intentos de actuación novedosos y la actividad creativa en general. Es positivo animarlos para que hagan pruebas mostrándoles cómo, a través de varios ensayos, se llega a la solución correcta si se aprende a no dar importancia a los errores que pueden subsanarse.

Dificultad para la generalización de tareas aprendidas

El mejor método educativo que puede utilizarse se basa en la repetición frecuente de la secuencia de actos, hasta que la interioricen. Posteriormente, será preciso generalizar dicha conducta a otras circunstancias, para lo cual es necesario entrenarla en distintos momentos, lugares y ante personas diversas. Además, no se debe dar por sabida una tarea por el mero hecho de que realicen otra semejante, sino que la generalización ha de basarse en el entrenamiento de cada una de las conductas, por separado.

Temor al fracaso

Debe favorecerse el enfrentamiento a situaciones nuevas; el temor a equivocarse pueden irlo superando al presentarles situaciones con pocas probabilidades de error, dándoles todas las explicaciones y ejemplos necesarios antes de que lo intenten y proporcionándoles todas las ayudas que precisen, las cuales paulatinamente se irán retirando. En el caso de que se equivoquen, deberán intentar corregir el error y excusarse en los momentos en que sea adecuado.

Inseguridad ante los imprevistos

La mejor forma de proporcionarles seguridad ante los imprevistos, es enfrentarlos a circunstancias novedosas. Los cambios han de ir surgiendo de forma paulatina pero insistente, sin llegar al extremo de que cada nueva jornada sea una aventura inesperada. Una vez que dominen una secuencia de actos se ha de modificar para que se adapten a las posibles variaciones de la misma.

Por otro lado, cuando se analizan las características que presentan los jóvenes y adolescentes con SD, destaca la diversidad de sus adquisiciones en función del área cultural en la que se hayan desarrollado, la participación de la familia en el proyecto educativo y las oportunidades que el joven haya tenido a lo largo de su infancia y adolescencia. Todo ello, al margen de su propia personalidad y capacidad que influirán, lógicamente, de manera decisiva.

Troncoso, Del Cerro y Ruiz (1999) proponen un conjunto de prioridades que han de establecerse en todo programa educativo y cuya aplicación concreta ha de adaptarse a cada edad e individuo.

- **Autonomía en el funcionamiento personal.** Higiene, cuidado de la salud, arreglo personal, alimentación y aseo.
- **Autonomía en el funcionamiento doméstico.** Implica el uso y cuidado de la ropa y cosas del hogar; preparación de comidas y meriendas; participación en responsabilidades compartidas.
- **Autonomía en el funcionamiento en la calle.** Se refiere al manejo del dinero; lectura y comprensión del reloj; saber informarse e informar; manejo del teléfono público; compras; comidas en el restaurante; itinerarios y libertad de movimientos; toma de decisiones ante una situación imprevista.

“ Existen ocasiones que apesar del buen nivel del joven, la familia le escoge la ropa en vez de hablarle de colores que combinan. Esta sobre protección, frena se evolución”.

Ma. Angeles Chávez

Estos autores indican que el grado en que se adquieran estas habilidades dependerá de tres tipos de factores.

- **Positivos.** El grado alcanzado de nivel mental, el sentido práctico de los padres en el manejo de las situaciones, la integración escolar.
- **Negativos.** La existencia de problemas de conducta, la irritabilidad o excesiva excitabilidad del joven, la escasez de oportunidades brindadas para el contacto social.
- **Irrelevantes o neutros.** Los problemas de salud que pudieran haber existido, las dificultades de tipo físico.

Es indudable que la mayoría de los problemas que se han mencionado son comunes a todas las personas; sin embargo, en el caso de algunas personas con SD, estos aspectos parecen estar más marcados y pueden llegar a mantenerse hasta edades adultas si no se les ofrece un apoyo educativo oportuno que contemple las características cognitivas de estas personas.

Características cognitivas

Perera (1999) destaca que las anomalías morfológicas que se aprecian en el cerebro de las personas con SD van adquiriendo mayor importancia a lo largo de los primeros meses y años de la vida postnatal; aunque algunas se observan en el momento del nacimiento.

Hay una reducción generalizada en la celularidad de extensas áreas corticales del cerebro y del cerebelo. Estas deficiencias o anomalías que se observan en la arquitectura y función del sistema nervioso de las personas con SD, varían extraordinariamente de un individuo a otro, tanto en su ubicación dentro del cerebro como en la extensión o intensidad con que se manifiestan. Esto origina una enorme variabilidad en calidad y en cantidad de patología, lo cual obliga a plantearse la siguiente pregunta: ¿cabe establecer una generalización al describir los problemas de aprendizaje y de conducta de las personas con SD?

El hecho de que un niño con SD no adquiriera una destreza determinada o muestre una conducta inmadura, en una edad similar a la de un niño sin síndrome que ya ha

“Es posible que el resultado evolutivo de aprendizaje no sea visible inmediatamente, pero a lo largo de un proceso de estimulación encontraremos cambios positivos”.

Ma. Angeles Chávez

adquirido esa destreza o demostrado madurez en la conducta, no significa que el niño con SD vaya a carecer de esa habilidad o que vaya a quedar con ese rasgo de personalidad inmadura, puesto que es posible que la adquiera más tarde o madure más lentamente.

Tan importante como saber qué hace y qué no hace el niño, es conocer su edad ya que los problemas y las carencias en los primeros tres o cuatro años son superados o adquiridos en años posteriores, si se ofrece una intervención educativa correcta. Si se tiene en cuenta este hecho, se evitarán juicios prematuros, afirmaciones rotundas y simplificaciones injustificadas que tanto daño pueden causar a la acción educativa en las personas con SD.

Hechas estas puntualizaciones, pueden analizarse los problemas concretos que aparecen o que pueden aparecer, en relación con las lesiones y desajustes funcionales que se observan con mayor frecuencia. Las áreas y los núcleos cerebrales, cuyas deficiencias tendrán mayor repercusión sobre el desarrollo neuropsicológico de la persona con SD, son la corteza prefrontal, el mesencéfalo, el hipocampo y el cerebelo.

La **corteza prefrontal** constituye la cumbre jerárquica desde la cual se organizan la estructuración de una conducta, la toma de decisiones y la iniciación de una acción. Esta corteza interviene, por un lado, en la conducta y en la realización de las acciones y, por otro, en la elaboración del pensamiento abstracto al comparar y correlacionar datos, así como en la selección y eliminación de determinadas piezas informativas. Así, es posible afirmar que la corteza prefrontal tiene capacidad para recibir la información múltiple de todo tipo (ya sea externa, interna, sensorial, propioceptiva y/o afectiva) para procesarla, organizarla y ofrecer una respuesta plenamente categorizada y orientada hacia objetivos claros. Esta respuesta puede tener una expresión motora, incluido el lenguaje, o puede no exteriorizarse, permaneciendo simplemente como pensamiento o como deseo. De esta forma, una deficiencia en esta área puede verse reflejada en escasa iniciativa, tendencia a la distracción y debilidad en la retención de la información.

En el **mesencéfalo** la deficiencia conduce a dificultades para despertar la atención en los niños con SD, la hipotonía muscular, la escasa reactividad a los estímulos, la dificultad para dirigir la mirada hacia éstos e interactuar con otras miradas, la torpeza y la escasa

respuesta motora, así como la falta de iniciativa de búsqueda.

El **hipocampo** es fundamental para la memoria a largo plazo; debido a que las personas con SD cuentan con un hipocampo más pequeño de lo normal, muestran claras dificultades para elaborar un pensamiento abstracto, ya que su capacidad para retener e integrar la información (como base para la adquisición del conocimiento) se ve ligeramente entorpecida.

La función más específica del **cerebelo** es la ejecución fina y ajustada de los movimientos corporales. Al igual que en el caso del hipocampo, el tamaño del cerebelo de las personas con SD es pequeño, por lo que se observa en ellas una escasa calidad sinestésica, torpeza motora, falta de orientación corporal, lentitud en aprender movimientos rápidos e integrados y dificultades para mantener el equilibrio (Astorga, Carranza y Romero, 1998).

Flórez (1997), de una manera más ilustrativa, muestra la forma en que se relacionan las alteraciones del Sistema Nervioso Central con los déficits cognitivos en el siguiente cuadro.

Área afectada en el Sistema Nervioso Central

Alteración en la Conducta Cognitiva

Atención - Iniciativa

- Mesencéfalo.
- Interacciones tálamo-corticales.
- Interacciones corteza fronto-parietal.

- Tendencia a la distracción.
- Escasa diferenciación entre estímulos antiguos y nuevos.
- Dificultad para mantener la atención y continuar con una tarea específica.

Memoria a corto plazo y procesamiento de la información

- Áreas de asociación sensorial.
- Lóbulo parieto-temporal.
- Lóbulos prefrontales.

- Dificultad para procesar formas específicas de información sensorial, procesarla y organizarla como respuestas.

Memoria a largo plazo

- Hipocampo.
- Interacciones córtico-hipocámpicas

- Disminución en la capacidad de consolidar y recuperar la memoria.

Correlación y análisis

- Lóbulos prefrontales en interacción bidireccional con otras estructuras corticales y subcorticales.
- Hipocampo.

- Dificultad para:
- Integrar e interpretar información.
 - Organizar una integración secuencial nueva y deliberada.
 - Realizar una integración y programación internas.
 - Conseguir operaciones cognitivas secuenciales.
 - Elaborar pensamiento abstracto.
 - Elaborar operaciones numéricas.

La exposición de todos estos datos ofrece al educador suficiente material de reflexión para que analice en qué grado la conducta, el aprendizaje, el comportamiento, las reacciones, las iniciativas, la comprensión, el razonamiento y cualquier otra expresión de actividad humana, pueden verse comprometidas en las personas con SD. En este sentido, se sugiere que la acción educativa, por tanto, vaya dirigida a activar y ejercitar tareas y habilidades que exijan la movilización de estas áreas.

Troncoso, Del Cerro y Ruiz (1999) afirman que la mayoría de las personas con SD funcionan con un retraso mental de grado ligero o moderado, a diferencia de las descripciones antiguas en las que se afirmaba que el retraso era en grado severo. Existe una minoría en la que el retraso es tan pequeño que se encuentra en el límite de la normalidad y otra en la que la deficiencia es grave, pero suele ser porque lleva asociada una enfermedad neurológica complementaria o porque la persona se encuentra aislada y privada de toda enseñanza académica. Asimismo, se ha identificado un conjunto de características comunes con otras formas de deficiencia mental, tales como que el aprendizaje es lento, que es necesario enseñarles muchas cosas que los niños sin deficiencia mental aprenden por sí solos y que es necesario ir paso a paso en el proceso de aprendizaje.

Ante esta problemática no cabe adoptar una actitud pasiva, sino que el buen educador debe tratar de compensar, estimular, activar o buscar alternativas que compensen y mejoren las dificultades intrínsecas. A modo de ejemplo, y sin ánimo de agotar las posibilidades, se describen en la siguiente tabla de Espinosa de Gutiérrez (citado en Troncoso, Del Cerro y Ruiz (1999), pautas de intervención que sirvan de solución a los correspondientes problemas y que, aún referidas a alumnos con deficiencia mental en general, son eficaces para los alumnos con SD en particular.



Problema	Solución
Su aprendizaje se realiza a ritmo lento.	Brindarle mayor número de experiencias y muy variadas, para que aprenda lo que se le enseña.
Se fatiga rápidamente, su atención no se mantiene por un tiempo prolongado.	Inicialmente trabajar con él durante periodos cortos y prolongarlos poco a poco.
Su interés por la actividad a veces está ausente o se sostiene poco tiempo.	Motivarlo con alegría y con objetos llamativos y variados para que se interese por la actividad.
Muchas veces no puede realizar la tarea solo.	Ayudarlo y guiarle a realizar la actividad, hasta que la pueda hacer solo.
La curiosidad por conocer y explorar lo que le rodea está limitada.	Despertar en él interés por los objetos y personas que le rodean, acercándosele y mostrándole las cosas agradables y llamativas.
Le cuesta trabajo recordar lo que ha hecho y conocido.	Repetir muchas veces las tareas ya realizadas, para que recuerde cómo se hacen y para qué sirven.
No se organiza para aprender de los acontecimientos de la vida diaria.	Ayudarlo siempre a aprovechar todos los hechos que ocurren a su alrededor y su utilidad, relacionando los conceptos con lo aprendido en "clase".
Es lento para responder a las órdenes que se le dan.	Esperar con paciencia y ayudarlo, al mismo tiempo que se le estimula, a dar una respuesta cada vez más rápida.
No se le ocurre inventar o buscar situaciones nuevas.	Conducirlo a explorar situaciones nuevas, a tener iniciativas.

Problema	Solución
Tiene dificultad para solucionar problemas nuevos, aunque éstos sean parecidos a otros vividos anteriormente.	Trabajar permanentemente dándole oportunidades de resolver situaciones de la vida diaria, evitando anticiparse o responder en su lugar.
Puede aprender mejor cuando ha obtenido éxito en las actividades anteriores.	Conocer en qué orden se le debe enseñar; ofrecerle muchas oportunidades de éxito; secuenciar bien las dificultades.
Cuando conoce de inmediato los resultados positivos de su actividad, se interesa más en seguir colaborando.	Decirle siempre lo mucho que se ha esforzado o que ha trabajado y animarle por el éxito que ha logrado. Así obtiene mayor interés y tolera más tiempo de trabajo.
Cuando participa activamente en la tarea, la aprende mejor y la olvida menos.	Planear actividades en las cuales él sea quien intervenga o actúe como persona principal.
Cuando se le pide que realice muchas tareas en corto tiempo, se confunde y rechaza la situación.	Seleccionar las tareas y repetirlas en el tiempo, de forma tal que no le agobien ni le cansen.

Al igual que en el caso de las características físicas, se hace hincapié en que no todas las personas con SD presentan todas las cualidades cognitivas señaladas y, mucho menos aún, que todos los alumnos presenten el mismo grado de dificultad.

Es el trabajo individual con cada educando, el que permitirá conocer su personalidad y sus características educativas más especiales y así, implementar las acciones educativas dirigidas a cumplir con objetivos tales como su inclusión social y el logro de la vida autónoma dentro de sus posibilidades.

Hay que hablar ahora sobre discapacidad para dejar de hacerlo, porque la discapacidad es solo una característica de las persona entre otras muchas.

Carmina Hernández

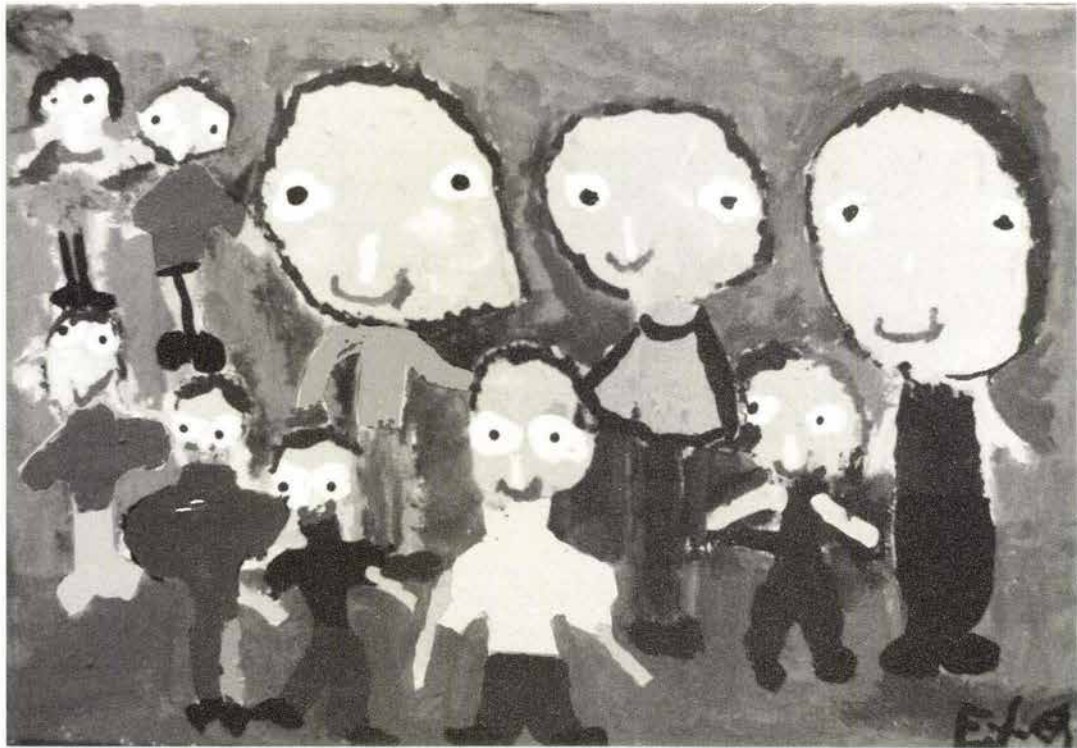
Así, los principios de Autonomía se convierten en uno de los objetivos primordiales de la Educación en las personas con SD; sin embargo, aún queda la tarea de superar el mayor obstáculo que se observa en su emancipación; esto es, los temores de los familiares y educadores.

La revisión realizada en el presente capítulo permite identificar que en las últimas décadas ha habido grandes e importantes avances en el conocimiento de las características particulares de las personas con SD. Se considera que lo más meritorio de este trabajo es la labor interdisciplinaria, la cual se ve reflejado en un desarrollo más integral de las personas que tienen tal síndrome.

A través de los datos aportados por disciplinas derivadas de ciencias tales como la medicina y la psicología, se cuenta con una basta información sobre las características propias de las personas con SD. Tal información es de gran utilidad y debe tomarse en cuenta siempre que se realicen metodologías educativas dirigidas al desarrollo integral de las personas con este síndrome, lo cual es tema del capítulo siguiente.



Capítulo 4



La Educación en el
Síndrome de Down



La Educación para personas con necesidades educativas especiales

Pacheco (1997) señala que a lo largo de la evolución histórica la atención a las personas con minusvalía física o psíquica ha pasado por distintas fases y adoptado recursos y soluciones que no siempre han constituido un modo escolarizado.

Una de las soluciones era el internamiento de las personas con minusvalía psíquica en instituciones alejadas de la vida social, donde recibían una atención con marcados matices asistenciales y no siempre estaban integradas en el sistema escolar. Poco a poco los educadores conscientes, la sensibilidad de la familia y la propia evolución de la sociedad hicieron que tales instituciones avanzasen en sentido cada vez más educativo y menos asistencial. Otra manera de prestar atención a los niños con minusvalía psíquica, incluidos los niños con S.D. , era mantenerlos en el hogar.

Posteriormente, como modos de escolarización, surgieron la escuela especial o el llamado centro de **Educación Especial** y, más adelante, la integración educativa¹. Ambos sistemas se utilizan en la actualidad.

Dentro de la visión de *integración educativa*, la organización requiere una preparación específica del profesorado, un equipo docente muy hecho y con gran madurez, un proyecto educativo claro y aceptado por todos los que intervengan en él, una consideración global de la **Educación** (no departamentalizada) y unos requerimientos de espacio y tiempo.

Una modalidad es la escolarización completa en el aula ordinaria, en donde el niño

¹ Algunas definiciones sobre Integración Educativa referidas por Pacheco (1997) son:

“Unificación de la Educación ordinaria y especial que ofrezca servicios educativos a los niños de acuerdo con sus necesidades” Birch

“Filosofía con variedad de alternativas instructivas para cada alumno, buscando la máxima normalización (la posibilidad de que la persona especial desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible) instructiva, temporal y social dentro de la jornada escolar ordinaria” Asociación Nacional para las Personas Retrasadas de Estados Unidos.

especial recibe los apoyos personales y de recursos que él mismo requiere y los que precise la situación. Esta modalidad se sugiere para las primeras etapas, cuando los desfases de maduración y aprendizaje (entre el niño regular y el especial) no son muy notables y los objetivos a conseguir sean de carácter global.

Otra de las modalidades es el aula especial, que se caracteriza por una organización propia de experiencias educativas, actividades de aprendizaje y tutoría del profesor terapeuta. Puede resultar adecuada para niños con S.D. en las etapas en que, conseguida una buena socialización con los alumnos de su grupo a lo largo de un tiempo mantenido de convivencia y **Educación** en común, se precise intensificar y afianzar aprendizajes básicos que han quedado muy desfasados por la necesidad de dedicación temporal a ellos, respecto de los alumnos del grupo del que formaban parte.

El centro de **Educación** especial, es una escuela en la que todos los niños atendidos tienen necesidades educativas especiales y se intenta dar una respuesta a esas necesidades, lo más específica posible en las mejores condiciones para los alumnos. Se hace un uso determinado de los recursos didácticos, se establece la proporción profesor-alumnos que requiera la dinámica de aprendizaje en razón de los objetivos y del tiempo. El centro específico debe mantener estrecha relación con las familias de los alumnos y realizar experiencias de convivencia, ocio y tiempo libre. La mayor ventaja es la especificidad de las respuestas educativas a las muy especiales necesidades educativas de los niños.

En este sentido, López Melero (1997) sostiene que el niño con S.D. no demanda una terapéutica integradora, sino una **Educación** racional y adecuada a sus características cognitivas, afectivas y sociales. Una Educación que le vaya proporcionando, desde las edades más tempranas, las destrezas cognitivas y metacognitivas necesarias para que se desenvuelva adecuadamente más tarde. Una Educación que procure señalarle estrategias cognitivas, tales como aprender a pensar, a resolver problemas, a hacer preguntas y a buscar la respuesta por sí mismo.

Al respecto conviene recordar lo mencionado por Gutiérrez (1997): *en el diseño de un programa educativo deben tomarse en cuenta las características cognitivas y fisiológicas del grupo al que irá dirigido.*

Esto resulta de gran importancia especialmente si se toma en cuenta que, como mencionan Troncoso, Del Cerro y Ruiz (1999): *para el S.D. no hay curas, las vías de avance se dan a través de una constante Estimulación y un ambiente adecuado; mediante los programas educativos dirigidos específicamente a personas con S.D. puede lograrse que su atraso no sea tan notorio y así, puedan realizar alguna actividad que con el tiempo les permita ser lo más independiente posible pisando los umbrales de la autonomía y, por tanto, una mayor calidad de vida.*

Aún cuando en el capítulo anterior se realizó una descripción de las características físicas, sociales y cognitivas de las personas con S.D. , conviene conocer otras de interés para elaborar las Programaciones Educativas dirigidas a este tipo de personas.

Troncoso (1995) indica que la característica fundamental de la primera etapa de la vida del niño, es la plasticidad del sistema nervioso y, por tanto, la posibilidad de influir en él logrando un buen desarrollo biológico-cerebral, que será la base estructural y el fundamento del desarrollo de esa persona.

Así, la Estimulación de la Inteligencia a través de las funciones cerebrales, adquiere importancia puesto que una célula nerviosa que no se estimula, se atrofia y el desuso de las potencialidades del cerebro, lo daña. Por ello, es necesario tomar conciencia de que el cerebro requiere muchas horas de Estimulación de calidad acorde con las etapas de desarrollo y ritmo de crecimiento de la persona.

Candel (1997), a partir de la revisión de los primeros estudios sobre el desarrollo de los niños con S.D. basados en datos encontrados a partir de la valoración mediante las escalas de Gesell o derivadas de ésta, señala las siguientes características:

- ❖ Los niños con S.D. presentan un desarrollo casi normal en sus primeros meses, con un patrón evolutivo muy parecido al de los niños no deficientes.
- ❖ El cociente de desarrollo decrece progresivamente con la edad.
- ❖ Hay diferencias individuales entre los sujetos con S.D.
- ❖ También existen diferencias intraindividuales en las diferentes áreas, evolucionando unas mejor que otras.

Es ser libre en la diferencia, es descubrir nuestros sentimientos, dar voz a lo vivido, para encontrar la palabra propia, es ir de lo particular a lo común, de la discapacidad a la convivencia.

Es nuestro mundo.

Carmina Hernández

Troncoso (2000), indica que los datos actuales muestran que, a partir de los cuatro

o cinco años, los progresos pueden ser pequeños si se comparan con lo logrado en años anteriores. Esto se ha adjudicado, por un lado a las consecuencias que produce la alteración biológica en el desarrollo y funciones de los niños con S.D. y, por otro, a los programas educativos.

Programación educativa para personas con Síndrome de Down.

En el Programa Nacional de **Educación** 2001-2006 de México, la **Educación** enfocada a personas especiales, sin diferenciar el tipo de alteración, se dirige a las siguientes acciones:

- ❖ Alentar el desarrollo de acciones para la de atención diferenciada en el aula y en la escuela que consideren las necesidades de aprendizaje de todos los niños y las niñas en la **Educación** básica.
- ❖ Establecer el marco regulatorio –así como los mecanismos de seguimiento y evaluación– que habrá de normar los procesos de integración educativa en todas las escuelas de **Educación** básica del país.
- ❖ Garantizar la disponibilidad, para los maestros de **Educación** básica, de los recursos de actualización y apoyos necesarios para asegurar la mejor atención de los niños y jóvenes con atipicidades físicas, con discapacidades o sin ellas, que requieren **Educación** especial.

Como puede observarse, no se especifican las acciones a seguir tomando en cuenta las características particulares de la personas con necesidades educativas especiales, en especial del S.D. De hecho se advierte preferencia por la integración educativa.

En este sentido, Troncoso (1997) indica que hay contenidos fundamentales para la autonomía de la persona, que las familias pueden enseñar a sus hijos “normales” o que éstos adquieren solos, pero que las personas con S.D. no adquirirán o lo harán mal si no se siguen programas especiales. En el caso de Intervención Temprana (aspecto que se verá más adelante), las familias no necesitan ayuda para que sus hijos normales aprendan a andar, pero un niño con S.D. necesita de un programa específico de neurodesarrollo que le ayude a adquirir lo más correcta y tempranamente posible la marcha independiente. En la etapa escolar, los niños tienen



que ir aprendiendo y realizando una serie de conductas que las familias solas no pueden impartir, bien por falta de tiempo y/o de conocimientos o por carecer de estrategias psicológicas y pedagógicas.

Así, considerando que las necesidades educativas especiales de un niño con S.D. abarcan aspectos que la escuela ordinaria no contempla, Troncoso (1997) sostiene que el niño con S.D. tiene derecho a un programa educativo diferente, que debe llevarse a cabo en el ámbito más adecuado; ya sea la escuela ordinaria, el centro específico (de **Educación Especial**) o el aula especial.

Acorde con la línea de investigación del presente trabajo, es importante conocer los programas específicos para S.D. , para identificar la forma y el peso que se le da a los elementos del Arte.

❖ **Programas para bebés y niños menores de cinco años**



Villanueva (1997) define el concepto de Intervención Temprana como el tratamiento que reciben los niños con necesidades especiales entre el nacimiento y los cinco años de edad con la intención de prevenir, disminuir o eliminar problemas o deficiencias por medio de técnicas psicoterapéuticas. Se propone cuatro objetivos:

1. Maximizar el potencial de desarrollo del niño.
2. Prevenir el desarrollo de problemas secundarios o retrasos en el desarrollo.
3. Apoyar e informar a padres y familias.
4. Que exista una relación costo-beneficio.

Zausmer (1997) considera que este tipo de intervención puede centrarse en la mejora del desarrollo sensorial y motor de un bebé y que influye también en procesos de aprendizaje más complejos. Así, propone centrarse en las etapas de desarrollo sensorial, locomotor y social destacando los siguientes aspectos: posturas y transporte; Estimulación táctil, visual y auditiva; exploración oral. En cuanto a la Estimulación del desarrollo de la motricidad gruesa, incluye habilidades que van desde el control de la cabeza hasta el salto y el brinco.

Concibe a la Estimulación del desarrollo de la motricidad fina como el camino del aprendizaje cognitivo, sustentándose en una frase de María Montessori: *las manos son los instrumentos de la Inteligencia del hombre*. Recomienda que antes de planificar un programa para el hogar, se debe hacer un reconocimiento de la fuerza y control muscular de los hombros y los brazos del niño; cualquiera que sea el nivel de habilidad, la Estimulación motora fina y el juego deben combinar varias experiencias de aprendizaje.

Estos programas son dirigidos por un equipo de profesionales que orientan a las familias sobre múltiples aspectos en relación con los cuidados, la salud, los juegos y, especialmente, el desarrollo y evolución de su hijo (Troncoso, Del Cerro y Ruiz, 1999).

Troncoso (1995) considera como incompletos y a veces inadecuados, aquellos programas cuyo objetivo fundamental reza con lo siguiente "lograr que el niño adquiera las progresivas etapas de su desarrollo de la forma más adecuada y correcta posible, con el mínimo de retraso en relación con el progreso que realizan los niños sin dificultades, quienes sirven de modelo o patrón de desarrollo. Así mismo, no alaba los programas sistematizados, estructurados por áreas y niveles, específicos, especializados e individualizados.

En este sentido, considera los siguientes hechos:

- ❖ De los 0 a los 3 años el niño cuenta con plasticidad del sistema nervioso del cerebro y, por lo tanto, con la posibilidad de influir en él logrando un desarrollo biológico cerebral que será la base estructural y el fundamento de su desarrollo.
- ❖ Los niños de 2 a 5 años adquieren bases sólidas, conceptos claros, que les permitirán beneficiarse después de los programas escolares.

Con base en esto propone que en los programas de intervención:

- ❖ Deben tomarse en cuenta otros factores en función de las patologías biológicas de los ambientes tanto familiar, como socio-cultural.
- ❖ La preparación previa del programa debe incluir diversos aspectos de desarrollo y madurez en las siguientes áreas: autonomía personal, cuidado de sí mismo, lenguaje, motricidad fina y gruesa, socialización y cognición.

Al mismo tiempo el niño debe estar inmerso en un ambiente familiar afectivo,

Todo cuadro de niño es el tramo de una evolución. Resulta inseparable del proceso evolutivo que se ha desarrollado dentro del niño; es su reflejo, y también, en la mayoría de los casos, su causa.

Arno Stern(1965)

enriquecedor y estimulante ya que esto es fundamental para lograr el máximo desarrollo de las capacidades del niño pequeño. Se debe tener en cuenta que cada familia es diferente, que hay que respetar la diversidad y que, frente a una hipotética familia "ideal", los profesionales se encuentran con una familia real, diferente a otras y a quien deben respetar y alentar (Troncoso, Del Cerro y Ruiz, 1999).

Este tipo de programa debe dedicar una parte importante al desarrollo cognitivo, de un modo sistemático, ordenado y eficaz; esto ayudará al niño a desarrollar las capacidades de atender, percibir, comprender y saber. También pueden incluirse actividades preacadémicas con objetivos relacionados con la capacidad de imitación, de resolución de problemas, de adquisición del concepto de permanencia del objeto, de interacción personal, de actuación sobre las cosas, de conocimiento de las propiedades de los objetos y de desarrollo de las capacidades perceptivas, cognitivas y lingüísticas. No debe olvidarse el desarrollo de la motricidad, pero tampoco es adecuado considerarlo como lo más importante y necesario.

El educador debe tener siempre presente el objetivo educativo fundamental preparando muchos y variados recursos para lograrlo. Durante la ejecución del programa deberá tener suficiente creatividad y flexibilidad para variar las actividades y ejercicios, eligiendo aquellos que mejor ayuden al niño, en un momento concreto. Con frecuencia deberá posponer "la perfección", en beneficio de mantener alta la autoestima del niño, su motivación y su alegría por el esfuerzo realizado aunque el resultado no sea el "ideal".

Lo fundamental en Intervención Temprana, afirma Troncoso (1995), es que el niño con S.D. de dos a cinco años adquiera bases sólidas y conceptos claros que le permitan beneficiarse después de los programas escolares. No basta la sola Estimulación ambiental, pero tampoco es necesario que el niño realice muchas actividades o tareas que, aparte de que no conducen directamente a objetivos educativos claros, pueden producir efectos contraproducentes como la dispersión, la hiperactividad y el rechazo (Troncoso, 1995).

Villanueva (1997) también se muestra a favor de una programación por objetivos e indica que tanto la selección adecuada de éstos, como la participación de los padres son elementos de gran importancia. En la mayoría de los casos los padres son los

que van a pasar la mayor parte del tiempo con los niños y los que realmente saben qué es lo que su hijo necesita en el ambiente en que se mueve.

En este sentido, refiere que en Estados Unidos la ley exige que antes de elegir los objetivos, el profesional debe reunirse con los padres de familiar y seleccionar en conjunto aquellos objetivos que ambas partes consideran que van a beneficiar al niño. Estas acciones se conocen como Plan de Servicio Individual Familiar, el cual se realiza cada seis meses al cabo de los cuales se vuelve a revisar o cambiar si es necesario.

En este plan se seleccionan objetivos a largo y a corto plazo. Los primeros (uno para cada área de desarrollo) permitirán conocer cuál es la conducta final a la que se dirige el profesional, sin perder de vista el plazo de seis meses en niños menores de 2 años y de doce meses, en niños mayores. Los objetivos a corto plazo son aquellos que se seleccionan para ser controlados de una manera más específica y analítica (toma de datos) por su importancia para el desarrollo del niño en particular; el plazo suele ser alrededor de tres meses. Normalmente se eligen uno o dos objetivos a corto plazo en cada área, que estén a su vez relacionados con los objetivos a largo plazo que les corresponda. Todo ello se especifica en el plan y es firmado por los padres de familia.

La misma autora señala la importancia de diferenciar los objetivos de las actividades, ya que se ha caído en el error de elaborar programas basados en el logro de actividades en lugar de objetivos, por lo que los niños presentan dificultades para generalizar sus aprendizajes. El objetivo es la pauta de desarrollo que interesa que adquieran los niños; la actividad es el medio (juego) que se propone para facilitar su adquisición.

Los resultados de los tests, del inventario de desarrollo y de las observaciones, sirven de punto de partida (línea base) para programar. Aquellas pautas de conducta que no haya adquirido el niño serán los objetivos posibles para programar dependiendo de las circunstancias especiales del niño y de las expectativas de sus padres. Los objetivos deben ser concretos, medibles, generalizables, apropiados a la edad del niño y funcionales a las necesidades específicas de éste.

Los garabatos, en forma más visible y duradera que cualquier otra manifestación humana (o la palabra) acercan al niño a la adquisición de la conciencia y la formación del yo.

Marthe Berson



Una vez concretados los objetivos, se seleccionan diversas actividades para trabajar con el niño objetivos concretos; en este punto la intervención de los padres ofrece ventajas ya que disponen de más recursos que el propio terapeuta. Las actividades se cambian en cada sesión para lograr la generalización de objetivos y generar mayor motivación en el niño.

En el programa seguido por Villanueva (op. cit.) se trabaja con el niño en sesiones individuales hasta que cumple 2 o 3 años. Durante el primer año se hacen revisiones cada 15 días, pero son los padres los que trabajan con él en casa. Aproximadamente al año de nacido, recibe dos sesiones individuales, y a partir de los dos años, según el nivel, asiste a una sesión semanal de lenguaje en un grupo de dos niños, con el fin de fomentar la comunicación y el lenguaje comprensivo. A esta misma edad, que coincide con el hecho de la asistencia a escuelas ordinarias, se forman grupos de cuatro o cinco niños con el mismo nivel y se trabaja con la intención de facilitar la transición a la escuela infantil, primer núcleo extrafamiliar donde se integran.

El método de trabajo está, en primer lugar, basado en el desarrollo del niño normal y el aprendizaje incidental. Éste facilita la generalización de lo aprendido y consiste en la organización o modificación del ambiente natural de tal manera que se aumenten las probabilidades de que el niño realice la conducta deseada (por ejemplo, sacar sólo el material que se requiere y dejarlo elegir lo que quiere hacer, para que sienta que domina la situación). El ambiente se organiza de acuerdo con las necesidades del niño para que “accidentalmente” consiga aquello que el terapeuta se ha propuesto.

Esta metodología permite trabajar en un ambiente muy natural, de juego, pero con objetivos muy definidos, funcionales, motivadores y apropiados a la edad del niño; sin embargo, depende mucho de cada niño. Algunos niños pueden necesitar más control, por lo que no se seguirá tanto la iniciativa del niño, probablemente sea el educador quien le guíe.

A medida que la intervención tiene lugar, se realiza la evaluación del progreso del niño y de la eficacia del programa. Para ello se toman datos diariamente y se hacen evaluaciones trimestral y anualmente. La recogida de datos puede ser cuantitativa o cualitativa.

La evaluación diaria o semanal proporciona información del progreso del niño hacia los objetivos a corto plazo; se identifica si el niño va avanzando correctamente hacia los objetivos propuestos. La evaluación trimestral determina la progresión del niño hacia los objetivos a largo plazo; se revisan los objetivos y efectúa cualquier cambio que se considere oportuno. Los objetivos a corto plazo que se hayan conseguido, marcan la pauta para el siguiente trimestre con otros objetivos nuevos. En este punto se informa a los padres y se acuerda con ellos la selección de otros objetivos.

La evaluación anual aporta información de cómo avanza el niño en el desarrollo comparándolo consigo mismo y con una población normal. También da información sobre la efectividad del programa y la metodología. Los datos se obtienen de forma cuantitativa, mediante tests estandarizados, y cualitativa, a través de la satisfacción de los padres y la impresión clínica o de los profesionales.

Además de esto, se realizan otras actividades con el fin de mejorar la calidad de los servicios ofrecidos a los padres: visitas a domicilio para obtener información sobre el ambiente real del niño; visitas a las escuelas infantiles; reuniones con los equipos multiprofesionales; conferencias; escuela de padres; etc. Estas actividades facilitan que los padres se impliquen más en los programas, ayudándoles tanto en su ajuste emocional e intelectual, como en la reorganización familiar.

Por su parte, Rondal, Perera y Nadel (2000) indican que un ambiente inadecuado genera en el niño sentimientos de rechazo, conductas agresivas, poco desarrollo de la Inteligencia y del lenguaje, volviéndolo con el tiempo incomunicable. De esta forma, establecen la necesidad indudable de una Estimulación desde los primeros meses de vida del niño especial ya que el beneficio que se obtiene, comprobado con resultados reales, es insustituible y pocas veces retroactivo.

Con base en lo anterior, proponen que durante los primeros meses de vida extrauterina debe trabajarse *la Estimulación de los sentidos, primero a nivel visual y posteriormente a nivel auditivo y táctil. Esto lo sostienen con la idea de que las respuestas evocadas de los estímulos visuales, auditivos o táctiles logrados por la Estimulación temprana, activan las correspondientes vías neuroanatómicas del gran potencial de la corteza cerebral, que contiene pequeñas áreas sensitivas motoras primarias, las cuales*

reciben directamente de los receptores periféricos diferentes tipos de estímulos (tales como los corporales, los visuales, los auditivos y los olfativos) y los transmiten a los músculos que regulan el movimiento corporal voluntario, en forma de señales motoras.

La Estimulación anterior va dirigida a los sentidos, a estimular su Percepción, con el objetivo de lograr que el educando reaccione y desarrolle su capacidad de atención, la cual es la base que le abre puertas más amplias para el aprendizaje. De aquí en adelante es preciso estimular más su progreso, incitándolo en la adquisición de niveles superiores de atención y manteniéndola durante períodos más prolongados.

❖ Programas para niños de edad preescolar y escolar

Continuando con la idea de la importancia de tomar en cuenta las características cognitivas y fisiológicas de las personas a las que va dirigida determinada Programación Educativa, conviene destacar aquí algunas características cognitivas de los niños con S.D. en etapa preescolar, aportadas por Troncoso, Del Cerro y Ruiz (1999):



- ❖ Carecen de un patrón estable en algunos ítems del desarrollo.
- ❖ Manifiestan retraso en la adquisición de las diversas etapas.
- ❖ La secuencia de adquisición, en líneas generales, suele ser similar a la de los niños que no tienen S.D. pero a veces se aprecian diferencias cualitativas.
- ❖ Suelen tener retraso en la adquisición del concepto de permanencia del objeto; una vez adquirido, puede manifestarse de modo inestable.
- ❖ Aún cuando muestren interés, la conducta exploratoria y manipulativa puede verse afectada a causa de sus periodos cortos de atención.
- ❖ Presentan juego simbólico pero de un modo restringido, repetitivo y propenso a las estereotipias.
- ❖ En la solución de problemas, hacen menos intentos y muestran menos organización.
- ❖ Pueden manifestar episodios de resistencia creciente al esfuerzo en la realización de una tarea, manifestándose en poca motivación e inconstancia en su ejecución; no por ignorancia, sino por falta de interés, miedo al fracaso o al rechazo.

Estos aspectos pueden mejorarse con una intervención educativa adecuada; si esto ocurre, el niño termina la etapa preescolar con un grado aceptable de adquisición de las siguientes cualidades:

- ❖ Buen desarrollo de la Percepción y memoria visual.
- ❖ Buena comprensión lingüística, siempre que se le hable claro y con frases cortas.
- ❖ En general lo que ha aprendido suele retenerlo aunque es necesario reforzar y consolidar el aprendizaje.

En cambio, existe una serie de dificultades que con frecuencia presentan:

- ❖ Presentan dificultades para trabajar solo, sin una atención directa e individual.
- ❖ Tienen problemas de Percepción auditiva: no captan bien todos los sonidos, procesan mal la información auditiva y por tanto responden mal a las órdenes que se dan.
- ❖ Presentan dificultades para seguir las instrucciones dadas en un grupo; a veces se observa que hacen los movimientos y cambios de situación que se han ordenado al grupo, pero su conducta es más el resultado de la observación e imitación que de una auténtica comprensión e interiorización de lo propuesto por el profesor.
- ❖ Presentan poca memoria auditiva secuencial, lo que impide grabar y retener varias órdenes seguidas; por lo que es necesario dárselas de una en una y asegurarse de que las han captado bien.
- ❖ Tienen dificultades para el lenguaje expresivo y para dar respuestas verbales; dan mejor las respuestas motoras.
- ❖ Presentan ciertos problemas de motricidad gruesa (equilibrio, tono, movimientos de músculos antigravitatorios) y fina (manejo del lápiz y las tijeras).
- ❖ No aceptan los cambios rápidos o bruscos de tareas; no comprenden que no hay que dejar una tarea si no la han terminado o que hay que interrumpirla aún cuando se encuentren a gusto realizándola.
- ❖ Su concentración dura tiempos cortos, manifestándose en una mirada superficial; es decir, la mirada se “pasea” sin fijarse. El problema no siempre es de pérdida de concentración sino de cansancio.
- ❖ Presentan problemas de conceptualización, transferencia y generalización.
- ❖ Le cuesta trabajo comprender las instrucciones, planificar las estrategias, resolver problemas, atender a varias variables a la vez.

- ❖ Su edad social es más alta que la mental, y ésta más alta que la edad lingüística; por ello puede tener dificultades para expresarse oralmente en demanda de ayuda.²

Del Barrio (1997) indica que en el ámbito escolar las necesidades educativas especiales se pueden considerar desde un doble planteamiento:

- 1.El de la adecuación específica del currículum en aspectos de temporalización, secuenciación, priorización de objetivos y contenidos.
- 2.El de provisión de medios específicos de acceso al currículum; situaciones educativas específicas, recursos personales y materiales, condiciones de acceso físico a la escuela, etc.

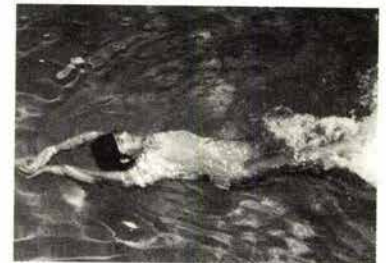
Ambos aspectos implican un currículum abierto, un tratamiento minucioso de los contenidos, un desarrollo reflexivo de actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación, la elaboración de material complementario de acuerdo con las actuaciones educativas específicas que deban desarrollarse y un abanico de recursos y modelos psicopedagógicos de posible utilización.

En la práctica educativa existen diferentes enfoques para una adecuada atención al niño de integración y a deficientes mentales en general. Algunos de estos planteamientos son de aplicación restringida, pero otros son ya clásicos en el contexto educativo ordinario, como las aportaciones de María Montessori o Piaget.

- **Modelo de centros de interés y proyectos.** Se plantea la necesidad de dar al niño conocimientos prácticos y funcionales para su vida centrados en intereses concretos o experiencias próximas. Los temas más comunes se refieren al hogar, la salud, la familia, el cuerpo humano, la comunidad, los amigos, etc. Dentro de cada unidad se trabaja globalmente (lectura, escritura, vocabulario, cálculo, etc.). En las aulas con los niños de integración permite asignar tareas a distintos niveles, dependiendo de las habilidades de cada niño.

² Además de estas características pueden añadirse las referidas por Espinosa de Gutiérrez ubicadas en el capítulo 3, apartado "características cognitivas".

- **Programas de desarrollo individual.** Existe un documento básico y cinco áreas curriculares: socialización, lenguaje, matemáticas, plástica, dinámica y pretecnología. Para cada una de estas áreas hay una justificación; objetivos generales, específicos y operativos; actividades sugeridas y materiales e indicadores. A partir de este diseño se empiezan a elaborar los programas de desarrollo individual.
- **Modelo de Bender y Valletutti.** Propone un amplio y ambicioso diseño para la enseñanza de deficientes mentales graves, moderados y ligeros a través de objetivos de enseñanza, relaciones completas de material, escalas diagnósticas para cada habilidad y múltiples recursos y actividades. Los programas abarcan seis áreas: comportamiento general y hábitos de autocuidado; habilidades motoras; comunicación y socialización; prevención de accidentes y ocupación del tiempo libre; lectura y escritura; cálculo y sus aplicaciones.
- **Enriquecimiento instrumental de Feuerstein.** Pretende corregir déficit cognitivos de los deficientes mentales, así como establecer los prerrequisitos para lograr aprender.
- **Modelo de Goldstein.** Centra su contenido en la vida ordinaria, preparando a los deficientes para una integración social en el contexto del que forman parte.
- **Sistemas de Instrucción Directa por la Enseñanza y Remedio (DISTAR).** Utiliza los principios de aprendizaje junto con estrategias avanzadas de programación educativa. Engloba programas de lenguaje, lectura y aritmética. Las experiencias con él están muy contrastadas y son altamente positivas.
- **Entrenamientos perceptivomotores.** Son programas específicos que presentan un enfoque caracterizado por minimizar la enseñanza de materiales instrumentales y potenciar las actividades perceptivomotoras. Tienen muy bien secuenciados los patrones del desarrollo infantil y en el caso de los niños deficientes mentales tratan de restaurar las lagunas existentes en estos procesos. Los métodos más utilizados son los de Kephar y Doma-Delacato.





Específicamente en el caso de las personas con S.D. Troncoso (1995), menciona que las necesidades del niño en edad preescolar y escolar son: **Educación** en actividades preacadémicas y en comportamiento social, ayuda en áreas que los niños regulares logran solos y una metodología de enseñanza diferente a este último tipo de niños.

Al revisar algunos Programaciones Educativas para los niños de esas edades, refiere que aquejan de las siguientes características:

- ❖ No tienen una selección correcta de los objetivos; éstos no están bien secuenciados y no se detalla con precisión cómo pueden lograrse.
- ❖ Los programas no están estructurados, no son específicos, especializados ni individualizados como los de Intervención Temprana.

Al respecto, indica que los programas educativos para los escolares con S.D. difieren de los de la etapa de Intervención Temprana y, si están integrados, de los de sus compañeros en la escuela regular, en su estructuración y sistematización, así como en la descomposición en mayor número de pasos intermedios u objetivos parciales más pequeños. Esto supone que además de seleccionar algunos objetivos que no están contemplados en la currícula de escuelas regulares, será preciso adaptar otros, tanto en su contenido, que debe reducirse a lo esencial, como en los materiales utilizados y en las actividades a realizar (Troncoso, Del Cerro y Ruiz, 1999).

Así propone una “Programación por Objetivos” especificando como ventajas el trabajo sin ambigüedades y la facilidad de evaluar progresos y dificultades en el aprendizaje. Estos objetivos deben ser claros, concretos y específicos, ya que si cumplen con estas características, se podrá contar con:

- ❖ Una programación concreta en el sentido de que todos los que intervengan en la **Educación** del niño tendrán la facilidad de conocer y entender.
- ❖ Observaciones detalladas.
- ❖ Registros diarios.
- ❖ Evaluación de resultados a corto plazo.
- ❖ La posibilidad de realizar un cambio ágil cuando el niño supera el objetivo o no progresa; así como identificar errores de programación.

De esta forma, propone la elaboración de objetivos:

- ❖ *Concretos, realistas, asequibles y funcionales.* Esto es, los más importantes y funcionales para el momento de vida del alumno, los que son base y fundamento de futuras adquisiciones claramente necesarias y los que ayuden de un modo claro y determinante al desarrollo de las capacidades mentales del alumno: atención, memoria, Percepción, pensamiento lógico, comprensión, etc.
- ❖ *Parcelados.* Debido a que el alumno necesita avanzar poco a poco teniendo éxito siempre, deben elaborarse muchos pasos intermedios antes de plantear un objetivo general.

En cuanto al papel del educador, Troncoso (1995) menciona las siguientes actitudes (la mayoría de éstas deben aplicarse también en los programas de Intervención Temprana):

- ❖ Tener siempre muy claros los objetivos generales, concretos y específicos.
- ❖ Estructurar y sistematizar los pasos a seguir para alcanzar esos objetivos.
- ❖ Saber cómo evaluar los progresos de períodos cortos, de modo que pueda hacer los cambios necesarios en sus programas.
- ❖ Encauzar al alumno al éxito en la ejecución de una determinada tarea, ya que la sensación de fracaso y la falta de motivación actúan de un modo extremadamente negativo.
- ❖ Huir de la rigidez, de la imposición y de la intransigencia; sin perder de vista el objetivo educativo.
- ❖ Ser enormemente creativo para diseñar las actividades y materiales.
- ❖ Ser flexible a la hora de llevar a cabo cada una de las sesiones.
- ❖ Saber interpretar las diversas señales que el alumno le envíe; deberá atenderlas e incorporar en su trabajo, modificando lo que sea necesario.
- ❖ Convertir los errores del niño en acción o información positiva; por ejemplo, si el niño cae en un error, el profesor deberá abstenerse de utilizar frases como: ¡no, ése no!, te has equivocado, eres un distraído; ¡no me has escuchado! Puede sustituir con frases como “Has señalado un camión; yo quiero un coche”.
- ❖ Tener a la mano todo cuanto necesite para la sesión, procurando que todo el material no esté ni al alcance ni a la vista del alumno para evitarle distracciones y dispersión.



La mejor forma de llevar una sesión consistirá en lo siguiente: cuando el alumno ya ha visto el material que se le presenta, el profesor le indicará verbalmente qué debe hacer. Si es la primera vez que va a realizarse la tarea, el educador hará una demostración pausada acompañada de una breve explicación, asegurándose de que el niño no pierda la atención. Después le dirá frases como “ahora, hazlo tú”. Si el niño no actúa, el profesor le guiará físicamente animándole y felicitándole ante cualquier intento por ejecutar o continuar. Al final, hará un breve comentario elogioso sobre lo realizado, mostrando satisfacción y alegría con expresiones como “¡qué bonito te quedó!”.

El alumno debe ser un participante activo en su aprendizaje, en su proceso. Siempre que sea posible se le debe dar a elegir algunas actividades o materiales. Este compromiso personal le ayudará a mantener el interés.

Las tareas deben diseñarse de modo que se eviten el mayor número posible de errores; también conviene que sean cortas para que siempre se acaben. Debido a que los periodos de atención de los niños con S.D. no son muy largos, es preferible que se calcule bien la duración de cada actividad y que, poco a poco, se vaya aumentando el tiempo de atención con tareas que exijan algún minuto más.

Como estrategias de enseñanza-aprendizaje, Troncoso (1997) exalta el apoyo de *métodos imaginativos*, porque aumentan la capacidad para desarrollar habilidades, en conjunto con el trabajo con *libertad*, porque puede generar mayor entrega y permite desarrollar en el educando la conciencia de sí mismo.

Para ello propone que se le dé al alumno la oportunidad de elegir lo que prefiere hacer, basándose en la idea de que un educando que se “compromete” al decidir sobre una tarea, un material o un modo concreto de trabajo, mantendrá su atención con más facilidad o se le podrá ayudar a ser consecuente y responsable de sus decisiones... “me lo has pedido”, “tú lo has elegido”, “por tanto vamos a acabar antes de...”.

Al igual que en los programas de intervención temprana, afirma que este tipo de programas incluye diversos aspectos del desarrollo y madurez en las áreas de autonomía personal, cuidado de sí mismo, lenguaje, motricidad gruesa y fina,

socialización y área cognitiva. Pero añade que todo Programa Educativo para personas con S.D. debe contener:

- ❖ *Aspectos académicos.* Incluye lectoescritura, área de lenguaje, área de cálculo, área de experiencias y área dinámica (**Educación física**).
- ❖ *Habilidades sociales y hábitos de la vida diaria.* Desde habilidades de cuidado de sí mismo, hasta Educación sexual y tareas del hogar.
- ❖ *Preparación laboral.* A partir de los doce años.

Cabe señalar que en la Fundación S.D. de Cantabria, de la cual es presidenta Troncoso, se promueve en todos los niveles de edad el programa de autonomía personal y preparación para la vida diaria; este programa incluye los siguientes subprogramas:

- ❖ Habilidades sociales
- ❖ Autonomía en desplazamientos y utilización de transportes públicos
- ❖ Taller de cocina, en grupos de iniciación y de continuidad
- ❖ Taller de teatro
- ❖ Taller de habilidades perceptivo-manipulativas
- ❖ Taller de habilidades artísticas: pintura, confección de velas artísticas
- ❖ Taller de utilización de ordenadores y mecanografía



En el Centro Príncipe de Asturias de Palma de Mallorca, Perera (1993), junto con un equipo multiprofesional diseñaron y pusieron en práctica el “Programa de acción educativa para niños con S.D. ”, el cual se asemeja al documento base para los programas de desarrollo individual antes señalados.

Este programa se aplicó por vez primera en 1978, a un grupo de 58 niños con S.D. con un rango de edad de 5 a 8 años. A partir de 1980, la instrumentación del programa fue sistemática. El programa no sólo se centra en la Estimulación temprana o instrucción educativa, sino que abarca la atención educativa y asistencial del trisómico 21 bajo el siguiente objetivo: la rehabilitación integral del afectado con el S.D.

El concepto de rehabilitación integral, es entendido como el máximo aprovechamiento de las aptitudes y posibilidades reales de cada sujeto y su normalización e integración social hasta donde sea posible con la ayuda y participación de la familia.

Desde la acción educativa, este programa se rige bajo los siguientes fundamentos psicológicos:

- ❖ El niño se desarrolla en la interacción con lo que le rodea (objetos y personas) según los conocidos momentos piagetianos de asimilación y acomodación en un proceso ininterrumpido de equilibración progresiva.
- ❖ Los niños son básicamente activos y la escuela piagetiana insiste en analizar la acción como base de su conducta.
- ❖ El desarrollo cognoscitivo no es copia, sino construcción, y en cierta manera invención.
- ❖ Ante acontecimientos distintos los niños van desarrollando conducta cada vez más adaptadas que generan el avance evolutivo.

En este programa también se contemplan los siguientes principios pedagógicos:

- ❖ *Programa abierto.* A pesar de estar redactado en objetivos operativos y con una secuenciación, el programa es abierto porque se da plena libertad para añadir, suprimir y saltar objetivos, cada vez que el profesor lo considere oportuno; porque respeta las orientaciones didácticas del profesor y porque se toma en cuenta la diversidad de materiales a utilizar.
- ❖ *Instrumentalización del programa.* El programa se pone en práctica contemplando la necesidad de constantes cursos de actualización y reuniones de equipos semanales para debatir las dificultades que se le vayan presentando a cada profesor.
- ❖ *Necesidades educativas especiales.* El programa está planteado pensando en una única población y deficiencia; con base en las posibilidades reales de los niños con S.D. todos los contenidos están enmarcados en los periodos sensoriomotor y de operaciones concretas.
- ❖ *Globalización de los aprendizajes.* Cada profesor tiene sólo un grupo e imparte todas las áreas; el modo de aplicar el programa es de libre elección, pero siempre dentro de un marco de globalización y siempre que los objetivos trabajados se indiquen y evalúen después de cada acción educativa. Con el fin de que cada profesor tenga un único punto de referencia, se incluyen modelos de globalización por núcleos temáticos o actividades complejas, incluyendo en su desarrollo los objetivos correspondientes en cada una de las áreas a trabajar.

Respecto a los elementos que contiene todo Programa Educativo, se especifica lo siguiente:

- ❖ **Objetivos.** En este programa existe una planeación por objetivos generales, específicos y objetivos operativos, secuenciados.
- ❖ **Contenidos.** Contempla cinco áreas (área de motor grueso, área de motor fino, área de socialización y auto-cuidado, área de lenguaje y comunicación, área cognitiva), cada una de las cuales incluye cuatro tipos de contenido: hechos, conceptos y sistemas; procedimientos; actitudes y hábitos. Los contenidos están secuenciados y representados a través de los objetivos específicos y operativos.
- ❖ **Actividades de aprendizaje.** Este es quizá el aspecto que más destaca el programa ya que se propone un sinnúmero de actividades basadas en programas de amplia base experimental (Portage, Edge, Washington).
- ❖ **Evaluación.** El propósito de la evaluación en este programa no es calificar sino obtener una información acerca del progreso del niño, sobre si consigue los objetivos del programa y sobre si la secuenciación de objetivos es la correcta. Para ello se aplica una evaluación continua entendida como la valoración diaria de los aprendizajes del niño en las distintas áreas del programa; con este fin, se propone la elaboración de cinco diferentes tipos de registro (individual, de grupo, general, acumulativo y de sugerencias) en donde se concreta información desde los objetivos programados, hasta sugerencia y corrección de actividades experimentadas durante la acción educativa.

❖ Programas para adolescentes y adultos

Pueschel y Van Dyke y cols. (citados en Troncoso, Del Cerro y Ruiz, 1999) indican que la etapa de la adolescencia es muy peculiar en la vida de todo ser humano, y no lo es menos, en el caso de la persona con S.D. Sus luces y sombras se entrecruzan en múltiples quiebros, afloran sus limitaciones y sus logros, sus posibilidades y sus carencias, dentro de un organismo que, por lo demás, sigue un desarrollo biológico prácticamente normal.

En su esencia, el adolescente con S.D. comparte los problemas de cualquier otro adolescente, como son: la Percepción de los cambios, una cierta confusión, el deseo



No hay nada en nuestro cerebro que no haya pasado antes por nuestros sentidos.

de reforzar su propia identidad, la necesidad de autoestima, la rebeldía ante la imposición, el deseo de pertenencia a un grupo, la necesidad de expresar su afecto y de sentirse querido, sentimiento de competencia, el afán de independencia, de alcanzar su plena autonomía y sueño de sus proyectos.

Sin embargo, todo ello queda matizado por sus características especiales: el desfase entre la edad biológica, la mental y la lingüística; la distorsión que puede tener de su Percepción personal; los mensajes contradictorios que recibe, para los que tiene dificultades de interpretación; las dificultades objetivas de aprendizaje y de comunicación.

En función de lo expuesto, el papel de la familia es de nuevo fundamental: se trata de una etapa de transición en la que existen cambios bruscos de ambiente y de educadores. La familia sigue estando en su sitio: en ella las situaciones continúan siendo naturales e íntimas y se mantiene la aceptación incondicional.

En términos educativos, Troncoso, Del Cerro y Ruiz (op. cit.) destacan que el apoyo al adolescente con S.D. habrá de ser planteado teniendo en cuenta los siguientes objetivos:

- ❖ Reforzar el conocimiento de sí mismo.
- ❖ Fomentar la estima de la propia dignidad.
- ❖ Favorecer la vida de amistad y relación con los demás.
- ❖ Estimular el desarrollo de la autonomía y la independencia.
- ❖ Fomentar el sentido de responsabilidad.

Así mismo, indican que las estrategias y métodos para alcanzar estos objetivos son múltiples y variados en función de la personalidad y circunstancias del joven con S.D, pero pueden servir como guía los siguientes:

- ❖ Prestar todo tipo de apoyos: emocionales, verbales y estratégicos.
- ❖ Aceptar y valorar al joven de un modo que le resulte evidente e incondicional.
- ❖ Estar permanentemente atentos a los mensajes que el joven emite, consciente e inconscientemente.
- ❖ Servir de estímulo constante, en una etapa en que no es infrecuente el desánimo.
- ❖ Facilitar y crear oportunidades para que existan ocasiones en las que se realicen los objetivos propuestos sin esperar, a que surjan espontáneamente.

En relación con la programación de objetivos, afirman que a mediano y a corto plazo, éstos deben señalar las pautas concretas de actuación para cada día. Esta planificación del trabajo diario con la vista puesta en los objetivos siguientes, conduce a tener que jugar con delicados equilibrios y, a veces, con proyectos aparentemente contradictorios.

Hacer excesivo hincapié en la labor de cada día, perdiendo de vista la finalidad última puede llevar a alcanzar objetivos útiles para el presente, pero contraproducentes para su vida posterior. Por ejemplo, si lo que se pretende es mejorar su autoestima y favorecer la toma de iniciativas, se debe apoyar en el elogio y el refuerzo positivo; pero la utilización excesiva de estos, puede provocar que los jóvenes y adultos con S.D. rechacen la crítica y muestren baja tolerancia a la frustración porque no están habituados a que se les reprenda o enjuicie. También puede ocurrir que se caiga en la realización de actividades rutinarias o sin contenido educativo real.

Por el contrario, el mirar excesivamente a lo lejos, puede provocar una lucha de ideales, descuidando el trabajo secuenciado, paulatino y adaptado, que requiere el trabajo diario. Es preciso por tanto, alcanzar ese difícil equilibrio de planear objetivos y pautas de acción que, con la mirada puesta en el futuro, planteen soluciones para el presente.

Por otro lado, Troncoso (1997) propone que a partir de los doce años debe iniciarse la preparación laboral. Asegura que, como en otros aspectos de la formación de la persona con S.D, es preciso empezar “anticipadamente” porque necesitan adquirir, poco a poco, destrezas y hábitos previos al trabajo real.

Sugiere que es conveniente que los niños empiecen a familiarizarse con los distintos trabajos que potencialmente son adecuados para cada uno. En los llamados “pretallares” empezarán a conocer los distintos oficios, herramientas o materiales y los ámbitos naturales. Para algunos puede ser más adecuado un trabajo creativo, para otros un trabajo en el campo de los servicios; esto es, no debe olvidarse conocer y respetar las diferencias individuales para facilitar lo más adecuado a cada persona.

Al mismo tiempo, el alumno debe seguir trabajando las áreas cultural y académica hasta la edad adulta, de modo que no se interrumpa esta formación, precisamente en el momento en que está desarrollando capacidades más complejas.

Hacia una nueva propuesta educativa



Una vez revisadas las características de los tres modelos de instrumentación didáctica y algunos programas educativos dirigidos a personas con S.D. toca el turno a la tarea de identificar la instrumentación didáctica que más se adapta al programa que aquí se propone o, en su caso, reconocer los elementos valiosos y descartar aquellos aspectos que resultan poco prácticos como para concretizarlos en el programa.

Cabe mencionar que, tomando en cuenta que el programa irá dirigido a personas con capacidades especiales, la selección se realizará considerando lo mencionado por Gutiérrez (1997): *en el diseño de un programa educativo deben tomarse en cuenta las características cognitivas y fisiológicas del grupo al que irá dirigido.*

Desde esta perspectiva, se estará tomando en consideración la última frase de la definición de **Educación** enunciada por Nérci (1973): *...de acuerdo con la realidad de cada uno, de modo que sean atendidas las necesidades individuales y colectivas.*

Así mismo, se tendrán en mente todas las características de las personas con S.D., descritas en el capítulo anterior; desde las físicas, hasta las cognitivas y sus estilos de aprendizaje.

La única diferencia encontrada en los lineamientos de Programación Educativa enfocada tanto a personas regulares como especiales, es que en los Programas de **Educación** Especial, precisamente por ir dirigidos a personas con capacidades distintas al promedio, se parte del estudio de sus características específicas, dando especial importancia al contexto familiar y social del alumno.

En general se advierte que, por lo menos a nivel teórico, la nueva tendencia en ambos tipos de Programación Educativa, es apartarse de los sustentos de la escuela tradicional, por considerarse obsoletos para la sociedad y el hombre de la actualidad.

En ambos tipos de programación se advierte mayor tendencia a los lineamientos de la escuela nueva y la tecnocrática. En el primer caso se rescatan las propuestas sobre las actividades de aprendizaje, la labor docente y la selección de contenidos;

mientras que de la escuela tecnocrática se aprecia la aportación relativa a la elaboración de objetivos y las formas de evaluación.

En lo que respecta a la elaboración de objetivos, son de considerable valor las aportaciones de Perera (1993) y Troncoso (1995) porque proporcionan una estructura al proceso de enseñanza-aprendizaje, a la vez que dan opción de flexibilidad acorde a la capacidad de aprendizaje de cada alumno. Sin ánimo de desmeritar esta contribución, se considera que en general se promueve la enunciación de objetivos del campo intelectual centrándose más en la conceptualización.

Al respecto, Bloom (citado en Gutiérrez, 1997) menciona que *“...el hombre es un todo orgánico, no puede ser considerado sólo como cerebro; también entra al salón de clases el plano afectivo del estudiante. Es más, la mejor motivación para usar convenientemente el cerebro en clase esta en el plano de lo afectivo, no atender a este plano es mutilar al estudiante.”*

Esto se convierte en uno de los sustentos de su famosa “Taxonomía de objetivos”, en donde estipula la elaboración de objetivos en tres campos de conocimiento: intelectual, psicomotor y afectivo. Así mismo, sostiene que uno no está por encima de otro, cada uno tiene igual importancia.

Para los fines del programa que aquí se propone se considera trascendental la formulación de objetivos correspondientes al campo afectivo, puesto que se dirigen a la sensibilidad, a las emociones y a las actitudes del alumno, los cuales constituyen aspectos inherentes a todo ser humano, forman parte de su personalidad.

Se considera que esa sensibilidad puede desarrollarse a través de los sentidos; cada elemento del entorno que tiene contacto, ya sea con el oído, la vista, el tacto, el gusto, el olfato o varios de ellos simultáneamente, se convierte en información.

Al respecto, Troncoso y Del Cerro (1997) indican que los niños con S.D. perciben muchas cosas a través de su cuerpo, por medio de los sentidos, y son capaces de reaccionar ante los estímulos internos y externos. Progresivamente, con ayuda de los educadores, el niño comprenderá más, conocerá mejor las cualidades de los



objetos y los nombres que se utilizan para describirlos, será capaz de elaborar juicios y de resolver problemas dando soluciones y actuando adecuadamente según las circunstancias que percibe.

Lo antes dicho no debe interpretarse como un rechazo hacia el campo intelectual. López Melero (1997) indica que la Percepción ayuda a sentar las bases del conocimiento, porque no se percibe por percibir, sino para actuar. Por eso la Percepción ya es acción y, por tanto, ya es cognición. El proceso perceptivo y el intelectual son inseparables, ya que el ejercicio apropiado en el momento óptimo de desarrollo ayuda a perfeccionar la finura de los sentidos, Percepción táctil, visual y auditiva, bases de la **Educación** intelectual.

En cuanto a los contenidos de enseñanza de los programas de **Educación** especial, su selección parte principalmente del hecho de que sean del interés para el alumno y de que le aporten conocimientos funcionales para su vida. Al respecto conviene citar a Rousseau cuando dice: el niño, en efecto, debe saber leer, pero cuando le interese y le sea útil hacerlo; si no es así leerá sin saber lo que lee y la lectura, en estos casos, se convertirá en un medio más para aprender palabras, en un obstáculo para la verdadera **Educación**.

En general se realizan dentro de áreas del desarrollo muy específicas: matemáticas, lectura, escritura, psicomotricidad, socialización, lenguaje, hábitos de auto-cuidado, autonomía. En algunos programas, se contemplan subprogramas dirigidos a estimular las actividades de vida diaria (por ejemplo, cocina) y artísticas (por ejemplo, pintura).

En relación con esto, desde la visión de la escuela ordinaria, Read (1959) indica que las disciplinas relacionadas con la creatividad, la imaginación, el pensamiento holístico y aquellas que se vinculan con el desarrollo emocional y la sensibilidad, aparecen en segundo término dentro del diseño curricular, tanto por el tiempo que se les dedica en la jornada escolar, como por la atención que se les presta en cuanto a recursos en general.

Por su parte, Hajar (2002) sostiene que el enfoque metodológico del proceso de enseñanza-aprendizaje de materias como español, ciencias y matemáticas, así como las relacionadas con el Arte, es preponderantemente racional. Por ejemplo, tanto en

la literatura como en música, suele dársele mayor relevancia a datos conceptuales como nombres y fechas, quedando de lado la Estimulación de la sensibilidad del alumno a través de tales disciplinas.

En los programas de **Educación** especial revisados en este capítulo, no se reporta la metodología educativa de los subprogramas relacionados con las actividades artísticas. Se advierte que ello es debido a que el enfoque de estos programas se dirige más al desarrollo cognitivo y psicomotor, bajo el fin primordial de dotar a los educandos con S.D. de las habilidades necesarias para su inserción en el contexto social que le rodea; de hecho, en algunos programas se advierte una tendencia a capacitarlos para el mundo laboral.



Lo anterior es coherente con todo lo revisado en el capítulo denominado "**Educación**", por lo que se considera un enfoque bastante válido que, además, trae beneficios enormes para el desarrollo social de las personas con S.D. en el sentido de su integración. No obstante, conviene detenerse en la reflexión sobre la importancia que se le está dando a la sensibilidad de la persona a través de las diversas manifestaciones artísticas.

Existen instancias que han aportado programas específicos para ello; más adelante se realizará una revisión de éstos con el fin de identificar la metodología utilizada. Puesto que no se está en contra de la metodología que se emplea en los programas de **Educación** especial revisados, se espera que estos programas específicos no se deslinden de los objetivos de la **Educación** con el único fin de beneficiar la Estimulación de la sensibilidad del individuo. Por ahora se continuará con la revisión que se ha iniciado.

Los métodos o situaciones de aprendizaje más solicitados en los programas de **Educación** especial, son aquellos en donde se favorece la experimentación y exploración del ambiente más próximo en el que el niño se desenvuelve, acorde al ritmo de aprendizaje del mismo. En algunos casos, se hace hincapié en el aprendizaje colaborativo.

Al respecto, Rousseau (citado en Palacios, 2002) afirma que al niño no le conviene tener más palabras que ideas, ni que pueda decir más cosas de las que pueda pensar: "*haced que vuestro alumno dedique atención a los fenómenos de la naturaleza*

y pronto despertareis su curiosidad, pero para alimentarla no os deis prisa en satisfacerla. Poned a su alcance las cuestiones y dejad que las resuelva, que no sepa algo porque se lo habéis dicho; sino porque lo haya comprendido él mismo; que invente la ciencia y no que la aprenda”

Con este pensamiento, de alguna manera se perciben los albores del *aprendizaje significativo*. Gutiérrez (1997) indica que actualmente se ha entendido que la enseñanza debe manejarse en un nivel tal para que al estudiante le sea significativa en su propio mundo intelectual. Ya no se trata solamente de que el estudiante profundice en un contenido intelectual, sino también y sobre todo, de que ese estudiante internalice el conocimiento.

El mismo autor indica que, los trabajos que se resuelven libremente -como lo sugería Rousseau-, de tal manera que el profesor sugiere temas pero el educando es quien elige, tienen mayor probabilidad de producir un *aprendizaje significativo*.

Para que un *aprendizaje* sea *significativo* se requieren tres factores: el contenido, la circunstancia del estudiante y el modo de presentar ese contenido.

En lo que a los contenidos se refiere, se propone que sea el educando quien los maneje y seleccione con base en un interés personal; de esta forma, se rompe con el exceso de memorismo y se favorece la empatía o el interés por el conocimiento.

Ahora bien, para que esto suceda cobra gran importancia el papel del docente. En todos los programas revisados se percibe la tendencia de darle libertad al profesor para que estimule este tipo de aprendizaje; sólo basta con revisar algunas de las actitudes que debe tener el educador, de acuerdo con Troncoso (1995).

Si toda persona tuviera la oportunidad de vivir una experiencia de tipo artístico, para que cada quién se pudiera reconocer y expresar en este mundo. Es decir para tener una vida cotidiana, creativa donde sobre todo; fuera la parte sensible y lúdica la que más nos uniera con el mundo.

Carmina Hernández

En algunos programas revisados se especifica que en esa libertad para elegir métodos acorde al planteamiento del aprendizaje significativo, se encuentra el hecho de que los maestros también cuentan con conocimientos en didáctica, que pueden llegar a contrastar con la metodología de enseñanza que se propone; de tal forma que puede darse el caso de que el conocimiento del maestro obstaculice programas enfocados a desarrollar el *aprendizaje significativo*. Por ello se estimula la capacitación constante.

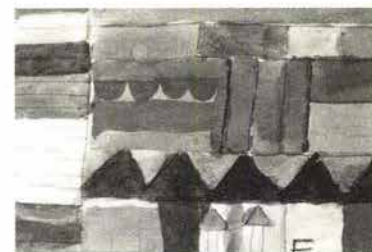
En el presente trabajo se considera que en esa capacitación y trabajo personal del maestro, debe quedar claro que el aprendizaje significativo está en el plano del *ser* y no del *tener*, este aprendizaje hace crecer a una persona como tal, en su propio ser y no consiste en una serie de conocimientos más o menos intrascendentes, que se tienen externamente. Los estímulos deben ir dirigidos a la persona como tal y no simplemente a sus facultades intelectuales.

Desde esta visión, el papel del docente consistirá en sensibilizar a sus alumnos interesándose en creaciones, dándoles seguridad y confianza, divirtiéndose y aprendiendo de ellos. Si esto ocurre es probable que no se susciten situaciones en las cuales el educando, ante la consigna de hacer un árbol, copie exactamente la manera en que el profesor hace el árbol; en este sentido, surge el siguiente cuestionamiento: ¿el alumno expresó sus propios sentimientos hacia el árbol o reprodujo como copia exacta la idea del profesor?, ¿el profesor comprende que esa creación es realmente una actividad llena de significado? Se considera que el dirige a ayudar al educando a ver las cosas por sí mismo, ya que así será más probable que recuerde la experiencia, dado que es mucho más profunda y significativa.

Nuevamente se recuerda que no se está proponiendo sacrificar el aspecto intelectual a favor de la Estimulación de la sensibilidad del alumno, la propuesta es trabajar los contenidos de materias como las matemáticas y las ciencias a través de elementos que tienen plasticidad y recaen en la Percepción estimulando, a la vez, la *imaginación*, las *emociones*, la *creatividad* y demás facultades asociadas al hemisferio derecho del cerebro de los educando.

Como ejemplo, el círculo, el cuadrado y el triángulo, se encuentran en los elementos de la naturaleza como el sol, la luna, las montañas, las frutas, las hojas de los árboles, las piedras; así como en signos convencionales como las letras *a/b/d/g*. De igual forma, a través del color, los educandos pueden hacer una asociación de sus sentimientos con el color e incluso jugar haciendo mezclas de colores para familiarizarse e ir entendiendo las posibilidades de expresión de ellos mismos a través del color.

Cabe la pregunta ¿En qué se benefician las personas con S.D, con una **Educación** en donde las Artes esten integradas en los métodos educativos? El Arte, puede



ayudarles a ampliar sus experiencias, y tal vez contribuir a compensarles algunas de sus privaciones. El trabajo íntimamente relacionado con las necesidades e intereses individuales de los educandos, puede convertirse en un medio de comunicación y en una ayuda para la creación de su propia identidad, puede impartirles un sentimiento de realización y aumentar su confianza, puede ayudarles al desarrollo de sus capacidades motoras pero, por encima de todo, resulta una actividad gratificante, libre y creativa.



Capítulo 5



Educación
a través del Arte

El Arte integrado en la Educación

El Arte abre un panorama en la Educación, como un medio natural de expresión y de comunicación, donde fluyen la esencia del **sentimiento** y pensamiento del ser humano como ser sensible dotado de Inteligencia.

Papalia y olds (1985) definen a la Inteligencia como una interacción constantemente activa entre **herencia**, habilidad y experiencia ambiental la cual da como resultado que un individuo sea capaz de adquirir recordar y usar conocimiento; de entender conceptos tanto concretos como abstractos; de comprender la relación entre objetos, hechos e ideas y de aplicar dicha comprensión , y de emplear todo lo antes mencionado en la vida diaria.

Binet (citado en Papalia y Olds, 1985) Consideró que la Inteligencia está genéticamente determinada, que permanece estable a lo largo de la vida y que es **modificable**.

Dos formas de conocimiento

El cerebro posibilita el habla, la creatividad, el Arte, la técnica, la Percepción del mundo, el heroísmo, y por razones iguales, la iniquidad o la más sorprendente estulticia (Lobera, 1998).

El cerebro humano es un órgano muy especializado; el más especializado que el de cualquier otro mamífero. Lo divide en dos mitades una fisura profunda que crea lo que se conoce como hemisferio derecho e izquierdo. Se sabe que el hemisferio izquierdo controla el lado derecho del cuerpo, mientras que el derecho controla el lado izquierdo.

En los cerebros de los animales los hemisferios son simétricos en sus funciones, mientras que el cerebro humano presenta una asimetría en sus funciones (Edwards, 1984) y estructura (Flórez, 1997).



Esquema cerebral.
Hemisferio izquierdo y emisterio
derecho unidos por el cuerpo caloso.

Esta asimetría significa que entre ambos hemisferios se transmiten impulsos eléctricos (Meece, 2000) y que determinadas funciones corporales tienen una representación preferente en uno de los dos hemisferios (Flórez, 1997).

- En todo tipo de actividad, el cerebro utiliza ambos hemisferios, a veces alternando el papel de director, otras encargándose cada uno de alguna parte de la tarea, según su especialidad (Meece, 2000).
- Ambos hemisferios reciben la misma información de manera diferente. Es posible que la tarea se divida entre los dos; no obstante, a menudo el hemisferio izquierdo domina la mayor parte del funcionamiento e inhibe la reacción del otro, el cual constituye la parte no verbal y global del cerebro. En un cerebro, la comunicación entre ambos hemisferios funde o reconcilia los dos tipos de información (Edwards, 1984).
- Es notoria la diferencia en la habilidad motora de la población humana: la mayoría son diestros y una minoría zurdos, lo que significa que en esta actividad motora el predominio funcional es del hemisferio izquierdo. Esta lateralización de la preferencia manual aparece a partir de los 18 meses de edad y queda bien definida en el cuarto año de vida en más del 50% de los sujetos, mientras que en el resto lo hace hacia los 5-8 años (Flórez, 1997).
- Las investigaciones reportan que ambos hemisferios se especializan en el manejo de la información de diferentes naturalezas; mientras el hemisferio izquierdo es más lógico, analítico, racional y objetivo, el hemisferio derecho es creativo, intuitivo, holístico y subjetivo (Edwards, 1984).
- El lenguaje es una de las funciones en que más se ha estudiado la asimetría hemisférica. Generalmente, el hemisferio izquierdo es dominante en las tareas semióticas verbales y extraverbales; dirige los aspectos formales del lenguaje y las modalidades cognitivas: deductiva, analítica y temporesecuencial, mientras que el hemisferio derecho predomina en tareas de atención y orientación en el espacio, en el conocimiento sintético e inductivo, en la prosodia y en el uso contextual del lenguaje (Flórez, 1997).

Se han desarrollado algunos procedimientos nuevos e interesantes para verificar la lateralidad en personas normales. Uno de ellos asombrosamente simple, consiste en seguir el movimiento de los ojos del sujeto tras haberse formulado una pregunta.

El movimiento ocular hacia la derecha se considera indicativo de una mayor activación del cerebro izquierdo, tal como se supone sucedería, en el caso de pedirle al sujeto que resuelva un anagrama, y por lo tanto, que emplee facultades lingüísticas. El movimiento de los ojos hacia la izquierda, entonces indicara que el hemisferio derecho ha sido activado, como se podría esperar en el caso de plantearse un problema que requiera un análisis, visual y espacial.

Howard Gardner

El hemisferio izquierdo es más lógico, analítico, racional y objetivo, el hemisferio derecho es creativo, intuitivo, holístico y subjetivo.

Edwards

Al respecto, R. Sperry, Premio Nobel; investigó el cuerpo caloso (puente de unión de ambos hemisferios cerebrales) y estudió la información que llega a uno y otro hemisferio, descubriendo que el el hemisferio derecho controla el hemicuerpo izquierdo y, el izquierdo controla el hemicuerpo derecho (los ojos envían informes a ambos hemisferios).Lobera (1998)

En las personas con problemas de desarrollo cerebral se aprecia con mayor frecuencia que en el resto de la población, un patrón atípico de lateralidad.

El hemisferio derecho sabe de palabras escritas o habladas, de la acústica especial, de entonación y de la musicalidad de las palabras. Combina partes, organiza, sintetiza, busca pautas, sabe de procesos simultáneos o en paralelo, trabaja bien con la fantasía, el lenguaje evocador, la metáfora; la experiencia directa en el laboratorio, la fábrica o casa, la simulación, el role playing o la música, son buenas herramientas para este hemisferio.

El hemisferio izquierdo, por el contrario, es analítico (reconoce partes de un todo). Es lineal y secuencial; eficientísimo en el procesado de la información verbal, codifica y decodifica el habla. Es el cerebro preciso para aprender cuando las enseñanzas son principalmente verbalizaciones puras y duras.

En las personas con problemas de desarrollo cerebral se aprecia con mayor frecuencia que en el resto de la población, un patrón atípico de lateralidad, sea en la habilidad manual, en la dominancia auditiva, en el reconocimiento de hemicampos visuales, en la respuesta electrofisiológica o, incluso, en la arquitectura citológica de la corteza cerebral. Florez, 1997.

Edwards (1984) considera que a partir de la idea de que el hemisferio izquierdo es el principal responsable de las actividades relacionadas con el lenguaje, es como se ha mantenido el interés por este hemisferio la gran mayoría de las veces, dejando de lado el interés en las funciones realizadas por el hemisferio derecho.

Afirma que la mayor parte del sistema educativo se dirige a cultivar la parte verbal, racional y temporal del hemisferio izquierdo, dejando un tanto olvidada la Estimulación especial del otro medio cerebro del individuo. Con sus clases seriadas, verbales y numéricas, las escuelas no pueden enseñar el modo de conocimiento del hemisferio derecho. Después de todo este hemisferio no tiene muy buen control verbal, no se

puede razonar con él, no se le puede hacer que diga algo lógico, tal como esto es bueno y esto es malo por las razones *a, b y c*.

Aún hoy en día, a pesar de que los educadores están más conscientes de la importancia del pensamiento intuitivo y creativo, los sistemas escolares en general, siguen estructurados al modo del hemisferio izquierdo. La enseñanza es secuencial y las principales materias de estudio son verbales y numéricas (lectura, escritura, aritmética).

El cerebro derecho “el soñador, el artífice, el artista” se pierde casi totalmente en el sistema educativo. Puede que haya unas cuantas clases de Arte o alguno que otro taller, pero es poco probable encontrar cursos de imaginación, de visualización, de Percepción espacial, de creatividad, de intuición, de inventiva. A pesar de que los educadores valoran estas cualidades, aparentemente esperan que los estudiantes desarrollen la imaginación, la Percepción y la intuición como consecuencia natural de un entrenamiento verbal y analítico.

La influencia de los medios masivos de comunicación (televisión, publicidad) esterilizan la imaginación y la fantasía, globalizando y estandarizando la comunicación entre los individuos. En este sentido, se considera que los medios masivos de comunicación provocan que los espectadores repitan o mimeticen el modelo que se les presenta, dejando nulificada la posibilidad de la imaginación y fantasía que puede estimular el lado derecho del cerebro.

Por su parte, Lobera (1998), a partir de su descripción sobre las funciones de cada hemisferio, deduce que una enseñanza-aprendizaje eficaz, eficiente, será aquella en la que cada alumno aprende por los canales que le son más atractivos, con su hemisferio más capaz, con la estrategia más útil y económica; para unos será la verbalización, para otros, imaginar pautas internas o el ritmo, porque de lo que se trata es de aprender de los dos hemisferios, desarrollando las capacidades de ambos.

En el caso del presente trabajo; *Educación Sensorial a través del Arte en personas con SD, se considera que la Estimulación del hemisferio derecho, mediante tareas específicas, de alguna manera compensará el funcionamiento del hemisferio izquierdo*

Quítense las sensaciones de suavidad, humedad, color rojo, acidez, y se elimina la cereza, digo, no es nada sino un montón de impresiones sensibles o ideas percibidas por varios sentidos; ideas que son unidas en una cosa...

George Berkeley.

SENS: on peut voir regarder.
Peut-on entendre écouter, sentir.

Marcel Duchamp

¿Cuál es la fuente del conocimiento?,
¿Qué papel juegan las sensaciones,
la percepción y la razón? Estas
interrogantes han formado parte de
todos los sistemas filosóficos y sin
embargo siguen siendo discutidas y
abordadas en el afán de comprender
la naturaleza humana.

tomando en cuenta las deficiencias cognitivas de origen biológico mencionadas con anterioridad. Desde esta perspectiva, se considera importante la Estimulación de la Percepción a través de los sentidos.

Sensación

La actividad mental no se concibe sin la ejercitación sensorial. La corteza cerebral requiere de una continua Estimulación para conservar la normalidad de la mente y de la conducta; en este sentido, las funciones cerebrales—mentales dependen de los estímulos sensoriales (Guirao, 1980 y Shiffman, 2002).

De acuerdo con Lobera (1998) el Sistema Nervioso se inicia en los sentidos que reciben información del mundo; son las ventanas por las que entran los cambios del medio, informaciones que son enriquecidas por el uso del mayor número de canales posibles. Hablar de una naranja, es informar; pero si además, se le ve, se le toca, se le huele, se le come, eso es aprehender la naranja.

El mismo autor indica que el desarrollo de los órganos sensoriales, con los que el bebé percibe las impresiones del medio, sigue el orden de tacto, vista y oído, ascendente desde las percepciones primitivas a las superiores.

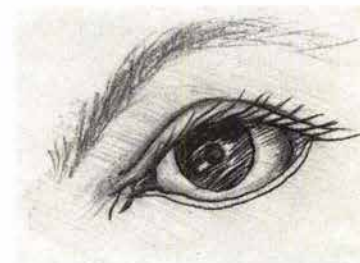
Al respecto, Guirao (1980) menciona que se dan respuestas evocadas de los estímulos visuales, auditivos o táctiles logrados por la *Estimulación temprana*, activando las correspondientes vías neuroanatómicas del gran potencial de la corteza cerebral, que contiene pequeñas áreas sensitivas motoras primarias, que reciben de modo directo, de los receptores periféricos, diferentes tipos de estímulos, como los corporales, los visuales, los auditivos, los olfativos, que transmiten información al sistema nervioso. Todo aprendizaje requiere del funcionamiento de mecanismos que sean capaces de recibir la información a través de los sentidos, para poder después retenerla, relacionarla y quizá mantenerla disponible para su utilización.



Vista

La vista es considerada frecuentemente como el más valioso de los sentidos. Es a través de ella que las personas conocen; las formas, los colores y las texturas. La vista les da también su primera impresión del Universo: el sol, la luna, los planetas y las estrellas.

El ojo es el sentido más importante para la persona. Por él llega la máxima información y por eso, un décimo de la corteza cerebral recibe estímulos visuales. Los ojos son unos de los primeros órganos que se forman durante el periodo prenatal, mas su refinamiento es paulatino. Se nace casi ciego, sordo y mudo. En los primeros días se aprende a ver. Lo primero que el bebé ve es a su madre posiblemente apoyado por otros sentidos y, sobre todo, si hay buenos contrastes de luz-obscuridad. Lobera, (1998).



El ver es natural, inmediato, indeterminado, sin intención; el observar, en cambio, es cultural, mediato, determinado, intencional. El ver depende del ángulo de visión de los ojos, el observar está en directa relación con la forma de socialización, con la calidad de los imaginarios, con todas las posibilidades de la memoria.

El más largo aprendizaje de todas las artes es aprender a ver.

Jules de Goncourt

En ese aprender a ver, juega un gran papel el movimiento, la posición de la cabeza y el uso del resto de los sentidos. Se precisan estímulos visuales para apoyar el desarrollo; si los sentidos crecen juntos, el desarrollo es más fácil.

Ver es reconocer; observar es admirar. El goce, vecino de la imaginación.

Oído

El sentido del oído es uno de los primeros en desarrollarse durante la gestación; se sabe que aproximadamente en la séptima semana el bebe puede tener un contacto de su entorno a través del sentido del oído. El nervio auditivo que transmite información desde el oído al cerebro, es el primer nervio sensorial del cuerpo que comienza a funcionar.

Desde el punto de vista social, el oído es el órgano más importante. Sin visión se reciben los estímulos, no es preciso estar alerta porque llegan los ruidos de la calle o la conversación o la radio... pero sin audición, sólo estando alerta, activo, dirigido al estímulo, mirando y



“Por lo tanto, no basta solo con ver. Es necesario tener un contacto físico, fresco y vivido con el objeto que se dibuja, a través de tantos sentidos como sea posible, y especialmente del sentido del tacto.”

Kimon Nicolaidis.

tocando, se puede entender lo que ocurre alrededor.(Lobera, 1998).

En el principio era el ritmo. El pulso uniforme de la sangre que circula por el cuerpo de la madre, el flujo y reflujos de su respiración, los ruidos roncós, el gorgoteo de los movimientos de líquidos dentro del útero, y, en primer plano, casi ahogando al resto el incesante galopar del corazón materno (Campbell, 2001).

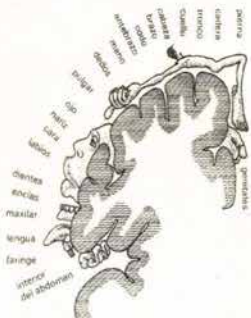
El niño tiene que aprender a oír. No entiende las palabras de la madre, pero su cerebro escucha voces, ruidos, música. Con ello va desarrollando su cerebro para que, más tarde, pueda entender el lenguaje hablado. Estimular la audición es exponer al niño a semejanzas y diferencias de entre toda suerte de sonidos, para que aprenda a distinguir entre ellos. Así conocerá lo que es música y los ruidos, sonidos, lenguaje oral, etc. (Lobera, 1998).

Tacto

Hablar del tacto es hablar de la piel, la cual se convierte en el órgano más grande del cuerpo ya que alcanza del quince al veinte por ciento del peso corporal. El cuerpo humano medio tiene cerca de dos metros cuadrados de piel, que contienen aproximadamente cinco millones de diminutas terminaciones nerviosas que actúan como transmisores de las sensaciones (Davis, 1994).

Davis (op. cit.) considera que la piel es el órgano más importante después del cerebro, ya que las zonas táctiles del cerebro cubren una superficie asombrosamente grande, tanto en la región sensorial como en la motriz. Los labios, la lengua, la cara, el pulgar, los otros dedos y las manos están relacionados con una dimensión desproporcionada de espacio cerebral, seguidos por los pies. La piel envuelve como un sobre gigantesco el cuerpo humano; es un órgano que recibe los estímulos táctiles o sensoriales, y reacciona con sensaciones específicas ante cualquier contacto. Los receptores de la piel reaccionan al calor, al frío, al contacto, con picazón, hormigueo y también produciendo ciertos dolores. Hay receptores que reaccionan a las vibraciones.

El recién nacido reacciona, ante todo, al frío y al calor, a la humedad y a la sequedad, los estímulos dolorosos y la manera en que se le toca, lleva o mece. De especial



Representación de las diferentes partes del cuerpo en el área sensitiva primaria del cerebro.

significación son las sensaciones táctiles de la zona bucal, mucosa de los labios que establecen el primer contacto con el pecho materno (Lobera, 1998).

Sentidos químicos.

Se designan *sentidos químicos* a los sentidos que requieren del contacto de estímulos de diferentes sustancias químicas con sus receptores corporales; esto es, el olfato y el gusto.

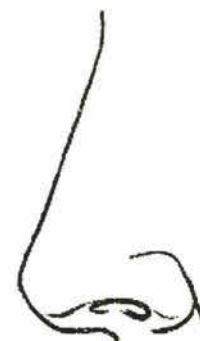
Gimeno, Rico y Vicente (1986) señalan que la sensibilidad olfatoria se recoge en la membrana nasal y se transmite mediante las fibras del nervio olfativo, mientras que la gustativa se realiza en los botones gustativos de la boca y se transmite por neuronas que transcurren por diversas vías.

Una característica del olfato es la de poseer un umbral mínimo muy bajo y uno máximo, relativamente cercanos. Este hecho contrasta con la gran amplitud entre los umbrales de otros sentidos (por ejemplo el auditivo y el visual) y parece que es un sentido destinado a detectar la presencia o ausencia de olor más que a cuantificar intensidades.

El gusto se produce en los corpúsculos o botones gustativos, distribuidos prácticamente en toda la mucosa oral, pero que se hallan en mayor proporción en las papilas de la superficie de la lengua. Cada botón está compuesto por un grupo de células gustativas con microvellosidades, dispuestas alrededor de un orificio (poro gustativo). Estas células tienen una vida corta: en unos diez días son sustituidas por otras nuevas.

La sensación gustativa se produce cuando las moléculas de los alimentos, disueltos en la saliva, se introducen en los poros, estimulando estas microvellosidades, referidas. Existen cuatro sensaciones primarias: dulce, amargo, ácido, salado de cuya combinación resultan las demás.

En los niños, los botones gustativos son numerosos, sobre todo en la punta de la lengua. En el adulto su número es más reducido y, por lo general después de los cuarenta y cinco años, muchos botones degeneran y hacen que la sensación resulte cada vez menos aguda.



El ojo que se dice ventana del alma, es la principal vía para que el sentido común pueda, de la forma más copiosa y magnífica, considerar las infinitas obras de la naturaleza ... ¿No ves tú entonces que el ojo abarca la belleza del mundo todo? Él es señor de la astrología; él crea la cosmografía; él todas las humanas artes guía y endereza, y empuja al hombre hacia las distintas partes del mundo; él es príncipe de las matemáticas y sus ciencias son acertadísimas, ha medido las distancias y magnitudes de las estrellas; ha descubierto los elementos y sus posiciones, ha predicho las cosas futuras por el curso de las estrellas; él ha exagerado la arquitectura, la perspectiva y la divina pintura. En tanto las obras que el ojo ordena a las manos son infinitas.

Leonardo Da Vinci

Un sentido no funciona sin ejercer influencia en el funcionamiento de los otros sentidos; o dicho de otro modo, la Estimulación externa se ejerce inevitablemente sobre más de un sentido. El niño aprende con todo su cuerpo, con las manos, con los ojos, con la boca y no sólo a través de un sentido. La información llega por varias vías (estímulos) y es la mente la que hace la síntesis y ordena la respuesta.

Shiffman (2002), considera que el educar a los sentidos incluye un variado repertorio de técnicas de entrenamiento y control de las capacidades sensoriales; técnicas que tienen el objetivo común, de que el sujeto aprenda a discriminar los distintos elementos que integran cada estímulo sensorial, aumentando progresivamente sus umbrales perceptivos.

La Educación Sensorial como tal expresión y actividad, ha tenido diversos avances, que van desde un orden de casi absoluta prioridad, en que la situó el movimiento de la escuela nueva, a un cierto olvido posterior, más real en la literatura pedagógica que en la práctica escolar (Palacios, 2000).

El niño inicia la vida de relación a través de los sentidos; a partir de las sensaciones recibidas comienza a construir el tejido básico de nociones; de aquí que desde el comienzo de la vida sea potencialmente necesaria la guía e intervención educativa en la adecuada recepción de las estimulaciones, interpretación de las impresiones sensitivas y el análisis de todas las percepciones.

Percepción

Cuando los estímulos del exterior son recibidos por los sentidos, inmediatamente después se da el proceso de **Percepción**. A través de este proceso se da una asimilación subjetiva (más personal) a la experiencia objetiva (concreta); de este proceso se deriva un cambio a nivel mental (cognoscitivo), dependiendo del tipo de estímulo, generando conexiones neuronales, incrementando la capacidad y el potencial del cerebro para aprender y, finalmente, se da una respuesta conductual a todo este proceso (Cohen, 1976).

Las cosas no son para ser dichas o entendidas en su totalidad, como quisieran hacérselo creer. Casi todo lo que ocurre es inexpresable y se ocurre en una región donde jamás ha hollado palabra alguna. Y más inexpresable que ninguna son las obras de arte, esas entidades secretas en las que la vida no termina y que superan la nuestra, que pasa.

Rainer, M. Rilke

Por lo general se denomina **Sensación** a los procesos de recepción de la información por vía de los sentidos; en cambio, se reserva el término **Percepción** a los procesos de organización, interpretación o procesamiento de la información sensorial (Guirao, 1980).

De esta forma, el campo de la **Percepción** será el estudio de los procesos mediante los cuales un organismo responde con regularidades en su conducta ante los patrones de Estimulación del medio ambiente. A través de los sentidos es que el individuo se percata de la información proveniente del medio que le rodea. De este modo influyen en el proceso perceptual diversas variables, tales como el estado del organismo, motivación y aún la persona misma.

La **Percepción** implica el funcionamiento preciso de las grandes áreas corticales de asociación, en el cerebro. Normalmente estas áreas se desarrollan con más lentitud que las áreas sensoriales primarias que reciben los estímulos con toda la riqueza de matices, hasta darles plena forma. Dentro del campo de la Educación especial, específicamente del SD, la relativa pereza y pobreza en el desarrollo intercomunicativo de las estructuras nerviosas, en el cerebro de los niños con este síndrome, afecta de manera marcada a las áreas corticales de asociación y explica el retraso en el desarrollo de la capacidad perceptiva (Troncoso Del Cerro y Ruiz; 1999).

Pero esto no es motivo suficiente para abandonar el camino que lleva al desarrollo de la Percepción; al contrario, se sugiere la Estimulación de la Percepción pero por vías adecuadas a las características propias de las personas con SD, ya que esta habilidad trae consigo grandes ventajas al desarrollo de estas personas.

Troncoso, Del Cerro y Ruiz (1999) indican que los bebés y niños pequeños que han sido atendidos de un modo adecuado, han desarrollado muchas habilidades perceptivas. Han tenido la oportunidad de ver a diferentes personas, de oír muchos sonidos, de gustar diferentes alimentos, de manejar objetos de distintas formas, tamaños, colores, materiales, de ser llevados y traídos por diferentes lugares, en distintas posturas, por personas variadas, etc. Han percibido muchas cosas a través de su cuerpo, por medio de los cinco sentidos y han sido capaces de reaccionar ante los estímulos internos y externos.

Lo visible no es más que el conjunto de imágenes que el ojo crea al mirar . La realidad se hace visible al ser percibida. Y una vez atrapada, tal vez no pueda renunciar jamás a esa forma de existencia que adquiere en la conciencia de aquel que ha reparado en ella.

Jhon Berger

“Todo acto creativo implica... una nueva inocencia de percepción, liberada de la catarata de creencias aceptadas.”

Arthur Koestler.

Así, indican que los recién nacidos con SD están preparados para percibir y responder ante los estímulos propios y ambientales. Los cinco sentidos actúan como importantes fuentes de información en una etapa en la que el desarrollo es muy rápido. Las respuestas visibles que el bebé da al principio pueden ser muy pequeñas; a veces consisten sólo en un cambio en el nivel de actividad, quedándose quieto cuando oye un sonido y orientándose hacia el origen del estímulo que oye, en otras ocasiones patalea, sonrío o balbucea si ve a su madre.

Poco a poco el niño madura y aprende a seleccionar ciertos estímulos de entre la gran variedad que tiene alrededor. Este proceso de selección es el fundamento de otras interacciones más complejas con el ambiente que serán necesarias más tarde. Las personas que atienden al niño, le proveen de muchos estímulos sensoriales; por ejemplo, por el interés visual que le ofrece la cara humana, el niño aprende a mirarla y lo hará con atención, observando, fijando sus ojos en los ojos que le miran; después observará los movimientos de la boca; la sonrisa que percibe, provocará en él otra sonrisa; comprenderá los aspectos comunicativos por el tono de voz que percibe mediante el oído.

De esta forma inicia el desarrollo de la atención, la **Percepción** y la discriminación¹ que se amplía con el conocimiento de los objetos. Inicialmente el niño, aunque observe y manipule, da respuestas que son automáticas; si tiene hambre y “siente” molestia en el estómago, llorará; después aprenderá que al llorar obtiene la presencia de su madre. Esta segunda conducta la ha aprendido y la controla; por tanto, actuará ya de un modo diferenciado (discriminativo) ante lo que percibe, buscando con anticipación un resultado concreto; conocerá la relación causa-efecto y ejercerá su acción voluntaria.

Este aprendizaje discriminativo facilitará al educando el pensamiento lógico: el conocimiento de las formas, los tamaños, las texturas, los colores y otras propiedades de los objetos, así como los conceptos numéricos. También le servirá para la

¹ La Discriminación es la habilidad para percibir semejanzas y diferencias, respondiendo de un modo diverso ante lo percibido; su uso en la vida diaria es imprescindible para funcionar de un modo eficaz (Troncoso, Del Cerro y Ruiz, 1999).

adquisición de otros aprendizajes en el área social y de lectura, al igual que para mejorar su lenguaje.

Pero la singularidad carece de valor práctico en el aislamiento.

H. Read

Al respecto, como se indicó en el capítulo anterior, López Melero (1997) señala una relación estrecha entre el desarrollo de la Percepción y lo cognitivo, lo intelectual:

*...La **Percepción** es, pues, la primera toma de contacto del niño consigo mismo y con su medio.*

Lo que ayuda al niño a sentar las bases del conocimiento; es la **Percepción**, porque no se percibe por percibir sino para actuar. Por eso la **Percepción** ya es acción y, por tanto, ya es cognición. Podemos decir como principio básico que el proceso perceptivo y el intelectual son inseparables, ya que el ejercicio apropiado en el momento óptimo de desarrollo ayuda a perfeccionar la finura de los sentidos, Percepción táctil, visual y auditiva, son las bases de la Educación intelectual.

Desde el ámbito educativo, el mismo autor menciona que en la práctica profesional de la Educación especial se trabaja de espaldas a este elemento y, cuando se tiene en cuenta, no siempre es de un modo unívoco, uniforme, sino que se trabaja desde distintas perspectivas.

Educación de la Percepción en el síndrome de Down.

Con base en experiencias propias, Troncoso, Del Cerro y Ruiz (1999) afirman que lo auténticamente educativo y eficaz a largo plazo es el desarrollo de las capacidades durante las edades más tempranas, para ello consideran necesario hacer buenos programas y ejecutar muchas tareas, ya que una capacidad bien desarrollada será la llave que abra la puerta a un amplio abanico de destrezas y habilidades. Entre estas capacidades destacan que la atención, la discriminación y la **Percepción**, son imprescindibles para otros muchos aprendizajes y para desenvolverse con eficacia en la vida ordinaria.

La participación de los niños pequeños con SD en buenos programas de atención temprana en los que se dedica una parte importante al desarrollo cognitivo, de un modo sistemático, ordenado y eficaz, les ayuda a desarrollar las capacidades de atender,

percibir, comprender y saber. Todo cuanto se haga por ayudarles a mejorar su capacidad de atención, observación y **Percepción** debe ocupar un lugar privilegiado.

Así, proponen que la Educación de estas capacidades incluye las habilidades para reconocer, identificar, clasificar, agrupar y nombrar los objetos, las imágenes, los grafismos, los sonidos y las palabras.

Por su parte, López Melero (1997) menciona que el procedimiento educativo más común para trabajar la **Percepción** es el conocido como *enfoque perceptivo-motor*. Bajo este rótulo se aglutina una serie de aproximaciones teórico-prácticas desde un punto de vista perceptivo, que tienen en común el concepto de sujeto deficiente como una estructura de vías y procesos aferentes (sesorioperceptivos) que le proporcionan información del medio físico y, una serie de procesos eferentes (motoricoperceptivos) mediante los que reacciona y actúa sobre este medio, modificándolo o modificando su propia situación en él.

El mismo autor, considera este enfoque demasiado simplista o incompleto afirmando que, al igual que el enfoque de estímulo-respuesta (de la corriente conductista), resulta seguramente atractivo y de cómoda aplicación; pero no por ello ofrece respuestas a los interrogantes planteados en el mundo cognitivo y metacognitivo² de los deficientes. El enfoque perceptivomotor se salta todos los momentos mediadores del proceso que enlaza la **Percepción** con la acción.

Con esta visión manifiesta una clara inclinación hacia un enfoque proveniente de las teorías cognitivas en la cuales se arguye que entre la **Percepción** y la motricidad, se da un proceso largo que comprende complejas operaciones interiores de registro y almacenamiento de la información. Las inadecuaciones perceptivas en el deficiente pueden darse en cualquiera de esos elementos mediadores. Es muy probable, y es una creencia muy generalizada, que el momento crucial sea el de las estrategias generales ante un problema o tarea, y que en la deficiencia, más



² La Metacognición es la capacidad que hace referencia al conocimiento sobre los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro aspecto relacionado con ellos. Por ejemplo, una persona está ocupada en actividades metacognitivas si se da cuenta de que tiene más dificultad para aprender A que B.

que déficit perceptivo, lo que se dé sea un déficit para buscar la estrategia adecuada, o sea, la falta de capacidad para planificar y organizar la conducta con respecto a la tarea que se ha de realizar.

La vista llega antes que las palabras.
Jhon Berger

Desde esta perspectiva, concibe el desarrollo cognitivo de la persona con SD como el proceso que hace posible el crecimiento de todas aquellas funciones que intervienen en el conocimiento y la comprensión de las cosas y de las personas que se encuentran en su medio ambiente, así como de aquellas otras que tienen un significado concreto para el propio individuo.

Con estas expectativas, invita a diseñar currículums para desarrollar **Percepción**, atención, memoria, lenguaje, pensamiento e Inteligencia; dentro de este contexto, la cognición será entendida como la actividad de conocer, algo que todo ser vivo puede realizar. Cualquier modelo educativo que se refiera a un solo aspecto (**Percepción**, atención, memoria, etc.) o a todo el modelo serial de procesamiento de información, ha de ser considerado de gran relevancia en el campo educativo.

Para ello, indica que es necesario distinguir entre una *Percepción sincrética*, incapaz por ella misma de distinguir y de analizar; de una *Percepción analítica*, más estructurante pero más difícil de lograr en los individuos, y de modo especial si éstos presentan perturbaciones orgánicas.

Así, desde el ámbito de la didáctica, López Melero (op. cit.) considera que esto es lo que la escuela ha de tener muy en cuenta en sus currículums para que en ellos se contemplen actividades perceptivas, tales como:

- ❖ El trabajo manual que ha de permitir desarrollar en los individuos la coordinación visomotora, la adquisición de las formas.
- ❖ Los aparatos de medida para conseguir la precisión.
- ❖ La música para lograr el ritmo, la adquisición del tiempo.
- ❖ El dibujo que ha de conducir a la adquisición de las formas, el color, la armonía, la simetría.
- ❖ La gimnasia, que ha de proporcionar el ritmo, la construcción del espacio y el dominio propioceptivo y cinestésico.

De esta manera y no de otra es como se prepara para la acción, estimulando la actividad intelectual desde las actividades perceptivas, para lograr en las personas con necesidades educativas especiales, a través de su propia acción, un *aprendizaje significativo*. La verdad es que todos los niños han de ser activos en su aprendizaje, para lograr esta capacidad básica y compleja que es la autonomía personal.

En síntesis, López Melero (op.cit) considera importante el diseño de currículums para desarrollar la **Percepción**, aunada en importancia a capacidades tales como la atención, la memoria, el lenguaje, el pensamiento y la Inteligencia dentro de un modelo de desarrollo cognitivo.

Por su parte, Troncoso, Del Cerro y Ruiz (1999) hacen hincapié en el desarrollo de la **sensación** y la **Percepción**, especialmente en los programas de Intervención Temprana, bajo la noción de que éstas son la base de la adquisición de las habilidades que se deberán conquistar en los siguientes años escolares.

Para los fines del presente proyecto la aportación de estos autores es de suma importancia y se considera que algunos de los puntos deben analizarse con más detenimiento, tales como la Estimulación de los sentidos, el *aprendizaje significativo* y las actividades perceptivas.

Estimulación de los sentidos

❖ Estimulación visual

Tilley (1978) considera que todos los educandos deben ser ayudados a observar su medio ambiente y alentados a hablar sobre la forma, el color y el tamaño. Los objetos deberían ser contemplados desde todos los ángulos y, de ser posible, manipulados. Los niños mentalmente disminuidos, necesitan que este tipo de experiencias le sean repetidas para así tener las máximas posibilidades de aprendizaje. No basta con mirar, deben ser alentados a hablar sobre lo que están viendo, de forma que la experiencia visual se vea reforzada con las imágenes creadas por las palabras que utilizan.

Dentro de los elementos visuales se encuentran, la línea el color el espacio, las formas, la luz, y la oscuridad, etc. Que manejados de una forma u otra son capaces de manifestar una multiplicidad de expresiones.

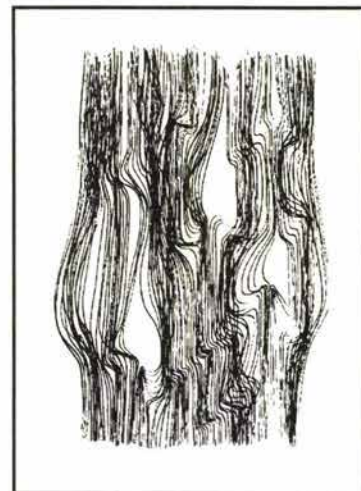
Malins

En los ejercicios de sensibilidad visual y plástica deben tomarse en cuenta los colores, las formas, la luz. En el momento de enseñar los colores, es importante que se presenten en el orden siguiente; rojo, azul y amarillo, y dejar el verde al final para no confundirlo con el azul, por su cercanía tonal, también debe considerarse emplear colores puros para que no se confundan unos con otros, aplicados en cambios de forma y dimensión, con diferentes materiales en su textura.

A través de la vista, se captan varios elementos que conforman físicamente las obras de expresión plástica; entre éstos, se destaca la línea, la forma y el color.

- **La línea.** Malins (1983) indica que por lo general la línea es el resultado de algo que se mueve sobre una superficie: los primeros ejemplos humanos bien pudieron ser un palo puntiagudo marcando en arena húmeda o un dedo que discurría sobre arcilla blanda. Sea cual sea el medio, el elemento cinético es inherente a la línea (La escritura es un buen ejemplo de hasta qué punto es capaz la línea de sugerir un movimiento continuado). La línea es uno de los elementos indispensable en la expresión plástica debido a su versatilidad; puede ser estática o activa, continua o fragmentaria, curva o recta, tosca o delicada, oscuras o claras. Este rico vocabulario lineal sirve para varios fines: la expresión de la emoción o el movimiento, el delineado del contorno, o la estructura la descripción de la textura o el motivo; desde este contexto, la línea es un vehículo para expresar sentimientos y emociones. El movimiento de la línea es parte de su origen y su naturaleza; hay, sin embargo, muchas y diversas clases de movimientos y ciertas líneas son mucho más activas que otras. El movimiento de la línea puede dar origen a recorridos visuales que el ojo es invitado a transitar.

- **La forma.** El tono es una convención utilizada en dibujos y pintura para simular el efecto de la luz mediante el sombreado y el modelado de superficies, creando subsiguientemente la ilusión de la forma; representar la forma es, pues, una de las funciones principales del tono. Cuando un objeto se dibuja únicamente mediante líneas, la información que el dibujo transmite sobre la forma del objeto es limitada, para expresar la tridimensionalidad de la forma es necesario añadir el tono. Para lograr el efecto de iluminación intensa se acentúa el contraste entre los tonos oscuros y claros (técnica conocida como claroscuro) lo que a su vez incrementa el



sentido dramático. Rembrandt lo utilizó profusamente (Malins, 1983).

- **El color.** El termino color se emplea para describir una sensación recibida por el cerebro cuando la retina del ojo es estimulada por ciertas longitudes de onda luminosas; aunque se tiende a referirse al “color” como si fuera algo dotado de entidad propia, existe tan sólo, dado que es una sensación, cuando hay alguien presente para experimentar tal sensación (Küppers, 1982). En 1671, Isaac Newton demostró el origen del color partiendo de un fino rayo de luz blanca que obligaba pasar a través de un prisma. Los resultados de estos experimentos científicos no fueron ignorados por los pintores, que comenzaron a utilizar los nuevos pigmentos químicos de los matices del espectro (Malins, 1983).

❖ Estimulación auditiva



Campbell (2001) considera que el sentido del oído tiene tanta importancia como el de la vista. Se pretende educar el sentido del oído con vistas a su utilización mental, porque es el sentido, que después del equilibrio, conecta a las personas especiales a su medio ambiente. Ellas presentan un gran interés por el mundo sonoro, por lo cual si esto se aprovecha sobre la base de elementos rítmicos y melódicos, se lograra incrementar su atención. Propone estimularlo con una variedad de sonidos, voces y canciones ya que con esto se prepara al niño, mejor que con ningún otro estímulo, para la atención a la persona y a las instrucciones.

En concordancia con lo anterior, Perera (1993) indica que el objetivo es lograr que el niño reaccione y atienda al oír su nombre. Esta atención pondrá a la persona que le llama en actitud de alerta y espera; es en ese momento cuando se le puede dar la instrucción e información que precisa o mostrarle y entregarle un objeto concreto. El niño tendrá que aprender a atender a la indicación física o instrucción verbal que le dé el educador, dirigiendo su mirada al lugar adecuado; después desarrollará la capacidad de atender alternativamente a la persona y al objeto-estímulo, para ejecutar la acción que le indican, confrontando si lo hace bien y pidiendo ayuda en caso necesario.

La música es un veloz tejedor de sentimientos profundos.

Andrés Segovia

❖ Estimulación táctil

El ejercicio del sentido del tacto es una actividad compleja y requiere, más que otros sentidos, todo un aprendizaje. La piel ofrece información sobre lo que sucede fuera del cuerpo. Los padres amorosos pueden satisfacer las necesidades de contacto físico de los recién nacidos durante la rutina diaria, la alimentación, el eructo, el baño, el talco, abrazo y las caricias. Una teoría nueva afirma que los bebés no distinguen entre sus sistemas sensoriales de audición, visión y tacto; en otras palabras, toda la Estimulación sensorial es como si fuera de una sola clase. Una experiencia sensorial puede desencadenar la Percepción en otra. Sólo a los seis meses de edad los bebés comienzan a diferenciar los sentidos de la visión, la audición y el tacto. La Estimulación de los sistemas sensoriales del bebé aumenta su habilidad general y su capacidad de aprendizaje. Así que la Estimulación táctil puede aumentar la Inteligencia y la capacidad de aprendizaje.

Mediante el tacto de su propio cuerpo, el niño contribuye a su propia imagen corporal. Este contacto proporciona a la criatura una fuerte sensación de seguridad psicológica de confianza, comodidad y bienestar, sentimientos positivos hacia el cuerpo humano y a su propia autoestima. Durante la adolescencia, la gran necesidad de contacto físico, suprimida y reprimida durante muchos años, se convierte gradualmente no solo en la búsqueda impersonal de la satisfacción sensorial, sino también en una búsqueda simbólica del amor: de la seguridad, la aceptación, el consuelo y la confianza.

❖ Estimulación de los sentidos químicos

La Estimulación del olfato y del gusto no debe olvidarse. La apreciación que cada persona tiene sobre el mundo se enriquece con la información que de estos sentidos se obtiene sólo basta con imaginar un mundo sin olor.

La Estimulación es necesaria para familiarizarse con los olores habituales del medio ambiente próximo, para conocer por el olor los objetos, comprobar que hay productos que no huelen (como el agua).

Como material se puede utilizar lo cercano al educando: en su hogar, en la escuela,



en la calle. Los olores de las especias de la cocina, los alimentos, las plantas medicinales, productos higiénicos (el jabón, los detergentes).

Como metodología de trabajo es ídono aislar el sentido para mejorar la agudeza y el umbral mínimo de Percepción, la ejercitación conjunta de los dos “sentidos químicos”, ya que actúan simultánea y complementariamente.

Haciendo un recuento de la información que se ha descrito hasta aquí. En el capítulo anterior se revisaron programas educativos, en especial aquellos dirigidos a alumnos con las características propias del SD, en donde se observa una tendencia al desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y motoras. De igual forma, en el planteamiento de este último tipo de programas educativos se da una importancia especial al desarrollo de las capacidades de atención, memoria y Percepción, especialmente en los primeros años de vida de estos alumnos; esto es, en los programas de Intervención Temprana.

En este capítulo se han aportado datos relacionados con el significado y Educación de la Percepción, especialmente en las personas con SD. Al respecto, conviene a los fines del presente trabajo destacar las sugerencias de López Melero (1997). Este autor propone abandonar el enfoque perceptivo-motor, que ha sido utilizado en la mayor parte de los currículos académicos, abogando por un enfoque cognitivo en donde:

- ❖ Más que déficit perceptivo, se contemple un déficit en la capacidad para planificar y organizar la conducta con respecto a la tarea a realizar.
- ❖ Se tomen en cuenta dos tipos de Percepción, la sincrética y la analítica.
- ❖ Se desarrollen la Percepción, la atención, la memoria, el lenguaje, el pensamiento y la Inteligencia.
- ❖ Se tomen en cuenta todos los momentos mediadores del proceso que enlaza la Percepción con la acción.
- ❖ Los alumnos sean activos en su aprendizaje.
- ❖ Se estimule la actividad intelectual desde las actividades perceptivas a través de un aprendizaje significativo, tales como:
 - El trabajo manual que ha de permitir desarrollar en los individuos la coordinación visomotora, la adquisición de las formas.

El arte es la expresión de ideas, o sentimientos que de una forma consciente e inconsciente se manifiestan en una obra, haciendo uso de los elementos visuales o sonoros.

- Los aparatos de medida para conseguir la precisión.
- La música para lograr el ritmo, la adquisición del tiempo.
- El dibujo que ha de conducir a la adquisición de las formas, el color, la armonía, la simetría.
- La gimnasia, que ha de proporcionar el ritmo, la construcción del espacio y el dominio propioceptivo y cinestésico.

Se considera que de alguna forma todos estos aspectos se dirigen a la Estimulación del hemisferio derecho, ya que de acuerdo con lo revisado, cumple con las funciones de combinar partes, organizar, sintetizar, buscar pautas, trabajar con la *fantasía* y la metáfora (Lobera, 1998), además, predomina en tareas de atención y ordenación en el espacio (Flórez, 1997).

La propuesta del presente trabajo es tomar el Arte como un medio para estimular la parte derecha del cerebro; no imponiéndolo, sino de una forma natural acorde al funcionamiento del cerebro humano. También se considera que a través de las diversas manifestaciones del Arte, se pueden estimular los sentidos, que *son las ventanas del mundo hacia la Percepción*; una capacidad que todos los expertos en Educación especial coinciden en estimular, por su relación directa con el desarrollo del pensamiento.

La importancia de la música en la Educación

En los últimos años se han llevado a cabo numerosos estudios sobre la importancia de la música en la formación del individuo, estudios que concluyen que: La música es imprescindible en la educación de los niños.

Mejora la capacidad de concentración, desarrolla la sensibilidad y la memoria, ayuda a expresar sentimientos... Parece que hablamos de una revolucionaria y efectiva fórmula educativa, pero se trata simplemente de... ¡MÚSICA! Aunque resulte increíble, sus efectos beneficiosos consiguen todo esto y mucho más. Hay niños que no se sienten atraídos por la música de manera innata, pero está en nuestras manos despertar su interés.





Lamentablemente, para algunos padres, e incluso para algunos maestros, la música es una de las materias menos importantes del currículum escolar, junto a la expresión plástica y la educación física. Y también para algunos niños, a quienes los padres transmiten esa idea

- ❖ La música **tiene la capacidad de sensibilizar al niño** porque engloba todos los sentidos. La estimulación musical, no solo estimula el oído. La música también proporciona una estimulación visual y táctil.
- ❖ La música **ayuda a anticipar, organizar y sincronizar** el movimiento.
- ❖ La música estimula **la imaginación y la capacidad creativa**. Desarrolla el sistema de expresión musical, así como el sentido estético.
- ❖ La música desarrolla **la capacidad de atención**. Está íntimamente relacionada con la adquisición de las matemáticas y desarrolla la memoria y el sentido del orden.
- ❖ La música está muy ligada a las **funciones del lenguaje** y, en consecuencia, la dificultad de seguimiento de actividades musicales suele estar relacionada a algún tipo de disfunción en la expresión verbal. En este caso, la música puede servir para diagnosticar un posible problema de nuestro hijo que, de otra manera, quizá habríamos descubierto más adelante.
- ❖ Interpretar música **ejercita la inteligencia**, pues acostumbra al niño a seguir el curso de diversos razonamientos a la vez, fomentando así la atención y la concentración.
- ❖ La música tiene **efectos positivos en el campo emocional** ya que es el lenguaje de nuestras emociones. En este sentido, favorece la comunicación, el intercambio de ideas o de sentimientos con otros niños o con nosotros mismos.
- ❖ Las actividades musicales proporcionan **experiencias gratificantes**, especialmente si los adultos posibilitan el contacto del niño con la música y lo refuerzan positivamente: sin buscar la perfección rítmica o la afinación perfecta sino la libre expresión musical del niño.
- ❖ **La musicoterapia** puede ayudar a superar problemas de personalidad, como la inseguridad o la timidez, y trastornos más severos como la disminución psíquica, el autismo, o la depresión.

Es verdad que hay niños que dentro de un grupo, desafinan o no pueden seguir el ritmo de los otros. En estos casos se les debe ayudar dándoles un papel más fácil,

pero no por eso menos importante, de manera que él no se sienta inferior a los otros. Además, hace falta que el niño vea en todo momento que valoramos su esfuerzo y su constancia. Cualquier niño es capaz de hacer música. La capacidad para la música es en algunos casos innata pero también se puede desarrollar.

Podemos escuchar una pieza de música clásica mientras explicamos un cuento inventado y utilizar el ritmo y el tono para presentar acciones o describir situaciones de la historia. También podemos incorporar letras nuevas inventadas por nosotros a canciones que él ya conozca con anterioridad o hacer que se las invente él; aunque las nuevas letras no tengan mucho sentido, seguro que serán divertidas. Cualquier momento es bueno para disfrutar de la música: la hora del baño, el viaje en coche por la mañana para ir al colegio, el momento de la cena...

La música en la educación especial

La Música es un medio para abrir canales de comunicación entre las personas en general (niños y adultos) con discapacidades. La educación musical como el resultado de un aprendizaje estético.

La educación musical se refiere a la formación científica, artística y profesional de intérpretes y compositores que tienen lugar en los conservatorios de música. Pero la educación musical en las escuelas especiales tiene otro sentido: dar una experiencia viva de la música desarrollando las aptitudes auditivas, rítmicas y creativas.

Hay gran cantidad de metodologías didácticas y técnicas aplicadas a la educación musical pero la más importante es la actitud del maestro, debe pensar, sentir, que está educando por medio de la música, desarrollando potenciales humanos.

Las actividades musicales contribuyen a despertar la conciencia perceptiva, a desarrollar la discriminación auditiva y el control motor. Ayuda al niño a usar una cantidad de procesos mentales conectados con el sonido y el movimiento - operaciones mentales que forman parte del aprendizaje - tales como memoria y reconocimiento. En estas actividades participan otros sentidos aparte del oído, tales como el tacto y la vista, a través de los cuales el niño explora el mundo y adquiere conocimiento consciente del mismo.

La música es una revelación más elevada que toda moral y que toda filosofía; es el único camino de acceso hacia un mundo superior que el hombre presiente. En el que no puede penetrar, el del conocimiento de Dios.

Beethoven.

Ahora bien, la música se compone de sonidos organizados y como tal es un producto de la mente que impone orden y forma a las percepciones auditivas. Esta organización mental del sonido culmina en el lenguaje, donde los sonidos se tornan simbólicos a través de un significado aceptado.

Por otra parte, es importante destacar que la música es una expresión creadora que debe ayudar a descubrir y/o aprovechar al máximo cualquier habilidad que el niño posea en las diversas áreas, constituyendo además un admirable medio de comunicación no verbal con el niño discapacitado. La música tiene algo que ofrecerle y no siempre en términos estrictamente musicales y a veces de manera indirecta. Las experiencias musicales favorecen la integración social y emocional del niño e influyen sobre su actitud hacia el juego y el trabajo, hacia sí mismo y hacia los demás.

La musicoterapia en la educación especial

La música favorece el crecimiento mental, perceptivo o emocional del niño.

La musicoterapia es una disciplina terapéutica en la que se utiliza la música como intermediario. Esto permite iniciar un proceso de cambio y producir un acercamiento, lo que lleva a una mejor adaptación a la realidad utilizando la música como medio de expresión.

La música en sí misma no cura; es su utilización, su análisis y sus cualidades como timbre, intensidad, duración, que elegidos por el profesional ayudan a la aplicación con fines terapéuticos, no podemos dejar de tener en cuenta que en las diferentes tribus la utilización de la música tenía carácter curativo.

En la actualidad en nuestro trabajo como educadores comprobamos la eficacia de la música como medio terapéutico, encontrando cambios en la conducta de los niños después de actividades musicales, porque la música favorece el crecimiento mental, perceptivo o emocional del niño diferente, igualmente como lo puede conseguir el denominado niño normal.

Es importante conocer que uno de los principales problemas de estos niños discapacitados es el de la comunicación ya que les resulta difícil expresarse y

relacionarse; ya sean por causas física o psíquicas. Por medio de la música el niño diferente encuentra una vía de relación y de expresión de sus sentimientos; por lo tanto debemos destacar la importancia de la música como medio terapéutico y educativo, por que contribuye a la formación integral del niño discapacitado, le ayuda a descubrirse así mismo y a los demás por medio de un nuevo lenguaje que le permite comunicarse y vivir.

El musicoterapeuta se ocupa fundamentalmente de obtener cambios de conducta y no de obtener un perfeccionamiento musical. El musicoterapeuta es más sensible a la conducta no-musical del niño.

La música puede ayudar puesto que no es una vía de comunicación verbal. Claro que los métodos tradicionales no siempre son efectivos, por lo cual hay que tratar de encontrar métodos nuevos.

Siendo la música un **Arte** sin palabras, puede llegar a ser un medio para comunicarse con los discapacitados. En el niño y en el adulto con necesidades especiales la carencia de habilidad para la comunicación de sentimientos exige medios adecuados que solamente la música puede proporcionarle; ésta actúa en él como en una persona normal, aunque, es obvio, con resultados y márgenes diferentes.

Tratar de inventar experiencias no verbales con su cuerpo, con el propósito de tornar al niño más sensitivo, usando ejercicios relacionados con la vista, el olfato y el tacto... mediante juegos y actividades vinculadas con la música, tales como batir palmas, marcar el compás con los pies y cantar.

El niño y el adulto con necesidades especiales necesita sentirse seguro, y la música proporciona esa seguridad mediante su orden y estructura intrínsecos. La experiencia musical, debido a los sentimientos positivos que origina, contribuye a aumentar la seguridad. La música se relaciona estrechamente con los sentimientos más sutiles y que por lo tanto «puede hacer surgir de un modo efectivo aquellos que con frecuencia se hallan disminuidos en los alumnos especiales...

Probablemente el más importante de todos los valores que la música tiene para el

Siendo la música un **Arte** sin palabras, puede llegar a ser un medio para comunicarse con los discapacitados.

Toda obra de Arte es una lectura del mundo y simultáneamente una lectura, de si misma.

Carlos Fuentes.

niño y el joven discapacitado es la **Percepción** sensorial estética. Se afirma: el significado que la experiencia estética tiene para el individuo es que sin ella, sería menos completos como ser humano. Los niños y jóvenes, no solamente los de nuestra cultura sino los de todas las culturas, necesitan de la música para desarrollarse de modo normal y sano. Hemos visto que :»Cuanto mas rico es el ambiente sensorial, mayor es el desarrollo del cerebro. Por lo tanto comprendamos por qué debe enriquecerse el medio sensorial del niño». Si esto constituye una necesidad para el niño normal, también lo es para el discapacitado.(Thayer,1982)

El efecto Mozart

Howard Gardner ha catalogado la música como una de las siete inteligencias básicas formadas en nuestro sistema genético. Antes que él, siguiendo a Maria Montessori, Jean Piaget reconoció la música como una inteligencia innata preparada para desplegarse entre el tercero y cuarto años de vida. Y antes que ellos, por su comprensión intuitiva del desarrollo humano en general, Rudolf Steiner hizo de la música una piedra angular de su extraordinario sistema de educación Waldorf. Steiner reconocía la música como el cimiento del intelecto, la creatividad, la capacidad matemática y el desarrollo espiritual, y como tal vez la forma más grande de **Arte**, por derecho propio.

Don Campbell arroja luz sobre el papel del sonido en el proceso cuerpo-cerebro, invocando su larga asociación con el médico francés Alfred Tomatis, la principal autoridad mundial sobre el papel del sonido en la conciencia y la **Percepción**.

El aprendizaje del lenguaje, en su primera forma sensorial-motora, comienza alrededor del quinto mes en el útero, cuando el bebé empieza a manifestar reacciones musculares a los fonemas (o **elementos fónicos**, si se quiere) de la lengua materna.

Y esta reacción corporal al sonido y a la palabra precede y es fundamento del desarrollo de la palabra visual. Lógicamente la visión debe esperar el nacimiento para desarrollarse, y al abrirse a un **mundo visual** el bebé forma esas **estructuras de conocimiento** relativas al mundo físico experimentado a lo largo de sus primeros años.

“el sentimiento artístico sólo puede desarrollarse con la cooperación de la música, la única arte inherente libre de raciocinio”

Dalcroze

Don Campbell por su parte menciona: Mi romance infantil con el sonido me ha llevado a una larga y gratificante carrera musical: componer e interpretar profesionalmente, educar a niños mediante el ritmo y la melodía, e investigar las muchas formas en que la música configura y estimula la mente, el cuerpo y el espíritu, tuve la oportunidad de estudiar todas las formas en que el ritmo, la tonalidad y otros aspectos de la música y el sonido fomentan la creatividad, estimulan la mente, sanan el cuerpo, vencen el estrés y fortalecen a las familias.

En los años siguientes escribí un buen número de libros sobre la música y la educación, el cerebro y el espíritu, y comencé a dirigir talleres en todo el mundo para dar a conocer el poder del sonido. Claro está que yo no he sido la primera persona interesada por los misteriosos efectos de la música, o de Mozart.

Fue en Francia donde el pionero en el campo del efecto del sonido en el desarrollo del cerebro y el cuerpo, el doctor Alfred Tomatis, comenzó a usar música de Mozart en sus investigaciones, en las décadas de los sesenta y setenta. Tomatis logró demostrar que escuchar ciertos sonidos filtrados, concretamente los sonidos de la música de Mozart o de la voz de la madre, realmente influye en el cerebro de un modo que mejora las habilidades de escucha y habla, la salud emocional y la alerta mental. Su muy exitoso trabajo con niños afectados por el trastorno de falta de atención y otros problemas de aprendizaje resultó particularmente alentador. La noticia de sus logros se unió a una oleada de informes científicos que verificaban todo un surtido de efectos positivos de la música, demostrables y cuantificables.

Durante los años ochenta y noventa, las revistas científicas de todo el mundo comenzaron a publicar estudios que demostraban que la música modifica realmente la estructura del cerebro en el desarrollo del feto; que los bebés reconocen y prefieren la música que oyeron por primera vez en el vientre de sus madres; que el coeficiente intelectual aumenta entre los niños que reciben instrucción musical regularmente; que una media hora de terapia musical mejora el funcionamiento del sistema inmunitario en los niños; y que la música alivia el estrés, favorece la interacción social, estimula el desarrollo del lenguaje y mejora las habilidades motoras en niños pequeños.

A medida que el niño crece, se pueden estimular sus capacidades y dotes sociales y

A medida que el niño crece, se pueden estimular sus capacidades y dotes sociales y académicas mediante su relación con la música.



académicas mediante su relación con la música. La música puede reflejar sus emociones medio comprendidas y ayudarlo a aprender a expresar lo que siente. Campbell considera que la música podría mejorar nuestro sistema de educación básica. ¿Puede la música hacer más inteligente a tu hijo? Ciertamente puede aumentar el número de conexiones neuronales en su cerebro, estimulando por lo tanto sus habilidades verbales. Puede enseñarle buenos hábitos de estudio, ayudarlo en sus esfuerzos por leer y comprender los conceptos matemáticos y memorizar con facilidad.

Pero la inteligencia no se mide solamente por la capacidad para leer, escribir, memorizar y trabajar con cifras. Igualmente importantes son nuestro éxito en trabajar en comunidad, en recordar visual y auditivamente, en movernos, crear y relacionarnos con soltura y sensibilidad, en expresar emociones y aliviar el estrés, y en escuchar nuestra voz interior y confiar en ella. Todas estas capacidades se estimulan y mejoran escuchando y haciendo música.

No hay duda de que son muchas las influencias que contribuyen a forjar una vida, y la música sólo es una de ellas. Pero a diferencia de nuestra herencia genética, que está fijada, nuestra herencia musical es ampliable. Podemos elevar el volumen y convertirla en la fuerza positiva que deseemos.

Por qué Mozart

Los ritmos y melodías y altas frecuencias de la música de Mozart estimulan y recargan las regiones creativas y motivadoras del cerebro.

Campbell,(2001) explica del porque la música de Mozart funciona mejor que la de otros compositores para la estimulación. Los ritmos y melodías y altas frecuencias de la música de Mozart estimulan y recargan las regiones creativas y motivadoras del cerebro. pero tal vez lo esencial en la grandeza de Mozart es que todos sus sonidos son puros y simples. Mozart no teje un deslumbrante tapiz como el gran genio matemático de Bach; no levanta oleadas de emociones como el atormentado Beethoven; su obra no tiene la sencillez desnuda del canto gregoriano, y no tranquiliza el cuerpo como una canción de cuna. Sin embargo, su música es a la vez profundamente misteriosa y accesible y, por encima de todo, no contiene astucia. Es casi como si hubiera logrado destilar la belleza y orden del estímulo sonoro que experimento dentro del útero y lo expresara de un modo que nos llega y

conmueve en un grado igualmente esencial.

Ciertamente el ingenio, el encanto y la simplicidad de sus composiciones nos permiten localizar en nosotros mismos una intensa alegría y una sabiduría más profunda. Es esta capacidad de extraer lo mejor de nosotros lo que hace tan valiosa la música de Mozart.

La Estimulación sensorial a través del Arte

Dentro de la visión de *Educación Sensorial a través del Arte*, se considera que debe haber estructuraciones en el sistema educativo actual; es necesario o, más bien, urgente revolucionar un cambio que analice el tema desde ángulos como el psicológico, el pedagógico, el filosófico y, sobre todo, desde una perspectiva humanista, cuestionando el futuro rumbo de las sociedades y la trascendencia de la Educación en la existencia humana, en esta carrera acelerada hacia la *modernidad*, hacia una sociedad *tecnologizada*, hacia “*un desarrollo altamente avanzado*”.



Los seres humanos han sido testigos de diversos alcances a nivel tecnológico y científico (la llegada a la luna, el descubrimiento de vacunas, opciones contra enfermedades, la posibilidad de curar o detener el cáncer o el SIDA, invenciones de alta tecnología, computadoras, satélites, etc.), mas también se ha visto el empobrecimiento humano entretrejiéndose, a la par, en un sistema social desgastado, en donde la sensibilidad existe sólo si esta de moda, sólo si hay algún capitalista que esté interesado en venderla; se da pues, una insensibilidad en donde las bombas hechas por el hombre, destruyen al mismo ser humano.

Una concepción de la Educación reconciliada con el Arte y basada en un enfoque integral, evidentemente implica reformas en el sistema educativo. Mucho terreno se ha cedido pero todavía no es suficiente, es necesario que haya una adopción clara y sincera en el ámbito de la Educación oficial; en las aulas, el cambio debe ser desde adentro, desde cada instructor, maestro o guía que esté directamente al frente de cada grupo de educandos. Esto implica comprometer el terreno de las actitudes y filosofías de enseñanza de cada profesor, con el fin de que esté abierto a descubrir una nueva perspectiva que encierra la naturaleza del Arte.

Al analizar la importancia que se le da a el Arte en las aulas, Read (1959) señala que las actividades que se indican con palabras como *imaginativa, creativa, originadora* y *estética* no representan una materia con límites definidos a la cual pueda tratarse como cualquier otra materia adjudicándole dos, cinco o siete horas semanales en un horario competitivo, más bien son un aspecto del desarrollo mental que todo lo abarca y, más aún, no es un aspecto sino un modo de desarrollo mental. Lo imaginativo no se opone a lo lógico, lo creador a lo didáctico, lo artístico a lo utilitario; como un demandante a quien debe hacerse una concesión, más o menos de mala gana; los dos procesos se hallan en absoluta oposición y aunque el fin deseado pueda denominarse una síntesis, más bien se contempla la idea de que la base de toda fuerza intelectual radica en la adecuada integración de los sentidos perceptivos y el mundo exterior, de lo personal y de lo orgánico, una integración que sólo ha de lograrse mediante métodos educativos.

De acuerdo con la información de capítulos anteriores, es válido afirmar que en la currícula escolar se incorpora la expresión artística, en el mejor de los casos, como una materia optativa de poca importancia, en comparación con materias tales como las matemáticas y ciencias; pero también, en el peor de los casos como un medio de distracción.

También se da el caso de programas específicos elaborados por artistas que contemplan al Arte como un medio educativo; desafortunadamente, a pesar de que han ofrecido resultados positivos, no se han incorporado por completo en la currícula oficial.

❖ Programa de Educación Artística en el nivel básico escolar

Reportado en: Uno más uno, sección cultural, 24, VIII, 2001.

De los intentos por parte de instancias federales mexicanas, para dar un lugar y, por tanto, una concepción diferente al Arte en la Educación, surgió el Programa de Educación Artística en el nivel básico escolar, que se inicio en el estado de Aguascalientes, México en 1988.

Este programa se realizó durante el ciclo 2000-2002 con los estudiantes de primero y segundo año de primaria.

El objetivo final del arte es mostrar los tejidos internos del alma.

Manuel Viola.

Sus finalidades esenciales fueron:

- ❖ Darle un valor curricular a la enseñanza artística.
- ❖ Desarrollar la creatividad y sensibilidad en el niño, con el fin de que logre relacionar las Artes con las demás áreas del conocimiento.
- ❖ Formar públicos conocedores con distintas opciones de entretenimiento.
- ❖ Detectar aptitudes en los infantes hacia las manifestaciones artísticas.
- ❖ Fomentar el crecimiento del niño como ser integral.



Para que los educandos conocieran los lenguajes artísticos en los planos creativo y sensible, el programa se dividió en cinco módulos: danza, artes visuales, música, literatura y teatro.

Los maestros que participaron en el proyecto recibieron preparación sobre: teatro en la escuela, cuenta-cuentos, psicomotricidad y música en el aula, filosofía para niños, actividades artísticas en el desarrollo del niño, el juego como motivador de la expresión artística y psicología evolutiva." Para los niños, es muy atractivo cuando el juego se utiliza como elemento metodológico para el aprendizaje". Así descubren su mundo jugando. Son actividades lúdicas y por eso se vuelve atractivo.

Se establecieron foros de consulta sobre los temas de vivienda, desarrollo económico y cultura, para saber la acogida y los resultados del mismo. Los resultados reportan que el programa contribuyó a elevar el rendimiento académico de los estudiantes y que éstos se volvieron más creativos, críticos y desenvueltos. Poco a poco aprendieron a utilizar sus cuerpos y voces para expresarse correctamente. Tras conocer los resultados, es deseable que pueda implementarse. Sólo niños más inteligentes y sensibles pueden contribuir en el futuro a formar un país sólido y sano.

El éxito del programa es la metodología y se requiere de la inversión del presupuesto en Educación que apoye. Se pretende ampliar la capacitación de profesores para llegar con este proyecto a otros estados, mas no todos cuentan con la infraestructura.

❖ Programa de Educación Waldorf

En la pedagogía Waldorf el **Arte** cumple un papel especial como medio

Toda obra de arte, crea un “mundo propio”, las personas, las situaciones, el curso de la acción, etcetera, poseen una cualidad particular que no les es común con otra obra de arte, alguna y es absolutamente distinta de la realidad cotidiana.

Lukács

educativo. La actividad artística exige fantasía y creatividad y desarrolla la sensibilidad. Por un lado se traduce en un medio sensorial (colores, formas, tonos, sonidos, etc) por el otro lado, trasciende la manifestación puramente sensorial. Por eso es el mejor mediador entre la naturaleza sensoria y la naturaleza espiritual del ser humano. “Así como de la vivencia en imágenes surge la comprensión de conceptos, así también la actividad artística puede favorecer la inteligencia.

La pedagogía Waldorf concibe al hombre como una unidad indisoluble físico –ánimico – espiritual y en este principio basa todo el quehacer educativo.

Breve reseña histórica:

La pedagogía Waldorf nació en medio del caos social y económico que siguió a la primera guerra mundial. Tras el derrumbamiento de viejas formas sociales aquellos que se esforzaban en construir el futuro de Europa buscaban nuevas orientaciones. Uno de estos hombres era Emil Molt, director de la Fábrica de cigarrillos Waldorf Astoria en Stuttgart, Alemania. Este se dirigió a Rudolf Steiner, el fundador del movimiento antroposófico, que en aquella época era una de las cabezas directoras del movimiento ciudadano por la renovación social. Le pidió que le ayudase en la construcción de una escuela para los hijos de los obreros de su fábrica. En septiembre de 1919 se abrieron las puertas de la primera escuela Waldorf. La primer escuela alemana unificada, en que niños y niñas de diferentes niveles sociales y capacidades eran educados en forma conjunta.

“La pregunta que debemos hacernos no es: qué conocimientos y capacidades precisa el hombre para contribuir al orden social existente, sino qué vive en su interior y que puede despertarse en él. Sólo entonces será posible aplicar una y otra vez nuevas fuerzas al orden social, fuerzas que provienen de cada una de las generaciones que se integran en la sociedad. La vida de este contexto, tomará la forma que estos jóvenes como seres humanos íntegros, sean capaces de crear. Pero nunca las generaciones debieran ser conformadas de acuerdo a los deseos y objetivos que la sociedad presente establece para éstas”. Rudolf Steiner.

En el mundo existen aproximadamente 640 escuelas, 1087 jardines de infantes, 100 Institutos especializados en Pedagogía curativa y 60 institutos para la formación del Profesorado en más de 50 países.

La pedagogía Waldorf abarca desde la edad inicial al último año de Bachillerato. En nuestro país hemos llegado al sexto año de Educación Primaria básica. Hay un proyecto en elaboración que culmina el ciclo básico.

Educación-Autoeducación: El docente

Partimos en que es una escuela en la que se debe “aprender a aprender”.

Jamás el hombre cesa de aprender, ni agota su capacidad de aprendizaje

En la escuela Waldorf entendemos que los alumnos concluyen con éxito un período escolar cuando han alcanzado la capacidad de aprender de forma autónoma y la facultad de poder educarse a sí mismos. Deben hacer suya la capacidad de aprender de la vida. Los maestros de estas escuelas deben estar dispuestos a dejarse educar por los niños.

Autoeducarse permanentemente. Dispuestos a aprender de la vida. Esa apertura trasciende a los niños. Saben que el futuro sólo será accesible a aquel que conozca la versatilidad del mundo y pueda adoptar una actitud abierta al aprendizaje.

La autoeducación es una tarea permanente para nosotros.

Sólo quien se enfrente al desafío de juzgarse a sí mismo, trabajando con conciencia en la superación de sus propias debilidades, llegando a someterlas a su autodominio, será capaz de transmitirle a otro ser, algo realmente valioso. Esta transformación de nosotros mismos, habla mucho más que cualquier palabra, está dotada de vida, de experiencia y de verdad. Sólo quien somete su propio comportamiento agresivo puede impulsar a otros a hacer lo mismo. Sólo quien ha vencido su ansia de poder, puede convertirse en un ejemplo de capacidad de dominio de sí mismo. El joven sólo acepta el conocimiento de quien vive con autenticidad. El maestro desea superar sus imperfecciones en interés del niño.

El niño.

Desde una visión antropológica la pedagogía Waldorf integra una concepción humana desde todas sus dimensiones en íntima relación con el mundo. Explica y fundamenta el desarrollo de seres humanos según principios generales cognitivo – evolutivos que comprenden etapas de 7 años denominadas septenios.

El contenido y la materia de enseñanza se deben orientar, por un lado, en base al

Creo que no es exagerado decir que ningún otro sistema educativo en el mundo otorga un papel tan central a las artes como el Movimiento de Escuelas Waldorf. Todas las materias que se enseñan tienen un aspecto artístico. Inclusive las matemáticas se presentan de una manera artística y relacionadas por medio de la danza, el movimiento o el dibujo, como algo integral para el niño. El sistema educativo de Steiner está construido sobre la premisa de que el arte es una parte integral de los esfuerzos en que se eLa experiencia de mi hija Diana en la Escuela Waldorf de Sacramento resultó estimulante y sirvió para abrir los ojos de la mente. Espero que más personas puedan lograr que sus hijos accedan a la educación Waldorf.

Rusel Schweickart

Astronauta de la NASA, Consejero en Tecnología (1963-79); Miembro de la Comisión de Energía de California



conocimiento que el niño debe obtener para la vida, pero por otro lado debe tener en cuenta aquello que a través de la materia impartida se desarrolla en el alma del niño y el momento en que ello ha de acontecer de acuerdo con su edad.

Cada hora de clase debe armonizar momento de internalización y expresión, de actividad intelectual y práctica, el recuerdo y el olvido, el esfuerzo y el descanso. En el planteo pedagógico de la actividad rítmica está al servicio del desarrollo de la coordinación viso-audio psicomotriz.

No basta enseñar Arte, hemos de enseñar con Arte, es decir con actitud artística y en un ambiente artístico.

Para la pedagogía Waldorf todo el quehacer educativo debe tender a una conjunción armónica y equilibrada. Por consiguiente el **Arte** es, en nuestra escuela, una presencia que comprende el actuar del docente, el espacio físico y las actividades de los alumnos. Con respecto a las actividades de los alumnos concebimos el **Arte** como un puente que armoniza y equilibra la relación entre el pensar, el sentir y el hacer del hombre. Esto implica integrar el **Arte** a todos los ámbitos como “estrategia de aprendizaje y enseñanza” que permite por un lado una visión global, totalizadora, y por el otro el desarrollo del pensar, sentir y la voluntad. En cuanto al conocimiento del material y las leyes que lo rigen: desarrolla el pensar en cuanto a la **Percepción** estética: el sentir; en cuanto al dominio de las técnicas y a la concreción de la tarea: la voluntad. De esta manera se logra la vivencia de los contenidos.

Algunas actividades artísticas propiamente dichas son:

Modelado con cera, arcilla, dibujo, pintura con acuarelas, tallado en madera y piedra, ejecución de instrumentos, orquesta, coro, euritmia (**Arte** del movimiento)

Talleres: Carpintería, costura, cestería telar, encuadernación, etc.

De la imagen al concepto.

La imagen a la que hacemos referencia es una representación mental de cualidad pictórica. La provoca una vibración emocional, es capaz de vivir en el tiempo y modificarse a lo largo del mismo. Es lo contrario a lo estático del concepto, ni transformación posible.

Desarrollar en los niños la imaginación, destruyendo la superstición. Sembrar en el buen terreno virgen ideas útiles, pero regarlos con una lluvia clara y fresca de poesía de la necesaria poesía hermana del sol y complemento del pan...

Rubén Darío

Las clases de niveles básicos se caracterizan por una enseñanza transmitida a través de la imagen, apoyada complementariamente por actividades creativas que refuerzan la misma. En las clases superiores el conocimiento conceptual y científico juega progresivamente un papel mucho más importante.

En la etapa escolar primaria el niño se sitúa en el mundo en medio de una relación impregnada de sentimiento frente a todo lo que lo rodea. Ante todo recordará aquello que ha impresionado su sentimiento infantil.

Este proceso tiene una importancia fundamental como apoyo a la formación de la memoria del niño. Después de esta fase la memoria se verá fortalecida a través de la aplicación de la imaginación para recrear aquello que primeramente fue percibido por los sentidos y después transformado de manera conceptual.

Una caracterización imaginativa del objeto de conocimiento se imprime en la memoria más fácilmente que una definición abstracta. En cualquier proceso de aprendizaje podemos encontrar como punto de partida la experiencia, pertenezca esta el ámbito de la formación de representaciones o a la esfera del encuentro activo con el fenómeno. A continuación aparece la comprensión conceptual.

La forma en que entendemos el mundo se transforma a lo largo de nuestra vida. Esa transformación se desarrolla gradualmente. Vamos desde una comprensión global imaginativa, al entendimiento de sus particularidades asociadas y relaciones recíprocas, hasta alcanzar la posibilidad de elaborar una síntesis a través del pensamiento.

Los relatos son otro recurso que utilizamos como una fuente inagotable de enriquecimiento del mundo anímico. Los cuentos de hadas en los primeros años, las fábulas, y leyendas, las mitologías, que a través de su lenguaje imaginativo, suponen un alimento muy especial para el alma infantil. Imágenes que expresan verdades muy grandes y profundas, y que hablan a través del un lenguaje simbólico.

Relatos, Cuentos de hadas, fábulas, leyendas, mitologías, biografías

El niño no va a la escuela en busca de conocimiento, sino en busca de emoción de emoción y de belleza.

Solía pensar que la educación Waldorf era el sistema menos dañino, y luego, mientras más lo observaba, encontré que era el sistema más beneficioso que tenemos.

Lo que escuchamos sobre las escuelas Waldorf es "¿qué le pasará a mi niño ahí fuera en el mundo si no aprende a leer y escribir rápidamente?" El tema es que la mayor fuerza que tiene el niño para sobrevivir en un mundo de locura, es ser totalmente integro, sano y conectado al corazón. La belleza de la escuela Waldorf es que está totalmente diseñada para mantener a los niños intactos hasta que estén listos para entrar al mundo como individuos completos.

Se realizaron tres grandes estudios recientemente acerca de la desaparición de la niñez en América. Si hay una cosa que el sistema Waldorf hace, es alimentar proteger y desarrollar espléndidamente la inteligencia del verdadero niño.

*Joseph Chilton Pearce
Autor del Niño Mágico, La rajadura
en el Huevo Cósmico*



El niño toma un lápiz, dibuja raya con libertad, el lápiz puede ser una prolongación de sí mismo de su brazo, de su mano, para él es asombroso que su movimiento y su gesto dejen, un rasgo. Se place de ello, lo goza. ¡He aquí el primer encuentro de la necesidad de expresarse con la posibilidad de hacerlo!

Marthe Berson

El niño pequeño comprende su entorno a través de sus manos. En nuestro mundo moderno el trabajo intelectual es cada vez más importante las posibilidades de practicar un movimiento saludable son cada vez menores. Los trastornos de la **Percepción** sensorial aumentan.

El niño comprende el mundo a través de sus sentidos y sus propios actos, aquello que puede tocar con sus manos. Una actividad externa conlleva siempre una actividad mental interior. Ya en su época Kant afirmaba que la mano era el cerebro exterior del hombre. Muchos terapeutas utilizan el movimiento para tratar problemas de desarrollo. Los educadores realizan juegos rítmicos de dedos y al mismo tiempo que recitan versos, el maestro practica con sus alumnos ejercicios de orientación del propio cuerpo.

Desde el primer año los niños aprenden a tocar flauta, también se modela con barro. En quinto año se agrega carpintería. Todos nuestros sentidos se hallan profundamente arraigados en la vida corpórea y psíquica del hombre. Como consecuencia nos hallamos en amplia medida determinados por la acción de nuestras experiencias sensorias. De ahí que el desarrollo de los sentidos, su estímulo correcto, es de gran importancia en nuestra metodología.

Partimos del convencimiento de que el niño debe poder manipular, tener experiencias propias, vivenciales. Así conocerá por propia experiencia el mundo y sus cualidades. Tareas de los educadores son propiciar estas experiencias, enriqueciendo el entorno de posibilidades dándole sentido al movimiento que emerge naturalmente en los niños.

Nuestra sociedad no aporta mucho en este sentido. Cada vez propicia experiencias menos saludables. Plásticos, sintéticos, químicos en los alimentos, horas de inmovilidad frente a la TV, "chatarra", contaminación sonora, etc. Podríamos citar infinidad de ejemplos.

La metodología que aplica la pedagogía Waldorf la convierte en un sistema terapéutico, pues aporta la higiene necesaria para mantener el estado saludable que el niño requiere para ser apto para el aprendizaje y permanecer así a lo largo de su desarrollo.

Creemos que a nuestra sociedad le hacen falta propuestas educativas que le aporten,

desde un profundo conocimiento del ser humano, respuestas pedagógicas y didácticas que nos conduzcan a tener en nuestras clases alumnos “cada día más sanos”, en el amplio sentido de la palabra, felices de aprender, interesados, entusiasmados. Depende de lo que el mundo adulto le ofrece gran parte del futuro de ellos como individuos y de todos nosotros como humanidad.

La formación y la educación son decisivas para el futuro de la sociedad humana. Derechos humanos y democracia, entendimiento internacional, paz y tolerancia sólo pueden ser alcanzados a través de la educación. Todo aquello que hoy no quede sembrado, mañana no podrá dar frutos. Hoy día se presentan a nuestros ojos como cuestiones absolutamente relacionadas con la educación, el fundamento de una sociedad multicultural, es decir, la cuestión clave de la supervivencia del hombre como ser cultural y social.

Acoger a cada niño como una persona única, establecer con él una relación de confianza recíproca; permitirle de esta forma descubrir, desplegar y ensalzar sus capacidades y sus potencialidades: este es el papel de la escuela como lo conciben las Escuelas Waldorf. (Federico Mayor, Director General de la UNESCO). La educación actual debe capacitar a los niños para poder desplegar aquellas facultades que van más allá de la pura tradición y el conocimiento convencional. La Educación Waldorf persigue esa meta. Quiere participar en el desarrollo de seres humanos que puedan convertirse en iniciadores del progreso cultural.

Los maestros de las Escuela Waldorf saben que es mucho más difícil autoeducarse que educar a los demás. **La autoeducación** es una tarea permanente para ellos.

Toda verdadera comprensión exige como condición previa **el acto de percibir**. Una experiencia sensorial en su máxima amplitud juega un papel fundamental en el desarrollo de los sentidos, proceso que se continúa a lo largo de los primeros años de la vida del niño. Un siguiente paso en el proceso de aprendizaje lo constituye el progresivo aumento de la toma de conciencia de aquello que percibe. El niño aprende entonces a reconocer aspectos esenciales de un determinado fenómeno. La aproximación fenomenológica a las ciencias naturales y humanísticas, cuyo inicio se produce en el 4to. Año, tiene un papel central en la Educación Waldorf. En los primeros años se opta por un enfoque de las materias escolares más vivo y basado en la experiencia.

“Yo antes dibujaba como Rafael, pero me llevo una vida entera aprender a dibujar como un niño”

Picasso



“El medio mejor para hacer buenos a los niños es hacerlos felices...”

Oscar Wilde.

El niño pequeño **comprende el entorno a través de sus manos**. Mientras explora el mundo descubre sus estructuras. Más tarde desarrolla a través del pensamiento los conceptos. Una actividad externa conlleva siempre una actividad mental interior. Cuanto más esmerada es esa actividad, más sutil es también en pensamiento. Unos dedos ágiles crean también un pensamiento ágil.

La vida del hombre es rica en **ritmos**. No sólo juegan un papel importante en todos los procesos vitales, sino también en los procesos cognoscitivos. Cada cambio rítmico es al mismo tiempo un proceso de transformación. El ser humano se sitúa en una relación rítmica con su entorno. Ello es evidente en dos ámbitos de los que raramente nos ocupamos: los ritmos de la inspiración y expiración y los ritmos de sueño y vigilia. Aunque ambos procesos están relacionados con el ámbito fisiológico, podemos experimentar como se hallan directamente relacionados con el estado anímico. La formación de capacidades tiene que ver con estos procesos rítmicos, por lo que los maestros Waldorf se apoyan en este proceso no solamente a través del movimiento, sino también a través de métodos didácticos que contemplan la naturaleza rítmica del aprendizaje.

El Arte de los educadores consiste en su capacidad de despertar el conocimiento sobre la vida. El conocimiento de las leyes que rigen el desarrollo infantil debe constituir la base de este **Arte**, el cual puede posibilitar a los alumnos **la construcción de una relación viva con los contenidos educativos. Mucho antes de comenzar a comprender el mundo conscientemente el niño se abre al mismo a través de sus sentimientos**. Para él es tan importante la disposición estética de las horas escolares como su contenido, y ésta debe ser considerada como un elemento esencial en toda educación y ser tomada en serio en la conformación de la enseñanza. El interés del niño en relación a todo lo aquello que aprende en la escuela se basa fundamentalmente en que el contenido y la conformación de la enseñanza se correspondan con su desarrollo interno y simultáneamente este se vea potenciado. Con relación al curriculum desarrollado para la formación escolar, describe **la forma en que la enseñanza debe dirigirse al niño en función de su etapa de desarrollo**.

“Ser arrancado de la percepción ordinaria, poder contemplar durante unas pocas pero eternas horas el mundo exterior y el interior, no tal como lo percibe un animal obsesionado por las palabras y los conceptos, sino tal como los percibe, directa e incondicionalmente, la Mente Libre... esa es una experiencia de incalculable valor para todo ser humano.”

Aldous Huxley.

Las clases de niveles básicos se caracterizan por una enseñanza transmitida a través de la imagen, apoyada complementariamente por actividades creativas que refuerzan la misma. Este proceso tiene una importancia fundamental como apoyo a la formación

de la memoria del niño. En la etapa escolar primaria el niño se sitúa en el mundo en medio de una relación impregnada de sentimiento frente a todo lo que lo rodea. Ante todo recordará aquello que ha impresionado su sentimiento infantil.

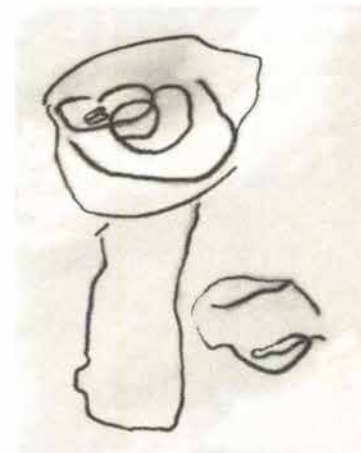
Después de esta fase la memoria se verá fortalecida a través de la aplicación de la imaginación para recrear aquello que primeramente fue percibido por los sentidos y después transformado de manera conceptual. El maestro pone en marcha esta actividad describiendo los procesos relativos mediante imágenes realistas llenas de fuerza. Una caracterización imaginativa del objeto se imprime en la memoria más fácilmente que una definición abstracta. En las clases superiores el conocimiento conceptual juega progresivamente un papel mucho más importante. La actividad individual será promovida de tal manera que pueda aparecer finalmente en forma de capacidad independiente de juicio. Los conocimientos aprehendidos inicialmente en forma de imagen serán elaborados nuevamente en forma conceptual y científica. El proceso comprendido entre la imagen y el concepto, tal y como se ejercita en la Escuelas Waldorf, promueve el desarrollo de un pensamiento que busca redescubrir el mundo sin prejuicios.

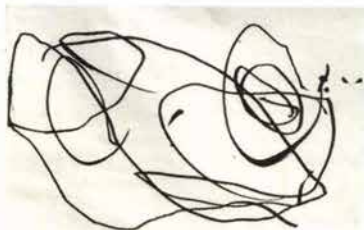
La Pedagogía Waldorf no sólo se aplica a la educación de niños sanos, sino también a la enseñanza de discapacitados, es la llamada Pedagogía Curativa para “niños que precisan cuidados anímicos especiales”. Se incluyen en los grupos escolares niños con necesidades educativas especiales. En cada caso individual se estructura un programa de apoyo, que permite acercarle los contenidos curriculares del grado del que forma parte, adaptándolos a sus posibilidades particulares. Para aquellos niños que precisan una educación más concentrada y un acompañamiento más individualizado, junto a aquellos otros que por diversos motivos no pueden ser integrados a los grupos comunes, les ofrecemos la posibilidad de incorporarse al Taller Basquadé, proyecto de Pedagogía Curativa. El aporte de esta pedagogía es de indudable riqueza para la educación general.

(Extraído del Catálogo de la exposición “Pedagogía Waldorf” celebrada en el marco de la 44° conferencia sobre educación de la UNESCO).

Dibujos libres son posibles sólo cuando tenemos un niño libre a quien se ha permitido crecer y perfeccionarse en la asimilación del ambiente que le rodea y en la reproducción mecánica; y quien, dejado en libertad para crear y expresarse, en realidad crea y se expresa.

María Montessori,





❖ **Desarrollo de Inteligencias a través del Arte (DIA).**

El Arte, un medio ideal para desarrollar las inteligencias, Entrevista publicada en la revista Padhia, Publicación mensual de la Educación, Abril, 2002.

La vaca independiente es una empresa dedicada a la promoción del Arte, la cultura y la Educación; está formada por un grupo de personas convencidas de la necesidad que existe de construir una nueva relación con el Arte, integrándolo a la vida diaria y crear un vínculo que sirva para mantener al ser humano como ser sensible. Consideran que el Arte es una vía para mejorar la calidad de la Educación y abre puertas y espacio a la sensibilidad de los educandos en la edad en la que más se necesita.

Con este pensamiento, nace el programa *Desarrollo de Inteligencias a través del Arte (DIA)*, en donde se concibe que el Arte expresa, evoca, transmite, genera reacciones y respuestas. Así mismo, se considera que es un espejo del mundo interior y exterior; que permite percibir e identificar una gran diversidad de emociones, sensaciones y actitudes; que permite aprender a identificar, nombrar y reconocer emociones en uno mismo y en los demás.

DIA es un programa dirigido a niños y adultos, que busca fomentar la motivación para descubrir y aprender dentro y fuera de la escuela, desarrollando habilidades afectivas.

En su metodología didáctica, utiliza al Arte como estímulo para iniciar un proceso de desarrollo humano, activando potencialidades de niños y maestros.

Funciona a través de una discusión que se genera en torno a una obra de Arte, en donde:

- ❖ Los alumnos incrementan considerablemente su capacidad de observación y reflexión, muestran un desarrollo significativo en el uso de las herramientas verbales, desarrollan su autoestima y su seguridad.
- ❖ El maestro asume el rol de mediador, abriendo un espacio de reflexión y construcción del pensamiento. Así, el docente fomenta en los alumnos su expresión libre dentro de una dinámica grupal, en lugar de sólo transmitir información. Su tarea es promover que sus alumnos aprendan a observar y pensar, se expresen libremente, se escuchen unos a otros y respeten las ideas de los demás. Mediante esta tarea, desarrolla por tanto, habilidades comunicativas, cognitivas, afectivas y sociales.

Si podemos rescatar nuestra parte lúdica y creativa,

Con un profundo respeto, llegaríamos a ese gran sueño que actualmente Es el derecho de la igualdad en la diversidad. La uniformidad nos asfixia, Nos aniquila, la diversidad nos nutre, nos oxigena y nos da nuevos albedríos.

Carmina Hernández

En cuanto al desarrollo de las *habilidades comunicativas*, se considera que el Arte visual despierta de una manera espontánea la necesidad de describir y de narrar; el contacto con las obras de Arte, abre un espacio de encuentro con las necesidades más profundas del hombre y la mujer: la expresión humana.

Respecto a las *habilidades cognitivas*, se asume que la relación de cada individuo con el mundo visual es cada día más intensa, por lo tanto desarrolla la capacidad de observar, analizar, entender e interpretar la información que recibe a través de una obra de Arte de una forma libre.

La temática de las obras de Arte que los niños observan se relaciona con los contenidos de la curricula escolar y con temas de relevancia a nivel personal, familiar y social, de tal manera que los alumnos puedan establecer relaciones y lograr conocimientos significativos.

❖ Talleres de sensibilización: Lugar Común de lo Diferente

Entrevista con Carmina Hernández 17/07/2003

Carmina Hernández es una artista plástica de excelente formación profesional, es una extraordinaria mujer con capacidad especial, que se considera a sí misma como afortunada de haber sido motivada, *estimulada y educada* a través del Arte.

Afirma que el Arte no se ha tomado en serio en la Educación porque no conviene, porque el Arte cuestiona, porque el Arte abre los ojos. Considera que las personas *con debilidad mental*, como es el caso de los que tienen SD, *pueden ver o razonar las mismas cosas que nosotros, más van por otro camino y llegan.*

Carmina Hernández lleva 11 años impartiendo los talleres de sensibilización *Lugar común de lo diferente* creados por ella misma. Estos talleres nacieron de la necesidad de sensibilizar a la sociedad frente a la condición de la discapacidad. Pero no se han quedado sólo en ello, sino que han trabajado y desean seguir trabajando con otros grupos vulnerables que existen en la sociedad: las mujeres, los hombres, los viejos, los homosexuales, etc.

... la educación Waldorf aún no es bien conocida por los americanos. Otros movimientos educativos independientes, mucho menos intensivos en sus tentativas por integrar en todos los niveles de educación, el arte, la ciencia y Una apreciación del absoluto humano, han recibido curiosamente mucha más atención En una época de búsqueda y revalorización de la educación americana, el Movimiento Waldorf con su comprensión singular de la educación del niño y sus años de práctica en la enseñanza y experiencia institucional, merece la consideración informada de quienes generalmente se interesan en la educación y desarrollo de la integridad del hombre.

Douglas Sloan, Ph. D.
Doctor en Filosofía)

Profesor, Universidad de Columbia
Colegio de Profesores; Editor,
Registro del Colegio de Profesores.

Hemos olvidado una parte hermosísima y vital que existe aún dentro de nosotros; nuestra parte niña. La que se relaciona con la sorpresa, con la admiración y con la más sencilla interrogación, la que sueña dice y crea...

Carmina Hernandez

Objetivo central.

El objetivo central y fundamental de los talleres de sensibilización: es que cada participante pueda percibir y asumir su propia vulnerabilidad; así como descubrir, valorar y respetar su propio derecho a ser diferente para que, en consecuencia, perciba esta vulnerabilidad y este derecho: de ser diferente también, en los demás.

Metas específicas.

- ❖ Transformar miedos, mitos y prejuicios en una visión nueva y creativa de la discapacidad.
- ❖ Que los participantes tomen conciencia de la importancia de su actitud en su discapacidad.
- ❖ Que la discapacidad no sea un obstáculo sino un trampolín creativo para encontrar puertas y caminos.

Los talleres se dirigen a los padres de personas con capacidades especiales y a maestros en general. En cuanto al papel del profesor, Carmina Hernández comenta que, para poder hacer cambios en los profesores partícipes en los cursos, sugería romper, en cierta medida, muchos de sus esquemas para trabajar con mayor libertad: *sólo así podemos concebir la creación, la creatividad y posiblemente encontrarse, a sí mismos.*

Duración:

Cada taller de sensibilización; *Lugar común de lo diferente*, tiene una duración de cinco días, trabajando siete horas cada día.

Los talleres se desarrollan por medio de dinámicas grupales cuyos motores centrales son: la *creatividad*, el *Arte* y el *juego*. Al respecto, Carmina Hernández menciona que, con el *Arte* ha sugerido jugar para explayar la imaginación de los participantes: al pedirles que dibujen una silla a los sordos, la silla que más les gusta, su silla especial, se ha encontrado con *sillas dibujadas con alas o sillas con pies que corren, imágenes maravillosas.*

Por medio de las experiencias y la *creatividad* de los participantes, estos talleres fomentan el derecho, el respeto y el gran valor de la diversidad, para que toda persona pueda acceder a una vida digna y satisfactoria.



Todas las actividades que se enlistan a continuación, están apoyadas con ejercicios plásticos y corporales; así como con elementos musicales y son impartidas por Carmina Hernandez, en el Taller de Sensibilización Lugar común de lo diferente.

Estructura de las sesiones (síntesis)

Actividad	Meta
Introducción	Presentación.
Aquí y ahora y citas de autor.	Empezar a conocer las inquietudes.
Baile de mascarar.	Iniciar el conocimiento del grupo.
Juego con lugar común de lo diferente.	Reconocimiento de una primera visión.
Un encuentro muy especial.	Encontrar miedos mitos y prejuicios.
Cierre.	Que los participantes evalúen lo que les fue más significativo.
Ejercicio corporal.	Expresión corporal
Viaje en la cuerda.	Equilibrio
Vídeo discapacidad: Parálisis cerebral y autismo.	Conocimiento de estas discapacidades.
Comentarios del vídeo.	Detectar inquietudes.
Cierre.	Que los participantes evalúen lo que les fue más significativo.
La niña que nació con dos ojos.	Reflexionar acerca de la actitud social con la discapacidad.
De la semilla al árbol.	Ejercicio de relajación introducción a la siguiente dinámica
Un árbol muy especial.	Darse cuenta de las posibilidades de las personas con discapacidad.
Cierre.	Que los participantes evalúen lo que les fue más significativo.





Actividad	Meta
Vídeo discapacidad intelectual: Síndrome de Down.	Conocimiento claro de estas discapacidades.
Comentarios del vídeo.	Detectar inquietudes.
Cierre.	Que los participantes evalúen lo que les fue más significativo.
Vivir nuestro cuerpo.	Fortalezas y debilidades.
Abrazos.	Motivar el inicio de sesión.
Vídeo ABC discapacidad: Epilepsia y labio paladar hendido.	Conocimiento de estas discapacidades.
Comentarios del vídeo.	Detectar inquietudes.
Cierre.	Que los participantes evalúen lo que les fue más significativo.
Mi mayor limitación.	Ser conscientes de las limitaciones y el cómo actuamos frente a estas
Vídeo discapacidad: Hipoacusia y sordera.	Conocimiento de estas discapacidades.
Comentarios del vídeo.	Detectar inquietudes.
Cierre.	Que los participantes evalúen lo que les fue más significativo.
Vídeo discapacidad: Ceguera.	Conocimiento de estas discapacidades.
Comentarios del vídeo.	Detectar inquietudes.
Cierre.	Que los participantes evalúen lo que les fue más significativo.

Evaluación.

Carmina nos menciona que, sobre los resultados que de esta forma de enseñar: *“Evaluar lo sensible es muy subjetivo (...) quizá no haya un efecto evidente luego, luego; mas con el tiempo, incluso en años, puede verse el resultado (...) depende de cada persona y su vivencia .*

Asegura que evidentemente hay un resultado ya que su intención es trabajar, no con números, sino con seres humanos, tratando de que aprendan a expresar sus sentimientos, trabajando con base en lo vivencial.

❖ encontrARTE

Entrevista con Daniel Rodríguez 25/07/2003

Desde 1993, Daniel Rodríguez ha trabajado en talleres de Arte dirigidos a jóvenes con diferentes discapacidades, entre ellos personas con SD.

El motivo por el cual Daniel Rodríguez trabaja con el Arte es porque lo considera un medio lúdico y creativo, que da paso a una libre expresión. En el caso de las personas con discapacidad, concibe que, por lo común, no tienen un margen de elección en su vida en general.

Por ello, propone que, mediante el manejo o desarrollo del lenguaje del Arte que hayan elegido, los jóvenes mejoren su expresión; esto se manifestará en sus necesidades emocionales y afectivas. Así, los jóvenes tendrán mayor iniciativa, independencia, sociabilidad y revalorizarán su persona.

Por otro lado, considera que en la Educación no se hacen cambios por comodidad; el cambio debe venir de los maestros mismos.

Todas estas ideas se reflejan en su trabajo en *encontrARTE*, una asociación civil, única en México, cuyo objetivo es estimular las habilidades de jóvenes y adultos por medio de talleres de “expresión” artística para el enriquecimiento de su personalidad,

Porque, al fin de cuentas, lo esencial no es el cuadro- aunque pueda compararse con las obras más grandes- sino el niño, del cual aquel ofrece la imagen más verdadera y, para quien sepa ver, más completa.

Arno Stern(1962)

La creatividad no tiene porque quedarse únicamente en el arte, sino estar en nuestra vida cotidiana.

La creatividad nos vitaliza en cualquier trabajo o que hacer que desempeñemos y en todas nuestras relaciones; amorosas, familiares y laborales.

Porque la creatividad nos abre nuestro campo de visión.

Carmina Hernández

recobrando con ello la confianza en sí mismos y los elementos necesarios para una mejor adaptación e integración a su comunidad.

encontrARTE nace bajo el supuesto de que: una persona con discapacidad que enfrenta día a día una sociedad que lo margina, aísla y rechaza, requiere de nuestro apoyo, no ofreciéndole dádivas o misericordia, sino reconociéndolo como un individuo que debe gozar del mismo acceso a oportunidades que están disponibles para otros miembros de su sociedad. Es importante reconocer que la discapacidad no es un problema privado de una familia determinada, es una situación que involucra a todos, por ningún motivo un ser humano debe estar en desventaja con otro por su circunstancia de vida; continuar en esa cómoda indiferencia va en detrimento de valores que frenan el crecimiento y desarrollo de nuestra sociedad.

Los que buscamos y proponemos formas de incluir a la persona con discapacidad nos vemos con la obligación de renovar e innovar los recursos didácticos que permitan un mejor aprovechamiento de vocaciones, capacidades y cualidades.

Para ello, se promueven cuatro talleres, cada uno con objetivos propios.

- Taller para adolescentes y adultos con necesidades especiales.
- Capacitación y talleres para maestros.
- Taller de vinculación familiar.
- Talleres en el interior de la República.

Taller para adolescentes y adultos con necesidades especiales

El acierto del adulto sería asumir su parte lúdica, con todo respeto frente a sí mismo, a su realidad, a los otros, y con el mundo. Un adulto capaz de valorar el bienestar, el placer y el juego, como esenciales para su propia vida como en la de los demás.

Carmina Hernández.

Los jóvenes participan en talleres de música, teatro, pintura, creación literaria y danza, complementados con actividades psico-pedagógicas que comprenden la lecto-escritura y talleres de vida independiente; así como, actividades deportivas como son natación y gimnasia, actividades que en conjunto le proporcionan a estos jóvenes una preparación integral.

Objetivos Generales.

- Proporcionar a los participantes los instrumentos básicos que estimulen los procesos de maduración y aprendizaje, intelectuales, afectivos y psicomotores, de tal manera que favorezcan su crecimiento y desarrollo
- Orientar a los participantes a promover el espíritu de curiosidad y observación para iniciarlo en la comprensión e interpretación del mundo que lo rodea

Capacitación y talleres para maestros

Estos talleres de capacitación están diseñados con el rigor profesional que nos ha dejado el intenso y vigoroso contacto con profesionales de la Educación, incorporando a nuestros planteamientos, las corrientes modernas de Educación que proponen al Arte como medio de conocimiento de la realidad inmediata y de su acontecer interior, así como el desarrollo integral de la persona

Objetivos Generales.

- Incentivar al maestro o maestra a que se convierta en un promotor cultural que genere espacios y actividades de acceso y participación.
- Que el maestro o maestra fomente la creatividad como una conducta permanente en sus alumnos.
- Que el maestro o maestra tenga contacto con diferentes lenguajes artísticos que le permitan utilizar elementos expresivos para renovar los recursos didácticos.

Taller de vinculación familiar

La persona con discapacidad intelectual ha sido considerado por la familia de diversas maneras: el que acompañara siempre a los padres, el que algún día se quedara a vivir con uno de sus hermanos, el que no va a poder solo, el que siempre necesitara de alguien para ser cuidado y atendido, nunca lo han visto como una persona independiente, que puede tomar sus propias decisiones y que en algunos casos romperá con lo que se había planeado para el.

Objetivos Generales.

- Apoyar a la familia en la adaptación a los cambios que se generan en los jóvenes.

El maestro que sigue literalmente un sistema, puede considerar el dibujo como una serie de copia de líneas, sin otro objetivo más allá de la exactitud, atiborrándolo de orden, no desarrollándolo, sin intentar ejercicio alguno de la imaginación, sino suprimiéndola por omisión.

Ebenezer Cooke



- Ofrecer platicas con profesionistas especializados sobre diversos temas de interés para la familia.
- Coordinar esfuerzos con otras instituciones para proporcionar a la familia mejores herramientas que encausen a estos jóvenes.

Talleres en el interior de la República

Debido a la valiosa contribución que este tipo de programa educativo ha proporcionado en el desarrollo y crecimiento intelectual, físico y espiritual de estos jóvenes, y las pocas instituciones que ofrecen programas con actividades propias para su edad y que le den continuidad y refuerzo a los conocimientos ya adquiridos, proponemos abrir “talleres” en una primera etapa, en los estados periféricos al Distrito Federal como son: Puebla, Tlaxcala, Hidalgo, Morelos, Querétaro y Estado de México.

Nuestra tarea se divide en tres programas:

1. Consistirá en armar el centro de trabajo, habilitar el espacio para ofrecer nuestras actividades.
2. Iniciar la capacitación multidisciplinaria en 4 lenguajes artísticos y apoyo psicopedagógico con jóvenes de habilidades especiales
3. Convocar a estudiantes de las carreras de Pedagogía, Psicología, Comunicación, Diseño, Normalistas y Educadoras entre otras, para que se capaciten en 4 disciplinas artísticas. Ya instruidos, continuarán con lo realizado hecho por nosotros en el taller, así como, se avocarán a instruir a niños, adolescentes y adultos en centros de Educación especial y ahí mismo, facultarán a los maestros interesados, para que continúen reproduciendo este programa en su institución y así paulatinamente abarcar el resto del estado.

Convencidos de que las Artes propician un aprendizaje sensible, natural, libre y significativo, se presenta en el siguiente capítulo un programa donde la música, los sentidos y la plástica sean los hilos conductores que estimulen al educando.

Considerando la teoría que revisamos hasta este punto, tenemos fundamentos dentro de las diferentes perspectivas tanto; filosófica, psicológica y científica, el programa se denomina: Educación Sensorial a través del Arte.

Capítulo 6



Programa, Educación Sensorial
a través del Arte

El Arte en la Educación

El Arte según Tilley (1978) es un medio útil para los niños mentalmente disminuidos, a quien les resulta difícil transmitir sus ideas y sus emociones, y que incluso tienen dificultades para comprenderse a sí mismos. Estos niños, que se caracterizan, entre otros aspectos, por contar con un vocabulario muy limitado, pueden descubrir que para ellos es más fácil pintar que hablar, y que por medio de la pintura pueden expresar ideas, emociones y reacciones ante determinadas situaciones y experiencias.

Contemplando la idea de que la naturaleza del Arte es asimilada por alguno o todos los sentidos debido a las cualidades particulares de los elementos plásticos. Por ejemplo, el color vibra directamente en el sistema nervioso con una frecuencia específica a través de su cualidad de luminosidad, de temperatura o tinte (intensidad), etc.

Desde esta perspectiva, en la propuesta educativa que se presenta aquí, se concibe que los sentidos deben ser estimulados principalmente para apreciar la cualidad del material, las proporciones visuales, la relación táctil de superficies y masas.

Así, conviene recordar algunos datos mencionados en el capítulo anterior sobre la importancia de la Percepción y la Estimulación sensorial. Troncoso, Del Cerro y Ruiz (1999) indican que los bebés y niños pequeños que han sido estimulados de un modo adecuado, han desarrollado muchas habilidades perceptivas. Teniendo la oportunidad de ver a diferentes personas, de oír muchos sonidos, de gustar diferentes alimentos, de manejar objetos de distintas formas, tamaños, colores, materiales, de ser llevados y traídos por diferentes lugares, en distintas posturas, por personas variadas, etc. En síntesis, han percibido muchas cosas a través de su cuerpo, por medio de los cinco sentidos y han sido capaces de reaccionar ante estímulos internos y externos.

Así mismo, consideran que el aprendizaje discriminativo facilitará al alumno con SD el pensamiento lógico, el conocimiento de las formas, tamaños, texturas, colores y



otras propiedades de los objetos, los conceptos numéricos y la lectura. También les servirá para la adquisición de otros muchos aprendizajes en el área social y natural, así como una mejoría evidente en su lenguaje.

En capítulos anteriores, se advierte la existencia de programas de intervención temprana y Educación preescolar en donde la Estimulación de la capacidad de Percepción a través de los cinco sentidos se ve favorablemente considerada; sin embargo, también se advierte un vacío en esta área, para la Educación de los jóvenes con SD. Tomando en cuenta las ventajas que ofrece la Estimulación de la Percepción, se considera que no debe dejarse a un lado en etapas de desarrollo posteriores a la primera infancia, especialmente si se trata de personas con discapacidad intelectual.

Es por esta ausencia, de una concepción integral del Arte con la Educación en los programas educativos, que nace el interés por crear un programa que este dirigido a dar continuidad a las primeras etapas de desarrollo; en donde el Arte sea concebido como un medio de sensibilidad y una vía de aprendizaje significativo; esto es, un programa educativo a través del Arte basado en la Estimulación de todos los sentidos de forma integral.

Además de las ventajas que ofrece la Estimulación de la Percepción, en el desarrollo cognitivo de los estudiantes, se considera que también es un elemento útil para aumentar su conocimiento sobre el mundo y favorecer la expresión de sus sentimientos e ideas. En este sentido, Muñoz (1998) menciona:

Mediante la Percepción conseguimos la información del mundo exterior. A través de los sentidos conocemos el mundo y nuestra acción sobre el entorno (expresión) nos proporciona una nueva experiencia perceptiva. Por ejemplo: veo la hierba, al tocarla (Percepción táctil) veo que he producido un acontecimiento, las hierbas se doblan al paso de mi mano y luego retoman su posición vertical. Siento, pienso, actúo, no son momentos separables, sino que están íntimamente ligados en la experiencia. (p.p. 244).

El programa mencionado, contempla al Arte en dos de sus manifestaciones: las Artes plásticas y la música. En cuanto a la primera de estas manifestaciones Muñoz

El arte es representación , la ciencia es explicación –de la misma realidad.
H. Read



(op. cit.) afirma que la expresión es una necesidad de los seres humanos, es la exteriorización de sus emociones, pensamientos o ideas. En el ámbito de las Artes plásticas, la expresión utiliza el lenguaje plástico y visual, el lenguaje de las imágenes. La función de la expresión puede ser la comunicación de esos sentimientos o ideas a otros, sin embargo, no es imprescindible que se produzca comunicación. La expresión puede ser un fin en sí misma: estar motivada simplemente por la necesidad del individuo de proyectarse hacia fuera o de actuar para observar lo que ocurre. Cuando se ofrece a los niños la posibilidad de actuar sobre diversos materiales, descubrir lo que sucede, y a continuación, intentar producir efectos concretos, se está entrando de lleno en la Educación artística.

Respecto a la música, Calvo (1998) indica que trata principalmente de llegar a la sensibilidad del oyente y provoca en él diferentes reacciones según las distintas personalidades y procesos psicológicos que tiene cada ser humano. La importancia de contemplar la Educación musical desde las primeras etapas de Educación escolar, radica en su incidencia sobre los sentidos que permitirá al niño tener experiencias y adquirir habilidades, al tiempo que penetra en su propio mundo: el de la fantasía y el juego. La música se practica con el cuerpo, por sus elementos físicos, y con la mente, porque la interpretación musical se hace con el cerebro.

Lineamientos generales del programa

“No puede haber “ejercicios graduados” de dibujo que conduzcan a la creación artística. Esta meta puede alcanzarse solo mediante el desarrollo de la técnica mecánica y mediante la libertad del espíritu.”

María Montessori.

Antes de dar curso al programa, es necesario conocer a cada alumno que conforma el grupo. Se deberán tener presentes las características físicas, afectivas y cognitivas, así como los estilos de aprendizaje que caracterizan a las personas con SD; los gustos preferencias y deseos individuales. De igual modo, se revisará el expediente de cada alumno para identificar déficits visuales y auditivos que deben tomarse en cuenta para hacer adecuaciones pertinentes en el momento de dar instrucciones para la realización de las actividades programadas.

La temática a desarrollar debe estar íntimamente relacionada con la vida cotidiana e intereses de los alumnos, con el fin de beneficiar un aprendizaje más significativo.

Las actividades¹ se realizarán que en primera instancia, a través de la discusión, se ayudará a los alumnos a clarificar las imágenes mentales; posteriormente, se discutirá el resultado de la práctica con el fin de que el alumno no pierda la concentración lograda al momento de realizar la obra. En tales discusiones, además de tomar en cuenta los intereses de los alumnos y la temática a desarrollar, no debe olvidarse hablar sobre los elementos plásticos como los colores y las texturas que el tema sugiera.

El profesor actuará como orientador, estimulador, guía, animador o colaborador, según el caso. En este sentido, su papel consistirá en sensibilizar a sus alumnos interesándose en sus creaciones, dándoles seguridad y confianza, divirtiéndose y aprendiendo con ellos.

Además de propiciar un aprendizaje significativo, deberá estimular a sus alumnos para que participen activamente en cada una de las tareas; es decir, verbalizar lo que sienten, dar ejemplos propios, buscar los materiales desplazándose con libertad por el aula-taller, dar soluciones creativas a sus propuestas. Con ello se estará evitando la actitud y el aprendizaje receptivo, lo cual limita el conocimiento de la propia sensibilidad y coarta la creatividad.

El número de integrantes del taller deberá ser de diez a doce alumnos, con el fin de favorecer la retroalimentación precisa para cada miembro del grupo y respetar su ritmo de trabajo; cuidando dar una duración aproximada para cada Actividad

El aula-taller deberá tener una dimensión tal que dé cabida a un caballete para cada alumno, mesas de trabajo colectivo, paneles de almacenamiento de materiales para cada actividad y de exposición de las obras que vayan surgiendo. Así mismo, debe contar con una tarja para la limpieza de las herramientas y materiales de trabajo.

Algunas actividades implicarán la salida a otros escenarios como el jardín o patio de la escuela, para representar la naturaleza, rayar en el suelo o trabajar en los muros. La cocina, puede ser un espacio en donde se estimulen los sentidos del gusto y olfato.

“El adulto, al educar al niño lo llena de trampas. Le castra su imaginación. Lo incorpora a una sociedad convencionalmente sana...”

Jaime Augusto

¹ Algunas de ellas fueron retomadas de: Gimeno, Rico y Vicente, 1986. La Educación de los sentidos. Santillana, España.

Muchas personas solo ven el objeto representado, y su único criterio de apreciación es la conformidad mas o menos perfecta de lo que se ha dibujado o pintado con la figuración convencional del adulto. Trasponer así el cuadro del niño al lenguaje del adulto sería descifrarlo mediante una clave de código que no le corresponde.

Arno Stern(1962)

Los materiales se especifican en cada una de las actividades a desarrollar; sin embargo cabe destacar que se hace uso principalmente de materiales plásticos y de una selección de música clásica específica.

Se propone una evaluación, o mejor dicho, una apreciación durante el desarrollo del trabajo en donde la participación de los alumnos será fundamental e insoslayable; ellos han de aprender a valorar sus progresos mediante la reflexión sobre la tarea que se realiza.

El profesor aún cuando valore el plan primeramente establecido, no debe poner demasiado énfasis en el trabajo terminado (aunque por experiencia hay resultados sorprendentes), sino en la importancia del proceso y en el sentimiento que experimentan los educandos al estar trabajando. Debe observar las reacciones afectivas de cada alumno con relación a la temática expuesta e identificar el esfuerzo del aprendizaje que demuestre cada uno.

El programa comprende cinco unidades en donde la música y las Artes plásticas son consideradas como los medios que estimulan los sentidos para desarrollar la Percepción y una actitud creativa. Cada unidad contiene sus propios objetivos y las actividades a desarrollar.



Programa

Educación Sensorial a través del Arte

Objetivo General

- ❖ Enriquecer los potenciales de Percepción, de creatividad y expresión de los jóvenes con SD, a través del Arte.

Objetivos Específicos

- ❖ Estimular el uso de los sentidos, especialmente la vista y el oído, de los jóvenes con SD a través de las Artes plásticas y la música, con el fin de mejorar su capacidad de Percepción.
- ❖ Favorecer la expresión de emociones, sentimientos, ideas e imaginación de los jóvenes con SD, a través de elementos artísticos.
- ❖ Beneficiar la capacidad creativa de los jóvenes con SD, a través de un aprendizaje por descubrimiento en donde se estimule la libertad de acción y la toma de decisiones.

Introducción

El Arte un medio para expresar sentimientos e ideas

Material

Libros de Arte

Reproductor de cassettes o CD (según sea el caso)

Selección de música clásica: *Concierto para violín Núm. 2 in D major, K.211 Rondo allegro, concierto para violín y orquesta Núm. 4 en D major, K, 218 .*

Actividad

Platicaremos con el grupo sobre expresión, imaginación y creatividad, para identificar que tanto saben al respecto y cual es su concepción acerca del Arte. Ver



cual es su acercamiento a estas expresiones y a el Arte y ampliar su concepto, observando como otras personas se han expresado a través de la historia del Arte. Observando imágenes de los libros de Arte seleccionados. Trabajaremos con música clásica de fondo.

Tiempo aproximado Dos horas y media.

Unidad I

La música como estímulo cautiva la atención abre el aprendizaje

Objetivos operativos

- ❖ El educando desarrollará su atención auditiva.
- ❖ El educando identificará el ritmo de la música a través del movimiento de su cuerpo, brazos y manos al realizar puntos y líneas.

La Música y el movimiento

Material

Caballetes

Tablas para dibujar de 60 x 100 cms.

Pliegos de papel revolución

Crayones de diferentes colores

Masquintape

Reproductor de cassettes o CD

Selección de música clásica: *Suite Núm. 2 de J. S. Bach*

Actividad

Necesitamos colocar pliegos de papel revolución con masquintape por las cuatro esquinas sobre las tablas para caballetes. Cada integrante del taller deberá colocarse frente a un caballete.

Con la música clásica de fondo, les pediremos que realicen en el aire movimientos circulares con su brazo derecho en toda la extensión que da su brazo; lo mismo repetirán con el otro brazo. Después les pediremos que tomen un crayón con la mano izquierda y escuchen la música clásica seleccionada, tratando de sentir el ritmo, a continuación que empiecen a trazar sobre todo el papel al ritmo que la música les indique, sintiendo el movimiento en todo su cuerpo y su mano registrándolo sobre todo el papel con grandes movimientos, como si su mano bailara sobre el papel. Esto lo realizarán durante tres minutos, al término de este lapso, que cambien el crayón por otro de diferente color y realicen el mismo ejercicio con la otra mano durante otro lapso de tres minutos.

Tiempo aproximado Veinte minutos.

Registrar el movimiento de todo el cuerpo

Material

Rollo de papel Kraft cortado en tramos de dos

Pintura vinílica de diferentes colores

Rodillos de esponja

Recipientes para la pintura

Masquintape

Reproductor de cassettes o CD

Selección de música clásica: *Sinfonía de los juguetes de Leopold Mozart.*

Actividad

La actividad se realizará en el patio en equipos de dos integrantes; cada equipo necesitará dos metros de papel, dos rodillos y dos colores diferentes. El papel se pegará sobre los muros o el piso con el masquintape. Para iniciar la actividad se deberá verter un poco de pintura vinílica en los recipientes.

Les pediremos que escuchen la música con los ojos cerrados, después cada alumno deberá tomar un poco de pintura con el rodillo (cada integrante utilizará un color diferente), deberán colocarse en un extremo del papel y comenzar a mover el rodillo de acuerdo con el movimiento que le sugiera la música: de arriba hacia abajo, ondulantemente, etc. Llegara un momento en que se cruzaran, en ese momento les

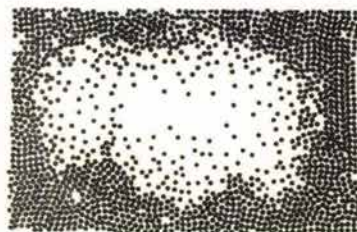


indicaremos que den un giro o brinquen al compañero para llegar al otro extremo del papel. Cuando lleguen al extremo contrario del que empezaron, deberán regresar de la misma manera; esto es, sintiendo el ritmo de la música, bailando sobre el papel con el rodillo. Cada vez que se les acabe la pintura del rodillo, les pediremos que tomen más del recipiente. Durante la actividad, les pediremos que sientan al máximo el movimiento en todo su cuerpo y su mano registrándolo sobre todo el papel con grandes movimientos. Al final, el papel deberá verse saturado del color de las pinturas que se utilizaron, en donde las líneas estructuran una textura.

Tiempo aproximado Cuatro horas.

Punto y ritmo

Coordinación oído-mano, ubicación espacial.



Material

Pliegos de cartulinas blancas

Esponjas

Pintura acrílica de diferentes colores

Recipientes para la pintura en donde quepa la mano

Masquintape

Tablas para caballetes o mesas

Instrumento de percusión

Reproductor de cassettes o CD

Selección de música clásica: Gavota en re mayor de Gossec.

Actividad

Antes de iniciar, cada educando deberá elegir tres colores y se les proporcionará un pliego de cartulina pegado con masquintape sobre la tabla o la mesa.

Les pediremos que escuchen la música y sientan el ritmo; enfatizaremos con un instrumento de percusión el ritmo de la música. A manera de ensayo, les pediremos que traten de seguir el ritmo con sus manos sobre su cuerpo y con los ojos cerrados para que tengan una mayor concentración. Después de este ensayo, les pediremos que sobre la cartulina registren una impresión, con la esponja impregnada de pintura, al ritmo de la música. El ejercicio se dará por terminado cuando los alumnos

sincronicen el registro de los puntos sobre el papel con la música; si es necesario los podemos apoyar tomándoles la mano para hacerles descubrir y sentir el ritmo.

Tiempo aproximado Veinte minutos.

El espacio y la música

Material

Pliegos de papel revolución

Pintura acrílica de diferentes colores

Recipientes donde se pueda meter la mano

Canicas

Masquintape

Reproductor de cassettes o CD

Selección de música clásica: *Can-can*, *Alegria Parisiense de Offenbach*.

Actividad

Antes de iniciar la actividad, con masquintape se pegarán los papeles sobre la mesa.

Se formarán equipos de dos integrantes, cada uno de estos se colocará frente a cada extremo del papel de tal forma que un alumno quedará frente al otro como si fueran a jugar ping-pong.

Les pediremos que elijan un color (deben ser dos colores diferentes por cada integrante del equipo) y metan una canica dentro del recipiente con pintura acrílica; les pondremos la música de fondo del *can-can*. Ahora tomaran la canica impregnada de pintura y la harán rodar hasta el otro extremo del papel para que su compañero la reciba y la devuelva. Cuando la canica ya no pinte, deberán sumergirla de nuevo y continuar con el ejercicio.

Tiempo aproximado Treinta minutos.

Imaginación y música

Material

Pliegos de cartulina blanca cortados por la mitad



Pintura acrílica de diferentes colores
Recipientes pequeños para la pintura
Popotes de 6 cms. de largo
Mesas
Reproductor de cassettes o CD
Selección de música clásica: *“Eine Kleine Nachtmusik” KV 525, de Amadeus Mozart (Allegro).*

Actividad

Antes de iniciar la actividad se deberá verter sobre los recipientes la pintura diluida con el agua en proporciones iguales y pegar con masquintape las cartulinas sobre la mesa. Organizados en equipos de dos, les pediremos que elijan 3 colores que les transmitan frío o 3 que les parezcan cálidos. Colocados frente al medio pliego de cartulina blanca, les pediremos que tomen pintura con el popote y la goteen sobre el papel (aprox. cinco gotas); posteriormente les diremos que soplen por el extremo del popote que no tiene pintura para que las gotas empiecen a tomar formas. Esto se repetirá consecutivamente con cada color seleccionado con intermedios para descansar de soplar. Durante la actividad les sugeriremos que observen las formas logradas y que creen una idea en base a la observación del amalgamamiento de formas que surjan. Al finalizar observarán su obra y le pondrán un título.

Tiempo aproximado Cuarenta minutos.

Fantasia y música

Material

Cartulinas blancas,
Cajas de gises pastel,
Reproductor de cassettes o CD (según sea el caso),
Selección de música clásica: *Handel; Música Acuática Air, Minuet y Suite in F major Wather music. Handel*

Actividad

Con la música clásica de fondo, les pediremos que escuchen e imaginen que pasaba



cuando esta música era escuchada por el Rey sol en los jardines de Versalles, Francia para quien fue compuesta; posteriormente, les pediremos que dibujen con los gises pastel y sobre las cartulinas, las imágenes que la música les haya producido. Es importante pedirles que escuchen antes de dibujar y que digan en voz alta las imágenes que empiezan a tener.

Tiempo aproximado Treinta a cuarenta minutos.



Animación de objetos y música

Material

Placas de acrílico

Pintura acrílica

Aceite de linaza

Gotero, rodillos y Pnceles

Papel bond cortado en tamaño carta

Recipientes para agua, y trapos mojados

Tendedero y pinzas de madera

Reproductor de cassettes o CD

Selección de música clásica: *trío de sonatas para oboe de Telemann*.

Actividad

Antes de iniciar la actividad se deberá mezclar la pintura con unas gotas de aceite para que seque más lento.

Ahora animaremos a que imaginen un objeto personal (libro, zapato, silla, taza, etc) dándole un carácter de *ser vivo*: pies, manos, boca, ojos, alas, etc.; después les diremos que lo tracen sobre el acrílico, con el pincel y la pintura. Al terminar el dibujo, colocarán una hoja tamaño carta encima del acrílico y pasarán el rodillo por encima para imprimir el dibujo en la hoja, después levantarán la hoja y con un trapo mojado borrarán la imagen trazada en el acrílico para hacer otra imagen de fantasía. Al final los alumnos prenderán con las pinzas sus obras en el tendedero. Se proponen dos o tres variantes del objeto que cada alumno haya seleccionado. Trabajaremos con la música clásica de fondo.

Tiempo aproximado Dos horas.

Dibujar los sonidos que escucho

Material

Acuarelas,
Pinceles delgados,
Recipientes,
Cuadernos de dibujo,
Lápices,
Recipientes de agua y trapos,
Reproductor de cassettes,
Cassette grabado con sonidos ambientales como pájaros, campanas, viento, coches.

Actividad

Después de escuchar un sonido, les pediremos que lo identifiquen, lo imiten y al volverlo a escuchar que inmediatamente lo tracen con el lápiz sobre el cuaderno de dibujo al tamaño de casi toda la hoja carta; después lo pintarán del color que ellos quieran.

Tiempo aproximado Cuarenta minutos.

El mar

Material

Cuadernos de dibujo de agujeta
Acuarelas
Pinceles, lápices
Recipientes, trapos
Un ventilador
un aspersor con agua
Reproductor de cassettes o CD (según sea el caso)
Música con sonidos alusivos al mar
Fotografías del mar.

Actividad

Les mostraremos las fotos del mar. Poco después, les pediremos que se sienten



comodamente y que cierren los ojos, les pondremos la música del sonido del mar, como fondo y prenderemos el ventilador para que les llegue el aire de forma intermitente. Les diremos que no abran los ojos, que se sienten cómodamente casi recostados, que piensen e imaginen que están en la playa, en la que más les gusta, que vean el color de lo que ahí hay. Después les pasaremos el aspersor para dejarles sentir una pequeña brisa que los refresque y les pediremos que empiecen a describir lo que imaginan. Finalmente que abran los ojos, que digan como se sintieron y dibujen con el lápiz sus imágenes sobre el mar y con las acuarelas le pongan el color que corresponda a su sensación sobre el mar.

Tiempo aproximado Dos horas.

La fiesta

Material

3 Globos

2 velitas

3 cajas de regalo envueltas

Palomitas de maíz

Cuadernos de dibujo de agujetas

Gises pastel

Trapos

Frazadas como tipo paliacates para vendarse los ojos

Actividad:

Comenzaremos esta actividad poniendo las mesas en círculo y vendandonos los ojos. El guía sacara todo el material, para escenificar un cumpleaños: primero inflaremos globos, pondremos palomitas en los recipientes y se las ofreceremos a los alumnos; les pediremos que animen para que apague la vela el festejado (que en este caso será uno de los guías), que canten “Las mañanitas” y que animen; ya que el festejado apagó las velitas, abrirá los regalos y les pediremos que aplaudan. Finalmente les pediremos que se quiten las frazadas de los ojos y les preguntaremos ¿Que tal estuvo la fiesta?... vamos a dibujarla.

Tiempo aproximado Dos horas.



Pintar los sentimientos que transmite y expresa la música

Material

Acuarelas

Cuadernos de dibujo de agujeta

Pinceles delgados y gruesos

Recipientes

Trapos

Lápices

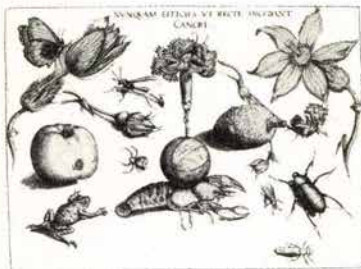
Reproductor de cassettes o CD

Selección de música clásica: *cuentos de Hoffman-Barcarola de Offenbach*; *nocturno en mi bemol de F. Chopin*; *el cascanueces (danza china) de Tchaikovsky*; *la bella durmiente vals de Tchaikovsky*.

Actividad

Les hablaremos sobre la capacidad de expresión de los sentimientos a través de la música y la correspondencia entre un color y un sentimiento, con el fin de que: sientan como el color tiene la capacidad de expresar; Que identifiquen como el azul, el naranja o el rojo producen sensaciones diferentes; Que den sus propias definiciones y realicen sus propias correspondencias entre un sentimiento y un color. Posteriormente, con la selección de música (en donde se aborde, el amor, la alegría, la melancolía, el enojo), les pediremos que utilicen los colores que relacionaron con el sentimiento que la música les transmita. Esto se hará de forma sucesiva para los cuatro sentimientos seleccionados; el dibujo se realizará con la técnica de la acuarela.

Tiempo aproximado Dos horas.



La naturaleza y la música

Material

Naturaleza: Hojas de árboles, naranjas partidas a la mitad, calabazas, coles de Bruselas, zacate natural partido en rodajas gruesas, papel arrugado, elote duro, Hojas de tamal, etc.

Pintura acrílica

Pinceles

Recipientes para agua, trapos

Papel fabriano cortado en seis partes. (Dos tramos por persona)

Reproductor de cassettes o CD

Selección de música clásica: *las cuatro estaciones de Vivaldi* o cualquier obra musical con sonidos del bosque o pájaros.

Actividad

El día anterior a la actividad se pedirá a cada alumno que traiga un “material natural” y antes de iniciar la actividad deberá prepararse el material necesario; por ejemplo, partir la naranja en dos.

Les pondremos la música como fondo, les daremos una variedad de las hojas y verduras que hayan traído y les ponemos un ejemplo sencillo: tomamos una hoja de tamal, le ponemos pintura acrílica y la oprimimos sobre el papel y ¡magia! obtenemos una textura interesante ¿que vamos a hacer con esa textura? Los dejaremos trabajar libremente con la música y las texturas del “material natural” animándolos a imaginar e inventar. El fin de este ejercicio es la imaginación libre a través de la música y la naturaleza.

Tiempo aproximado Cuatro horas.

Mi árbol especial

Material

Carboncillos,

Cuadernos de dibujo,

Goma

Trapos

Reproductor de cassettes o CD

Selección de música clásica: *in paradisum requiem G Faure*.

Actividad

Con la música de fondo les pediremos que caminen por todo el aula-taller escuchando la música; les animaremos para que sientan la música, bailen moviendo pies y brazos e imaginen que son árboles que danzan, que sus brazos son las ramas, que ellos



mismos inventen como es el árbol que quieren ser. Esta parte de la actividad tendrá la misma duración que la música seleccionada (3 minutos) pero si es necesario podremos repetirla para que todos sientan que han imaginado el árbol. Cuando ya se han imaginado el árbol que son, les pediremos que tomen su cuaderno y tracen con el carboncillo el árbol como lo imaginaron; les preguntaremos: ¿cómo es?, ¿qué tiene?, ¿que hace?

Tiempo aproximado Tres horas.

Unidad II

Los sentidos su importancia en los programas de aprendizaje

Objetivo operativo:

- ❖ El educando descubrirá que sus sentidos, especialmente el visual, el auditivo y el táctil son un medio para aprender.

Los sentidos

Material

Bloques de madera

Pirógrafos

Lápices

Plumones acuacolor de colores

Reproductor de cassettes o CD

Selección de música clásica: *cuentos de Hoffman-Barcarola de Offenbach; nocturno en mi bemol de F. Chopin; el cascanueces (danza china) de Tchaikovsky; la bella durmiente vals de Tchaikovsky.*

Actividad

Les hablaremos sobre la importancia de los cinco sentidos (oído, tacto, olfato, vista y gusto) y les pediremos que elijan uno, el que quieran para que lo interpreten en el

Los niños lo pueden aprender casi todo si bailan, prueban, tocan, oyen, ven y sienten la información.

bloque de madera en seis diferentes versiones (una en cada cara del bloque). Primero lo trazarán con el lápiz y después con el pirógrafo para darle texturas; finalmente les pediremos que le den color con los plumones. Les podemos sugerir que tomen en cuenta la secuencia del diseño.

Tiempo aproximado Tres horas.

Los enemigos de la sensibilidad natural es el bombardeo de los medios, ya que solo generan una "creatividad" mediatizada y global"
Howard Gardner

Mi mundo a través del tacto

Suave, liso, rugoso, agradable o desagradable

Material

Cuadernos de dibujo de agujeta

Pegamento

Caja con recortes de diferentes tipos de papel: crepé, china, terciopelo, cartón, Papel arrugado, periódico, etc.

Caja con retazos de telas

Pintura digital de colores

Recipientes para agua, trapos

Frazadas tipo paliacates para vendarse los ojos

Reproductor de cassettes o CD

Selección de música clásica: *Amadeus Mozart, Serenata num. 10 Gran Partita.*

Actividad

Con los ojos vendados que toquen la ropa de sus compañeros, que busquen diferentes texturas, sin saber quien es al que tocan, no deben de hablar solo tocar, como el juego de la gallinita ciega; posteriormente después de unos siete minutos ya que el guía haya notado que tocaron diversas texturas. Les pediremos que se quiten las frazadas y uno por uno describirá ahora verbalmente, si es posible, la textura que más le haya agradado. Todos deberán describir su sensación de las telas percibidas por el tacto. Ahora trabajaran la sensación de la tela que más les haya gustado, realizando un collage (papel ó tela recortada) mezclando con colores de pintura digital. Con la música clásica de fondo.

Tiempo aproximado Dos horas.

Veo con mis dedos

Material

Calcetines

Objetos que quepan en las bolsas de estrasa: caracoles, cucharas, tenedores, hojas de árbol, cepillos de dientes, pan, manzanas, calcetines, etc.

Lápices de grafito y Cuadernos de dibujo de agujeta

Reproductor de cassettes o CD

Selección de música clásica: *La primavera Allegro, Vivaldi. El verano, presto, Vivaldi. La Gioconda, danza de las Horas, Ponchielli. Suite num.2 Badinerie, Bach. Sinfonía num.29 Minueto, Mozart. Concierto para arpa y flauta, Mozart.*

Actividad

Antes de iniciar la actividad se colocará un objeto en cada uno de los calcetines y tomarán cada alumno un cuaderno y un lápiz de grafito.

Trabajaremos, con la música de fondo y cada uno tomara un calcetín, sin asomarse para ver el contenido. Ahora meterán su mano para palpar el objeto; que traten de identificarlo con el tacto. Que dibujen en sus cuadernos lo que sintieron con el tacto. Cada alumno deberá sentir y dibujar tres ángulos del objeto. No hay que verlo solo hay que dibujar a través de la información que reciben con el tacto.

Tiempo aproximado Una hora.



Autorretrato

Material

Cartulinas blancas de 40 x 30 cms

Pinturas digitales de colores

Recipientes para agua y trapos

Lápices de colores

Reproductor de cassettes o CD (según sea el caso),

Selección de música clásica: *Concierto para piano Num. 21 de Mozart.*

Actividad

Sentados sobre el piso formando un círculo y con la música de fondo, les pediremos que cierren sus ojos, toquen su cara e identifiquen y nombren cada parte, durante cinco minutos aprox.; los animaremos diciéndoles que sientan su piel, sus cejas, sus pestañas, sus ojos, su barbilla, despacio, suavemente; toquen y sientan su cabello, sus pómulos, su boca, su cuello y sus brazos y manos, identificando la forma, el tamaño y la textura de cada parte de su cuerpo. Al terminar les pediremos que abran los ojos y les preguntaremos si se conocen ahora mejor, y que ahora dibujaran su autorretrato. Les daremos una cartulina a cada uno para que con los dedos y la pintura dibujen sobre el papel lo que sintieron cuando tenían sus ojos cerrados, de la misma manera en que fueron tocando toda su cara. Para terminar les pediremos que pongan con línea algunos contornos o detalles.

Tiempo aproximado Tres horas.

La finalidad del arte es dar cuerpo a la esencia secreta de las cosas, no el copiar su apariencia.

Aristoteles.

Adivina quien soy**Material**

Cartulinas negras de 40 x 30 cms.

Pintura digital o acrílica blanca y negra

Recipientes para agua y trapos

Mesas y sillas

Frazadas como tipo paliacates para vendarse los ojos

reproductor de cassettes o CD

Selección de música clásica: *serenata de Shubert.*

Actividad

Les vendaremos los ojos y de forma azarosa los colocaremos de dos en dos, uno frente a otro. Con la música de fondo, les pediremos toquen el rostro de su compañero e identifiquen quién es. Ya que hayan adivinado se destaparan los ojos y les pediremos que digan que más aprendieron del compañero en función de la información que obtuvieron al tocarlo, ahora se dibujaran, tendrán una cartulina cada uno sobre las mesas, uno frente al otro, y les pediremos que dibujen con los dedos y la pintura lo que sintieron cuando tenían sus ojos cerrados, de la misma manera en que fueron

tocando la cara de su compañero de enfrente. Empezarán con el color blanco para dibujar las partes más luminosas y claras, y en fresco comenzaran a trabajar las sombras con un poco de color negro(hay que colocar menos cantidad de negro) para que la pintura blanca de repente se mezcle con la negra, y queden zonas grises; tonos medios, blancas; la luz, y negras la sombras Este ejercicio deberá realizarse en las mesas sentados uno frente al otro para que, si es necesario, detener el dibujo para observar que es lo característico de la persona que están dibujando, pidiéndoles que observen y haciéndoles preguntas tales como: ¿qué tiene de especial...? ¿sus ojos,... su mirada,... su boca,... su sonrisa,... su nariz,...?

Tiempo aproximado Cuatro horas.

La textura de mi piel

Material

Telas de diferentes texturas: satín, lana, terciopelo, encajes, manta, etc.

Papeles de diferentes texturas: aluminio, encerado, corrugado, plástico burbuja, etc.

Diferentes materiales de fibras naturales: hojas de árbol, de maiz, etc.

Láminas con diferentes texturas, pegar en las lámina un montón de semillas, polvos, Tierra, maderas y/o vidrio

Pegamento

Cartón batería recortado en tamaño carta

Reproductor de cassettes o CD

Selección de música clásica: *Sinfonías num. 10, 11, 12, 42, 44,45, 46, 47 de Mozart.*



Actividad

Realizaran un archivo clasificando los materiales por texturas (las telas, los papeles, las láminas, las fibras naturales): suave, liso, áspero, rugoso. Que recorten una selección de materiales como ellos lo deseen para pegarlos en las bases del cartón batería para así terminar su compendio de texturas. Con la música clásica de fondo. (Pueden armonizar su composición, para que les quede un buen collage).

Tiempo aproximado Cuatro horas

Mirándome con mis manos

Material

Cuadernos de dibujo de agujeta

Lápices, gomas

Espejos

Reproductor de cassettes o CD (según sea el caso)

Selección de música clásica: *Conciertos para flauta y Arpa Num. 1, de Mozart.*

Actividad

Con la música clásica de fondo, les pediremos que se recarguen cómodamente en los respaldos de sus sillas, cierren sus ojos y comiencen a tocar su cara nombrando cada parte, sintiendo su temperatura, textura y color. Seguidamente abrirán sus ojos y les preguntaremos: ¿cómo se descubrieron? Después les pediremos que se dibujen de memoria en los cuadernos, con los lápices; y para dibujar detalles los animaremos a que los recuerden pero también los animaremos para que se miren en el espejo. Tienen que lograr dibujar el carácter de su personalidad, que puede estar entre su mirada, un gesto o su sonrisa.

Tiempo aproximado Tres horas.

Dibujar sin ver el papel

Material

Pliegos de papel bond

Carboncillos, gomas

Piedras, frutas, caracoles de mar, verduras, objetos pequeños de diferentes texturas y no muy complicados

Reproductor de cassettes o CD

Selección de música clásica: *Concierto para flauta y Arpa num. 2 de Mozart.*

Actividad

Los alumnos deben de estar sentados de tal forma que la mano que dibuja quede sobre el papel sujeto a la mesa con masquintape y su otra mano sujetara el objeto

Para conferir el don del dibujo debemos crear un ojo que vea, una mano que obedezca, un alma que sienta; y en esta tarea debe cooperar toda la vida. En este sentido, la vida misma es la única preparación para el dibujo. Una vez que hemos vivido, la chispa interior de la visión hace el resto.

María Montessori,

El hombre abrió los ojos y vio muchos seres, muchas cosas...
lo que anhelaba ver y no encontraba,
lo que ansiaba tener y no veía,
lo convirtió en mirada...
Lo hizo obra suya.

que escojan para observar y dibujar, de manera que no puedan ver mucho el papel, para que enfoquen su atención principalmente a observar, tocar y sentir; la forma, textura, el color, tamaño, forma del modelo y quizá olerlo, hacer un trazo del contorno del modelo con el carboncillo y así consecutivamente hasta realizar una serie de cinco objetos de diferente forma y naturaleza. Lo importante es que miren lo menos posible el papel, esto los obligara a observar más el modelo.

Tiempo aproximado 40 minutos.

Registros táctiles

Material

Cartulinas

Pintura digital de diferentes colores

Plumones delgados de colores

Pedazos de diferentes papeles (terciopelo, couche satinado, crepe, china, etc)

Reproductor de cassettes o CD

Selección de música clásica: *Danza de los juguetes, concierto de flautas para el cascanueces, Tchaikovsky.*

Actividad

Imprimirán sus huellas dactilares sobre los pedazos de papel con la pintura digital; seguidamente las recortarán para realizar una composición sobre sus cartulinas. Los plumones los utilizarán para caracterizar sus huellas dactilares, ya sea poniéndoles alas o pies para que sean animalitos, como pájaros o personas, lo que ellos decidan. Trabajaremos con la música clásica de fondo.

Tiempo aproximado Una hora y media.

Huellas en barro

Material

Planchas de arcilla preparada de 17 x 28 cms. y 3.5 cms. de grosor

Planchas de arcilla preparada de 15 x 22 cms. y 3.5 cms. de grosor (la consistencia

de la arcilla en ambos casos, debe ser como de plastilina moldeable)

Bases de madera para las planchas de arcilla

Cubetas para agua, trapos para secar

Estiques

trozos de plástico,

Reproductor de cassettes o CD

Selección de música clásica: *La primavera Allegro, Vivaldi. El verano, presto, Vivaldi.*

La Gioconda, danza de las Horas, Ponchielli. Suite num.2 Badinerie, Bach. Sinfonía

num.29 Minueto, Mozart. Concierto para arpa y flauta, Mozart.

Actividad

Antes de iniciar la actividad se deberá tener cada una de las planchas de arcilla montadas en su correspondiente base de madera. Se formarán equipos de cuatro integrantes; (para mayor organización del material) cada equipo tomara una cubeta con agua y se le asignará una mesa para colocar las bases de madera; cada integrante deberá contar con dos bases de madera, una con la plancha de 17 x 28 cms. y la otra con la de 15 x 22 cms.

Les pediremos que mojen su mano para que marquen su huella, con los dedos semiabiertos, en la plancha de 15 x 22 cms. y posteriormente deberán enjuagarla. Esto lo harán pasando uno seguido de otro, por turnos. Finalizando esto, dibujaran con los estiques, que dibujen los detalles en línea sobre la huella de su mano; posteriormente cubrirán con el tramo de plástico las huellas y las pondrán a secar sobre una mesa. Este mismo procedimiento se realizará para imprimir la huella de su pie en la plancha de 17 x 28 cms. Trabajaremos con la música clásica de fondo. Se sugiere el trabajo en equipo para el mejor desarrollo de orden y limpieza, para compartir material y sensaciones.

Tiempo aproximado Cuatro horas.

El color y la forma del olor

Flores

Material

Flores de distintas clases (nardos, rosas, etc.)



Papel fabriano

Tablas para tensar el papel fabriano

Papel engomado

Acuarelas

Lápices

Pinceles para acuarelas

Recipientes para agua, trapos

Frazadas tipo paliacate

Reproductor de cassettes o CD

Selección de música clásica: *Disco música para estudiar y concentrarme , Mozart.*

Actividad

El día anterior a la actividad se pedirá a los alumnos que traigan las flores; y se deberá tensar el papel fabriano sobre las tablas con papel engomado, para trabajar la acuarela. Antes de iniciar la actividad se colocarán los materiales sobre las mesas: tablas para acuarela, pinceles, acuarelas, trapos, frazadas y recipientes para agua. Con la música de fondo, les pediremos que se tapen sus ojos con las frazadas, les daremos una flor a cada uno para que inhalen su olor y la toquen, si es posible, digan que flor es; después les retiraremos la flor y finalmente, que se quiten la frazada. Con los ojos descubiertos les pediremos que recuerden la flor que les toco y que la tracen con lápiz. Nuevamente se taparan los ojos con la frazada y les daremos la flor para que perciban su aroma; les destaparemos los ojos y les pediremos que le pongan en función a la sensación de el olor de la flor el color. Cada vez que necesiten recordar algún dato deberán cerrar los ojos y sólo el olor les dará información de cómo seguir dibujando. Hay que recordar que la riqueza de la acuarela la lograrán con capas y capas de color transparente, (veladuras).

Tiempo aproximado Dos horas.



El color y la forma del olor

Frutas y verduras

Material

Frutas y verduras (limón, cebolla, plátano, piña, naranja, manzana, chile, etc.)

Papel fabriano
 Tablas para tensar el papel fabriano
 Papel engomado
 Acuarelas y pinceles para acuarela
 Lápices
 Recipientes para agua, trapos
 Frazadas tipo paliacate
 Reproductor de cassettes o CD

Selección de música clásica: *Concierto para piano num. 21 Adagio, Mozart; divertimento num. 15 Adagio, Mozart; adagio para violín y orquesta, Mozart; cuarteto de cuerdas num. 21 Andante, Mozart; serenata Num. 10 Gran partita, Mozart; pequeña serenata nocturna, Romance, de Mozart; concierto para flauta y arpa, Andantino, Mozart.*

Actividad:

El día anterior a la actividad se pedirá a los alumnos que traigan las frutas y verduras; y se deberá tensar el papel fabriano sobre las tablas con papel engomado, para trabajar la acuarela. Antes de iniciar la actividad se colocarán los materiales sobre las mesas: tablas para acuarela, pinceles, acuarelas, trapos, frazadas y recipientes para agua.

Con la música de fondo, les pediremos que se tapen sus ojos con las frazadas, le daremos una fruta o verdura a cada uno para que la toquen, inhalen su olor y, si es posible, digan de que fruta o verdura se trata; después les retiraremos la fruta o verdura y finalmente, que se quiten la frazada. Con los ojos descubiertos les pediremos que recuerden la fruta o verdura que les toco y que la tracen con lápiz. Nuevamente se taparan los ojos con la frazada y les daremos la fruta o verdura para que perciban su aroma; les destaparemos los ojos y les pediremos que le pongan color. Cada vez que necesiten recordar algún dato debe de ser con los ojos cerrados; sólo el olor les dará información de cómo seguir dibujando. Hay que recordar que la riqueza de la acuarela la lograrán con capas y capas de color transparente, (veladuras).

Tiempo aproximado Dos horas.

La más pequeña invención sobrepasa todas las obras maestras de la imitación.

Hegel

Degustar y pintar el sabor

Material

Alimentos (sal, azúcar, café en grano, chile en polvo, coco rayado, limón, chocolate en polvo, tortilla quemada, etc)

Cuadernos de dibujo de agujeta

Cajas de gises pastel

Frazadas tipo paliacate

Reproductor de cassettes o CD

Selección de música clásica: *Concierto para piano Num. 9 de Mozart.*

Actividad

Se vendarán los ojos con las frazadas y, les daremos uno a uno cada alimento para que los prueben, degusten su sabor, lo identifiquen y le asignen un color. Los animaremos con preguntas tales como: ¿cómo pintarías la sensación del azúcar?, ¿qué sensación te da el sabor del café? Se quitarán las frazadas y tomarán sus cuadernos para que de memoria dibujen los alimentos con los gises, según los hayan identificado, trabajaremos con la música clásica de fondo.

Tiempo aproximado Cuarenta minutos.

Sistema Braille

Material

Pedazos de cartulina bristol de 15 x 15 cms.

Lápices

Afileres

Fazadas tipo paliacate

Reproductor de cassettes o CD

Selección de música clásica: *Concierto para piano Num. 17 de Mozart.*

Actividad

Antes de iniciar la actividad se formarán equipos de dos integrantes.

Por equipos, les pediremos que se pongan espalda contra espalda y que dibujen

una letra de unos cuatro centímetros aproximadamente.; primero que la dibujen con el lápiz y después la repasaran punteando el contorno con un alfiler. Seguidamente, se tapará los ojos con la frazada uno de los integrantes del equipo que adivinara que letra trazo su compañero, que sienta el punteado a través del tacto. Cuando adivine que letra es, le tocara el turno al otro integrante. Este procedimiento se realizará de nuevo hasta conseguir cuatro letras por cada uno de los integrantes del equipo. Trabajaremos con la música clásica de fondo.

Tiempo aproximado Una hora y media.

Unidad III

Los cuerpos que contienen la imaginación

Objetivos operativos

- El educando desarrollará su capacidad de observación.
- El educando identificará cada una de las partes que componen su cuerpo.

Conozco mis manos

Material

Hojas de los Cuadernos de dibujo de agujeta

Lápices grafito

reproductor de cassettes o CD (según sea el caso)

selección de música clásica: *La primavera de Vivaldi y siciliana de J.S. Bach.*

Actividad

Les pediremos que sujeten una hoja de papel de sus cuadernos con masquintape por las cuatro esquinas, para que no se mueva el papel al dibujar y que identifiquen la mano con la que escriben y la pongan frente a ellos en una posición cómoda,



porque la van a dibujar; con la mano que cotidianamente no utilizan. (Los diestros con la zurda, los zurdos con la diestra) Ahora les diremos que **observen** con gran detenimiento, que identifiquen la forma, detalles, sombras y luces. Que dibujen, todo lo que observan; que conforma su mano. Cuando terminen este primer dibujo. Repetiremos el proceso para dibuje la mano que están observando, y posee la mano que dibujo. Es decir dibujarán la mano derecha con la izquierda y viceversa. Trabajaremos con la música clásica de fondo.

Tiempo aproximado Treinta minutos.

El autorretrato

Material

Espejos

Cuadernos de dibujo de agujeta

Lápices de grafito

Acuarelas y pinceles

Recipientes para agua y trapos

Reproductor de cassettes o CD (según sea el caso)

Selección de música clásica: *Sinfonía No.31,32,33, 44,45,46,47,11 de Mozart.*

Actividad

Con la música clásica de fondo, les pediremos que se observen en el espejo identificando la forma de su cara, la forma de sus ojos, su nariz, su boca, que observen el tamaño y la proporción. Seguidamente les diremos que sobre el papel del cuaderno de dibujo tracen con el lápiz, un rectángulo en donde dibujaran, primero la forma de la cara, después ubicaran los ojos, la nariz y la boca; les pediremos que observen su cuello y lo dibujen. Durante la actividad se les animará a tocar su cara y a observar detalles mientras trazan. Terminando de trazar, le comenzarán a dar color con el pincel grueso y la acuarela mezclando los colores para lograr, el tono más adecuado. No olvidar de dar capas de color que enriquecen la técnica de la acuarela. (veladuras).

Tiempo aproximado Cuatro horas.



La figura humana

Material

Pliegos de papel revolución

Lápices

Masquintape

Mesas y bancos

Reproductor de cassettes o CD

Selección de música clásica: *Obras de Mozart*.

Actividad

Antes de iniciar la actividad se colocarán las mesas y bancos en círculo; sobre las mesas, se pegará cada pliego de papel revolución con masquintape por las cuatro esquinas. En el centro del círculo de mesas se colocará otra mesa en donde posará como modelo una auxiliar educativa en una posición relajada y fácil de dibujar.

Con la música clásica de fondo, les pediremos que cada uno se coloque frente a un pliego de papel revolución, observen a la modelo y dibujen su contorno en un lapso de tiempo de cinco a diez minutos, de acuerdo al ritmo del grupo. A continuación les diremos que cambien de lugar (recorriéndose a la siguiente mesa en dirección a las manecillas del reloj) y les pediremos que nuevamente observen para continuar el dibujo de acuerdo a la nueva perspectiva de la modelo, ya que la verán desde otro ángulo, en un lapso de tiempo similar al anterior. Esta dinámica se continuará hasta que cada alumno llegue a su lugar de origen, el lugar en donde se encuentra el papel en donde empezó el dibujo. Durante la dinámica pasaremos a revisar si hay una relación entre lo que observan y lo que trazan.

Tiempo aproximado Dos horas.

Mi cuerpo con un disfraz

Material

Rollo de papel Kraft

Gises de colores

Pintura acrílica



Pinceles delgados y gruesos
Recipientes para agua, trapos
Reproductor de cassettes o CD
Selección de música clásica: *Obras de Mozart.*

Actividad

Antes de iniciar la actividad se formarán equipos de dos integrantes.

Del rollo de papel kraft, cada alumno que corte un pedazo que abarque el tamaño de su cuerpo y lo coloque sobre el piso. A continuación, en cada equipo uno de los integrantes se recostará encima del papel en la posición que desee para que su compañero, con un gis de color oscuro, repase el contorno de su cuerpo; al terminar, los integrantes del equipo cambiarán los papeles de tal forma que cada alumno tendrá su propio contorno trazado sobre su pedazo de papel.

La siguiente etapa de la actividad consistirá en dibujar el interior del contorno de su cuerpo sus rasgos faciales, caracterizándose como un personaje, su vestimenta, lo que deseen (por ejemplo un peter pan, un pirata, un personaje de un cuento clásico). Aplicarán color con la pintura acrílica y los pinceles que consideren adecuados, dependiendo de la proporción del área a pintar.

Tiempo aproximado Ocho horas.

Unidad IV

Juguemos a dar forma y color a nuestras emociones



Objetivos operativos.

- ❖ El educando encontrará en la pintura un medio alternativo de comunicación, distinto al oral.
- ❖ El educando identificará el punto, la línea y el color como elementos de la pintura.
- ❖ El educando diferenciará la figura del fondo.
- ❖ El educando combinará colores primarios para obtener los secundarios.

Puntos

Material

Medios pliegos de cartulina

Crayolas

Esponjas y recipientes

Pintura acrílica de diferentes colores

Plumones

Reproductor de cassettes o CD

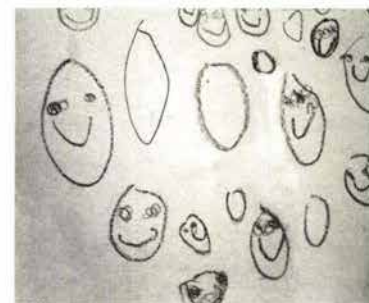
Selección de música clásica: *Rondo, Mouret. Música acuática, allegro, Handel. Pompa y circunstancia, Elgar. Salomon, Handel. Concierto para corno Num.2 de Mozart. Concierto de Brandemburgo, Bach. Música acuática, minueto, Handel. Otoño allegro, Vivaldi. El danubio azul, Strauss. Aída, Verdi. Lago de los cisnes, Tschikovsky.*

Actividad

Antes de iniciar la actividad se diluirá la pintura acrílica en partes proporcionales y a cada participante se le proporcionará un medio pliego de cartulina

Con la música de fondo, les diremos que dibujen puntos con una crayola de color fuerte sobre sus cartulinas; seguidamente, les indicaremos que con las esponjas den una veladura (una capa transparente de pintura) con la pintura diluida de color claro encima de toda la cartulina de tal manera que los puntos hechos con el color de la crayola se vean, dejaremos secar y finalmente, animaremos a que inventen figuras uniendo los puntos.

Tiempo aproximado Dos horas.



Los pájaros

Material

Cartulina americana de color azul

Pintura dactilar, Pintura blanca acrílica en recipientes

Cepillos de dientes

Trapos, recipientes, agua

Reproductor de cassettes o CD

Selección de música clásica: *Sinfonía de los juguetes de Leopoldo Mozart.*

Actividad

Con la música de fondo, les pediremos que imaginen que la cartulina es un fondo, un cielo en donde estarán unos pájaros. Inmediatamente después con un cepillo de dientes impregnado con la pintura acrílica blanca, cada uno salpicará sobre su papel americana simulando las nubes. Después les pediremos que impregnen sus dedos con la pintura dactilar e impriman sus huellas sobre la cartulina; después, con los plumones, dibujarán a cada huella un pico, ojos y patitas, para simular pájaros. Durante la actividad les haremos ver que tanto con las huellas como con el resultado del salpicado se generan puntitos.

Tiempo aproximado Dos horas.

La expresión de la línea

Material

Lámina con diferentes tipos de líneas (rectas, a mano alzada, con regla, ondulada, quebrada, con calidad)

Fotocopias de dibujos clásicos en línea de Rembrandt, Renoir, Ingres, Rodin, etc...

Lápiz grafito

Carboncillos

Plumilla, tinta

Cuadernos de dibujo de agujeta

Reproductor de cassettes o CD

Selección de música clásica: *Disco para dibujar y pintar de la colección Global Rack.*



Actividad

Les mostraremos la lámina de diferentes tipos de líneas y les hablaremos sobre la capacidad de expresión del dibujo con línea, observaremos como una línea ondulada expresa una sensación suave, diferente a una línea quebrada, o una línea recta trazada con regla expresa una sensación diferente a otra línea trazada a mano alzada, que ellos lo perciban y lo mencionen, les explicaremos que podemos registrar la luz y la oscuridad con “calidad de línea” que (es la línea que registra la presión que

nosotros ejercemos con el instrumento de trabajo sobre el papel, ligera presión es clara por tanto; representa luz, oprimimos fuerte y se vuelve oscura; por tanto interpretamos oscuridad), podemos ejemplificar este concepto de línea mostrando los dibujos clásicos donde se utilice; posteriormente les pediremos que sobre sus hojas de papel hagan trazos previos con los tres diferentes instrumentos para que vean que también el instrumento da una sensación especial de acuerdo a su grosor. Ahora pensarán en un sentimiento de acuerdo a la línea y el instrumento que quieran utilizar, que dibujen libremente y tracen diferentes sentimientos con línea, un sentimiento con línea de lápiz, después otro con línea con la plumilla y por último otro sentimiento con el carboncillo.

Tiempo aproximado Dos horas.



El contorno

Material

Objetos-modelo (botellas, tazas, flores, ramas, manos, etc.)

Lápices

Pinceles delgados

Carboncillos

Gises pastel

Pliegos de papel revolución

Pintura acrílica

Recipientes, trapos

Reproductor de cassettes o CD

Selección de música clásica: *Obras de Mozart*.

Actividad

Colocaremos los caballetes en círculo con sus tablas, pegando sobre ellas con masquintape por las cuatro esquinas el papel revolución, en el centro tendremos una mesa donde iremos colocando los objetos - modelo y trabajaremos dibujando el contorno de éstos con los diferentes materiales: lápiz, carboncillo, pincel, gis pastel. Durante la actividad les haremos hincapié en la importancia de la observación; así mismo, les pediremos que realicen dos o tres ejercicios con cada Material

Escucharemos la música clásica al trabajar.

Tiempo aproximado Una hora y media.

La mancha



Material

Pintura acrílica

Pliegos de cartulina blanca

Trapos, recipientes

Masquintape,

Mesas

Reproductor de cassettes o CD

Selección de música clásica: *Concierto para piano y chelo de Telemann.*

Actividad

Antes de iniciar la actividad, se instalarán las cartulinas con el masquintape sobre las mesas y en los recipientes se verterán las pinturas.

Trabajaremos con las manos, les diremos que seleccionen un color, después les pediremos que tomen la pintura con sus manos para pintar la cartulina sintiendo la música clásica que pondremos para escuchar y manchar y manchar suavemente según escucho y siento.

Tiempo aproximado Treinta minutos.

Figura-fondo 1

Material

Cartulinas blancas partidas a la mitad

Pintura acrílica de colores en recipientes poco diluida

Pintura acrílica de colores sin diluir

Esponjas

Tijeras

Reproductor de cassettes o CD

Selección de música clásica: *Trío de sonatas para oboe de Telemann*, : *“Eine Kleine Nachtmusik” KV 525, de Amadeus Mozart (Allegro)*.

Actividad

Trabajaremos sobre las cartulinas y elegirán un color de la pintura acrílica diluida, con la esponja tomaran pintura acrílica diluida pintando toda la superficie con el color que elijan; explicaremos que están pintado lo que es el fondo del cuadro, mientras se seca, les diremos que recorten la esponja dándole la figura que deseen, por ejemplo, una flor, una cruz, un corazón. Cuando la pintura de la cartulina haya secado, les diremos que, con un color más espeso, impriman la forma de la esponja, sobre ese fondo que pintamos previamente, el color espeso imprimirá la figura sobre el fondo, podemos fijarnos en la armonía o contraste entre los colores elegidos.

Tiempo aproximado Una hora y media.

Figura-fondo 2

Material

Pintura acrílica de colores poco diluida

Medios pliegos de cartulinas

Esponjas

Papel periódico

Crayolas

Recipientes, trapos

Resistol, tijeras

Reproductor de cassettes o CD

Selección de música clásica: *Amadeus, Henry Purcell, The Prophetess*.

Actividad

Les pediremos elijan un color de pintura e impregnen la esponja con éste, después les diremos que con la esponja pinten toda la cartulina. Ahora, mientras seca, les pediremos que piensen en un tema libre que quieran trabajar y que recorten con las manos el periódico dándole las formas que deseen. Cuando la pintura de la cartulina haya secado, podrán ir acomodando y pegar las figuras de periódico, con las crayolas



pondrán detalles con líneas.

Tiempo aproximado Dos horas.

Conocimiento de los colores fundamentales

Material

Cubos de madera de colores primarios y secundarios de 12 cubos

Papel fabriano, tablas para trabajar acuarela

Papel engomado

Lápices

Acuarelas

Pinceles

Recipientes y trapos

Reproductor de cassettes o CD

Selección de música clásica: *Henry Purcell, The Fairy Queen.*

Actividad

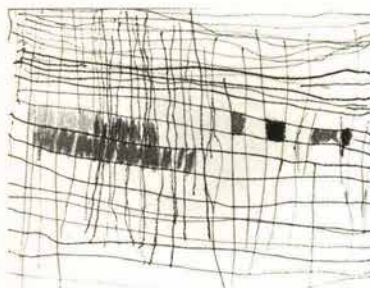
Antes de iniciar la actividad se tensará el papel fabriano en las tablas; así mismo, formarán equipos de dos o tres integrantes y tomaran una caja de cubos cada equipo. Ahora, les pediremos que formen estructuras con los cubos apilándolos, cambiándolos de lugar, etc. en un espacio rectangular proporcional a el tamaño del papel fabriano en el que van a pintar. Una vez que hayan construido una estructura, les diremos que la tracen con el lápiz en el papel tensado; al mismo tiempo les preguntaremos el nombre del color de los cubos para que así ellos al identificarlo irán colocando el color correspondiente a cada cuadrado, sobre el dibujo.

Tiempo aproximado Dos horas.

Descubrir colores

Material

Objetos del aula-taller.



Actividad

Por turnos les pediremos que mencionen cosas del mismo color que estén a la vista y las coloquen sobre la mesa. Quien no encuentre ningún objeto, deberá pagar una prenda y así consecutivamente hasta repasar los colores primarios, amarillo, rojo y azul y secundarios, verde, violeta y naranja.

Tiempo aproximado**Magia: tres colores, se convierten en seis**

La mariposa

Material

Hojas tamaño carta de papel bond
 Pintura acrílica de color amarillo, azul y rojo
 Goteros
 Plumones
 Recipientes y trapos

Actividad

Les pediremos que doblen por la mitad la hoja tamaño carta y que posteriormente la desdoblén para colocar en el centro dos gotas de pintura una de color rojo y la otra amarilla, que la vuelvan a doblar para que se junten esas dos gotas de color y que la froten suavemente, para descubrir el color secundario que conseguimos al mezclar los colores, al terminar les diremos: ¡qué pasa! magia, obtenemos un tercer color: el naranja. Posteriormente, con los plumones anotaremos en la parte superior de la hoja los colores que se combinaron y en la parte inferior, el nombre del color que se obtuvo. Les pediremos que repitan el mismo procedimiento pero ahora con el color azul y el rojo para obtener el morado; el siguiente par de colores será azul y amarillo para obtener el verde.

Tiempo aproximado Dos horas.

Dibujo de memoria

Material

Cartulinas
Plumillas
Tinta
Recipientes y trapos
Pinceles

Actividad

Para esta actividad les pediremos que salgan al jardín y observen la forma, tamaño, textura, etc. de lo que más les llame la atención. Después, dentro del aula-taller, los animaremos a que dibujen en la cartulina, con los pinceles, tinta y plumillas, aquello que observaron. Si es necesario, salir dos veces para que refuercen la imagen y terminen el dibujo.

Tiempo aproximado Una hora.

Jugando a dibujar letras

Material

Letras impresas de un tamaño de 5cms.
Carton batería, recortado en piezas de 7 x 14 cms.
Pinceles delgados
Pintura acrílica de colores
Lápices, recipientes y trapos
Mica gruesa
Reproductor de cassettes o CD
Selección de música clásica: *Disco Música para mis clases de piano de la colección Global Rack.*

Actividad

Vamos a hacer un juego de memoria con letras. Cada integrante debe contar con cuatro piezas de carton batería, y les vamos a pedir que elijan dos letras las que más



les gusten por su forma, nunca vamos a tomarlas como letras sino como formas, cada uno de los alumnos colocara su letra viéndola de cabeza y así van a empezar a dibujarla con el lápiz, sin pensar en que letra es. Ahora, que escojan también dos colores uno por letra, el que quieran utilizar y con el pincel delgado vamos a trazar el dibujo de esa letra, trazaran dos veces la misma letra con el mismo color, para hacer el par, dibujaran dos pares de letras por alumno aproximadamente.

Al finalizar tendremos un juego de memoria. (Se pueden enmicar ya que estén listas).

Y jugar en la sesiones siguientes

Tiempo aproximado Tres horas.

El cuento

Material

Papeles de colores de diferentes tamaños y tipos

Moldes de letras en cartón

Tijeras

Cutters

Lápices o bolígrafos, plumones

Pegamento

Dos metros de papel kraft

Reproductor de cassettes o CD

Selección de música clásica: *Música de fondo Pedro y el lobo de Prokoffiev.*

Actividad

Esta dinámica se trabajara haciendo equipo entre todos los integrantes del grupo en donde deben coordinarse para la asignación voluntaria de cada una de las siguientes tareas:

- Selección de los moldes de las letras, para cada tramo de papel
- Dibujar el contorno de las letras con los bolígrafos, usandolas como plantillas.
- Recortado de las letras.
- Pegado de las letras en el mural entre todos.

El guía debe solo verificar que se distribuyan proporcionalmente de acuerdo a la dificultad de la tarea elegida, el papel se debe montar sobre el muro con cinta canela

El dibujo es ante todo una escritura: fija el pensamiento del niño.

El dibujo, es una escritura particular del niño, escritura que evoluciona junto con sus facultades sensoriales y sus conocimientos.

Marthe Berson.

El Arte es sobre todo un estado del alma.

Marc. Chagal.

para que no caiga. Tomaremos en cuenta la música que se ha puesto como fondo, es música compuesta para el cuento de Pedro y el Lobo, mientras se elabora el material, se harán comentarios sobre este cuento, y animaremos a escribirlo sobre el papel en el muro, las letras pueden tener caracterizaciones, de los personajes, aprovechando el color del papel, o la textura, o podemos con los plumones trazar complementos. Para pegar las figuras en forma de letra deberán fijarse en los tamaños diferentes, los colores diferentes, creando una estructura interesante, procurando no dejar mucho espacio vacío para que como formas construyan un bonito cuento visual. Recordemos que es un juego en el que parece que estamos escribiendo la historia del cuento a través de letras o solo ver a las letras como formas. Colorin colorado el ejercicio ha acabado.

Tiempo aproximado cuatro horas.

Unidad V

Expresión por el Arte

Objetivos operativos.

- ❖ El educando se expresará a través de los elementos de las artes plásticas.
- ❖ El educando diferenciará los colores básicos (azul, amarillo y rojo) de los secundarios (anaranjado, violeta y verde).
- ❖ El educando identificará los colores cálidos y fríos.
- ❖ El alumno reconocerá el espacio en blanco como un medio de expresión.

Como veo y siento mi entorno



Material

Cuadernos de dibujo de agujeta

Gises pastel

Spray fijador

Reproductor de cassettes o CD

Selección de música clásica: *Farinelli, Alto Giove, disco film. Il Castrato.*

Actividad

Con la música de fondo, a cada alumno le pediremos que describa su ciudad, su casa o su recámara, identificando características tales como son sus muebles, o sus calles. Después les diremos que en su cuaderno pinten lo que describieron utilizando los colores que más le gustan.

Tiempo aproximado Cuatro horas.

Mis sentimientos y mi mente son la fuente de mi Arte**Material**

Acuarelas,

Papel fabriano,

Tablas para pintar,

Papel engomado

Pinceles delgados y gruesos,

Recipientes, trapos,

Reproductor de cassettes o CD

Selección de música clásica: *Disco para jugar y dirigir una orquesta de la colección*

Actividad

Antes de iniciar la actividad se tensará el papel fabriano en las tablas.

Pedirles que recuerden un sentimiento, ponerles música clásica mientras los inducimos a recordar algún momento en donde sintieron ese sentimiento.

Después les pediremos que comiencen a pintar con las acuarelas utilizando sus dedos, sobre el papel fabriano. Durante la actividad les indicaremos que las formas grandes las pinten con el pincel grueso y que los detalles con el pincel delgado, Pedirles que recuerden un sentimiento, ponerles música clásica mientras los inducimos a recordar algún momento.

Después empezar a pintar con los dedos, después las formas grandes con el pincel grueso y detalles con pincel delgado, ; así mismo, les hablaremos sobre las mezclas de los colores.

Recordarles que cada cambio de color se enjuaga el pincel para no ensuciar los colores.

Tiempo aproximado cuatro horas





De que color soy

Feliz, Enojado, Triste, Con amor

Material

Pintura acrílica

Bastidores de 40 x 60 cms.

Godetes

Recipientes, trapos

Pinceles delgados y gruesos

Paleta

Reproductor de cassettes o CD

Selección de música clásica: Mozart, Sinfonía no.29, Pequeña serenata nocturna.

Actividad

Les pediremos que hagan mezclas con las pinturas acrílicas, Hablaremos de las diferentes emociones como alegría, enojo, tristeza, amor, mientras ellos realizan mezclas de color, Ahora que piensen en dos sentimientos y los pinten con el color que lo exprese. En la pintura final se deberán observar diferentes tonos y matices.

Tiempo aproximado Doce horas.

Los zapatos que me hacen volar

Material

Lápices de grafito

Pintura acrílica azul

Godetes, pincel grueso y delgado

Cartulinas blancas cortadas por la mitad

Trapo, recipientes para el agua

Reproductor de cassettes o CD

Selección de música clásica: *Disco para estudiar y concentrarme de la colección Global Rack.*



Actividad

Les pediremos que se quiten los zapatos y que se sienten sobre el piso, cómodamente, dibujaremos en las cartulinas, utilizando la fantasía, imaginando los zapatos que más les gustaría tener para caminar por la vida; pueden ser los propios zapatos. Les diremos que primero dibujen con el lápiz; después les pediremos que pongan agua en el godete para hacer cuatro tonos de azul mencionándoles que mientras más agua tenga, mas claro será el tono, el más claro será la luz y los más oscuros serán las sombras, hay que dejar un poco de pintura azul sin diluir para que con el pincel delgado, hagamos el contorno y detalles.

Tiempo aproximado Dos horas.

El dibujo viene ha satisfacer una necesidad de expresión, como lo hace el lenguaje; y casi todas las ideas pueden expresarse en el dibujo.

María Montessori

La piel de papel**Material**

Pintura dactilar color azul ultramar, verde, café, anaranjada y negra

Pinceles delgados

Recipientes para agua y trapos

Godetes

Revistas de Arte

Reproductor de cassettes o CD

Selección de música clásica: *Música acuática, Handel, Concierto de Brandeburgo No.2, Bach.*

Actividad

Antes de iniciar la actividad se le dará a cada alumno una revista de Arte, un pincel, pinturas, godetes, un trapo y un recipiente con agua.

A cada alumno le pediremos que, de acuerdo con su gusto e interés, seleccione una pintura, un dibujo o una escultura de la revista de Arte; posteriormente, les diremos que seleccionen la parte de su cuerpo que más les guste para pintar sobre ella la imagen que seleccionaron en la revista de Arte. Les diremos que primero trabajen con el pincel delgado y que si se equivocan borren el error con agua y un trapo

Tiempo aproximado Dos horas.

Notas

- ❖ En las actividades se da un tiempo aproximado, más no es definitivo ya que el moderador, guía o titular del taller debe estar atento para saber en que momento dar los cambios y la permanencia en el ejercicio, para que la sesión sea dinámica y substanciosa.
- ❖ Las piezas de música se proponen basadas en música clásica, principalmente en las obras de Mozart, presentamos una discografía al final, en donde la gran mayoría es parte de una colección muy accesible.
- ❖ Todos los trabajos deben registrarse con la fecha y firma del autor.
- ❖ Antes de la actividad se debe considerar un tiempo suficiente para preparar el material, así como un tiempo después suficiente para dejar limpio el aula-taller. En algunas ocasiones se podrá dejar que los alumnos asuman estas tareas, pero en otros casos será necesario que las guías las realicen para no robar tiempo a la Actividad
- ❖ Para reforzar lo aprendido por los alumnos, es necesario repetir dos o tres veces al mes, cada Actividad





Conclusiones

El arte en la educación

Conforme a lo analizado hasta el momento, se puede hablar de un concepto diferente relacionado con la importancia del **Arte** en la **Educación**, ya no como un aditamento u ornamento en los planes de estudio, ni como una forma de terapia ocupacional. La propuesta aquí es la inclusión o integración de las diferentes manifestaciones artísticas (*música, danza, pintura, teatro, literatura*) durante la dinámica pedagógica, con el fin de rescatar lo que el **Arte** ofrece al desarrollo **integral** de la persona, entendido esto como el conjunto de características fisiológicas, psicológicas e, igual de importante, afectivas.

En el **Arte** existe una forma *natural* de crear **aprendizaje** significativo; ya se han analizado los fundamentos que permiten afirmar esto. Las experiencias educativas se enriquecen cuando dentro de los planes de estudios, desde el preescolar hasta la Universidad, se incorporan materias *relacionadas* con las artes; esto favorece la formación de personas con una **sensibilidad** que les permita elevar el espíritu, así como conocer su yo interno, fuera de dogmas y con un amplio criterio.

Una buena manera de estimular el *aprendizaje* es permitiendo que se realice de forma **natural** a partir de la diversidad de actividades, del mismo modo que éstas pueden desarrollarse desde el **Arte**.

El comienzo de la conciencia espacial se da cuando los educandos manipulan o crean por sí mismos formas tridimensionales, dándoles la vuelta, agrupándolas o construyéndolas. Una actitud *creativa* puede manifestarse al construir una imagen con una actividad basada en la *fantasía*, estructurada con formas y colores. El **juego** estimula el uso del cuerpo y *los sentidos*, con dinámicas en donde la *música* y la *danza se incorporan*. La *literatura* ofrece una actividad **significativa** mediante la narración de las propias experiencias o aventuras.

El sentido de la existencia humana se regenera a través de la Educación estética del hombre, ética conformada por su estética prosaica, encontrada en la vida cotidiana y su estética poética, entendida como todo aquello que surge de la expresión del sentimiento y pensamiento del hombre, plasmado en la materia transformada por sus manos:
El Arte.

No hay que olvidar que las artes están vinculadas íntimamente con los sentidos, los nutren y, por lo tanto, el conocimiento que cada ser tiene sobre el mundo, se enriquece; a su vez, los sentidos son el alimento para una vida plena; es decir, el deleite de la existencia. La **Inteligencia** aumenta al **estimular la Percepción**, esa que es importante en la forma de aprehender de la vida y que solo se da a través de los sentidos, los cuales están basados en una **Educación** estética del ser humano.

La práctica del arte, favorece al niño en su desarrollo, en la búsqueda de su equilibrio íntimo y su autorrealización

En la naturaleza del **Arte** existen vasos comunicantes entre la necesidad de expresión, la sensibilidad y el pensamiento del hombre; el **Arte** prepondera y mantiene a los individuos cercanos a su humanidad.

La **música**, por ejemplo, permite la **concentración**. Al escuchar música la **imaginación** crece en la mente de cada ser, profundiza en su interioridad y despierta su sentido del oído haciéndolo más perceptivo; al escucharla en forma melódica se agudiza su sentido del ritmo.

Las **artes visuales**; la pintura, la escultura, la cerámica, el grabado, la fotografía, dan referencias de la propia **sensibilidad** de ser y pensar. Las artes visuales desarrollan el sentido del espacio y de la vista, diferenciando el ver del **observar**.

El **teatro** y la **danza** hacen más **ágiles** los cuerpos, permiten la comprensión de los ritmos, llevan a una forma de catarsis cuando el cuerpo se suelta libremente y favorecen el **equilibrio** del cuerpo.

La **literatura** desarrolla la **imaginación**, favorece al **lenguaje** y facilita la transmisión de las **ideas** y pensamientos ya que a través de la lectura el **vocabulario** se hace más extenso y florido.

De acuerdo con las últimas estadísticas dadas a conocer recientemente por la UNESCO. México ocupa el penúltimo lugar en los índices de lectura de una lista de 108 países. ¿Por qué esta "cultura" de la *no lectura*? Las técnicas y métodos pedagógicos para fomentar la lectura en los alumnos de nivel básico, han sido erróneas y eso ha propiciado los bajos niveles de lectura.

Hay que fomentar el placer de leer que innatamente los niños presentan desde temprana edad por su inclinación hacia los cuentos e historias de *fantasía*. No hay que fomentar que la lectura sirva sólo para estudiar o ganar una calificación. Redescubrir el placer de leer como un fin para uno mismo y en si misma.

Es importante aclarar que no se pretende hacer artistas a todos los educandos, es decir no todos los melómanos saben tocar un instrumento, pero si aprecian la música, los coleccionistas de **Arte** no saben pintar, pero conocen de pintura, no es necesario escribir un libro para gozar del placer de leer.

La metodología de la **Educación** debe partir de un enfoque interdisciplinario que permita el desarrollo *intelectual* y de *habilidades* del estudiante. Las actividades deben ser coordinadas por profesionales *capacitados* en un sistema educativo donde se integre la riqueza que el **Arte** aporta a la **Educación**: Un universo maravilloso que puede reencontrarse a través del **Arte**.

No es sobrecargar más los programas de estudio, sino conceptualizarlos y por ende, estructurarlos de una forma diferente integrando los elementos del **Arte** en las materias de la curricula, hacia la reflexión, el análisis, la critica, y claro esta a la acción.

Se está hablando de una propuesta que ciertamente exige trabajo y nuevas creaciones de planes de estudios, de una integración del **Arte en la Educación** en general y, para los fines de este proyecto, extendido a la Educación especial.

La actitud e interés del Profesor es fundamental

Un profesor comprensivo, sensible, que *ame verdaderamente* su oficio, *que tenga conciencia clara sobre lo que representa educar*, que permita al educando que tiene en sus manos, sacar todo lo mejor que su individualidad le conceda, respetando su derecho a la diferencia y ofreciéndole continuamente una variedad de aspectos de trabajo con el fin de ayudarlo a ampliar sus horizontes y experiencias mediante el trabajo **creativo**.

Los pedagogos y los maestros son los que tienen que tomar nuevamente las riendas de los planes de estudio, trabajando conjuntamente con los profesionales interesados, artistas e intelectuales.

El papel del juego y la libertad en la educación

Los educandos tienen una curiosidad natural y aprenden sobre los medios y las técnicas mediante sus propios experimentos. El profesor debe proveerles de estímulos, aliento, materiales y oportunidades para que ellos exploren y jueguen a su propio ritmo. Los alumnos con necesidades de enseñanza especial, necesitan más tiempo para repetir las actividades y para divertirse con ellas.

Indudablemente, el profesor o guía tiene ante sí una tarea difícil. Ha de proveer a los niños de un medio ambiente *seguro y feliz* en el cual puedan ser estimulados a **jugar** y explorar con los materiales, así como a progresar según su propio ritmo. El trabajo debe ser planeado con la flexibilidad de actitud esencial que permita al profesor o guía construir y potenciar las ideas e intereses espontáneos de cada niño a medida que se va desarrollando.

Un ambiente de **libertad** propicia el aprendizaje mucho mejor que un ambiente de coerción exagerada, ayuda al funcionamiento autónomo de los educandos. además **libertad** y disciplina no se excluyen sino se complementan.

El ambiente de **libertad** coloca al educando en una situación de satisfacción donde puede realizarse. Crear un ambiente de **libertad**, significa principalmente:

- ❖ Explicar y preservar una serie de opciones que permitan la toma de decisiones.
- ❖ Una creciente autonomía del educando, pero no concebida esta como la ausencia de toda influencia por parte del profesor, sino promovida y facilitada en función de orientaciones, propuestas no impuestas.





Evaluación

El sistema de evaluación del proyecto educativo que aquí se propone, se da en base a la observación. Aunque se contemplan resultados parciales y objetivos, se toma en cuenta que los cambios, en ocasiones los más profundos, se verán con el tiempo y perseverancia.

Ya se ha dicho que el origen subjetivo, que tiene el carácter del trabajo de expresión personal que se desarrolla a través de métodos del **Arte**, no requiere de una evaluación muy esquemática sino flexible, anotando que en cada actividad y en cada acción existe un aprendizaje y un progreso.

Por tanto, el carácter de evaluación que se requiere, será una actitud reflexiva del esfuerzo aplicado por cada integrante del curso.

También se contempla la elaboración de un esquema de evaluación sistemático y amplio en donde se organicen los elementos abordados en cada ejercicio; este esquema permitirá monitorear la **evolución** de cada participante.

La afectividad en la Educación

¿Cuántas horas de su vida pasan los educandos en la escuela?, ¿Se puede acercar la **Educación** a un terreno más humano, sin olvidar el carácter afectivo?, Existen estudios en donde se ha confirmado que la afectividad sube el rendimiento en los educandos y en las actividades de la gente en general.

Hay que estar más conscientes de que los factores sociales y educativos, así como la personalidad, incluido el temperamento, contribuyen al éxito en la vida y la felicidad. Mediante una mejor comprensión de las características particulares de cada educando y de los factores que influyen sobre ellos, será posible que las familias, las comunidades y la sociedad apoyen con más fuerza el desarrollo positivo de los niños y personas jóvenes con SD, tienen verdaderamente mucho que ofrecer y enseñar al mundo.

Importancia del medio, país, sociedad, política

Para concluir, no podemos dejar a un lado la siguiente reflexión, la política del país debe apoyar y contribuir a los proyectos de reforma educativos que exigen los individuos y no hacer que los individuos se adapten a los intereses de la política del país.

Se deben ofrecer oportunidades y opciones a los educandos para procurarles una mejor calidad de vida y, recíprocamente, el individuo enriquecerá su unidad familiar, la cual, a su vez, como unidad de la sociedad favorecerá el desarrollo de su país.

Esto no debe sonar como una idea romántica o utopía. Existe gente que confía en que estas reflexiones y peticiones lleguen a practicarse, escucharse y apoyarse por todas las personas e instancias encargadas de la **Educación** para hacer del propio ejercicio existencial un objetivo: un mundo más humano y más digno de ser vivido, un mundo que todos los seres humanos construyen día con día, aprendiendo del pasado, generando el presente y esperando, con todo esto, mejorar el futuro próximo. No se lo dejemos a las generaciones que vienen *el cambio lo tenemos que fortalecer ahora*.

Cada ser humano es una personalidad separada con intereses y necesidades individuales, pero los niños con capacidades especiales, tienen necesidades particulares y ritmos de desarrollo peculiares. Si se desea que el **Arte** integrado en la **Educación** produzca el máximo beneficio y placer a estos educandos, ha de ser puesto por el profesor en íntima relación con estas diferencias particulares.

En el **Arte** existe una gran fuente de elementos para educar significativamente procesos nuevos y de descubrimiento, sencillamente investigar de otro modo, buscar técnicas y procedimientos diferentes que permitan la aproximación a la comprensión del procesamiento de la información en los seres cognitivamente diferentes y de la **Educación en general**.

Todo esto es un trabajo duro. **Enseñar a través del Arte** de una manera adecuada es una labor que requiere de interés y esfuerzo, pero es interesante y gratificante tanto para los educandos como para la **Educación**.



Testimonios

A través del arte y también del amor podemos conocer esa grandeza interior, que a veces ignoramos.

Margarita Notholt de Orozco

Tras varios años de trabajar con personas con síndrome de Down, me he dado cuenta del entusiasmo con el que muchas de ellas se acercan a la pintura, ya que les permite elaborar algo que es suyo, pero a la vez es para los demás. El cambio de la rutina, la combinación de juego y ejercicio visomotor, la oportunidad de plasmar una imagen en el lienzo, la cartulina o la hoja de papel y el mancharse con los materiales sin preocuparse mucho, logra motivarlos a la acción y les abre la puerta para la adquisición de un oficio. Aprovechar estas ventajas para generar autoestima y desarrollar habilidades de vida me parecen una prioridad en el trabajo con las personas con síndrome de Down. Por todo lo anterior, considero muy necesarias propuestas como la de Ángeles Chávez, pues los resultados de estos talleres nos llenan de entusiasmo y nos brindan nuevas opciones de abordaje con las personas con discapacidad.

Psic. César Arámbula Ríos

Si partimos de la premisa que la pintura es una forma de expresión, entenderemos de qué forma esta actividad resulta tan importante en las personas con Síndrome de Down. En primera instancia permite acercarnos al mundo interno de la persona, por otro le permite a ella encontrar una forma de expresión, donde interactúan la forma, el color, el tamaño, la luz, la sombra etc, que trabajadas de manera sistemática desarrollan habilidades tanto cognitivas como motrices de manera lúdica. A su vez estas actividades crean en la persona con Síndrome de Down una sensación de logro que mejora notablemente su autoestima y la integra al mundo social en donde su obra es una muestra más de la expresión artística.

Mtra. Citlati Medeiros D.

Hace cinco años nació el Taller de Artes Plásticas, convencidos de la necesidad de expresión que tienen los jóvenes y adultos con Síndrome de Down y al mismo tiempo de la urgencia de los especialistas por encontrar nuevas estrategias de enseñanza que satisfagan las necesidades reales de esta población.

En estos cinco años hemos podido constatar que los jóvenes y adultos con S.D. han desarrollado habilidades sociales, manuales, de percepción e incluso cognitivas, que les permiten no únicamente la adquisición de nuevos conocimientos, sino también su procesamiento y apropiación, que los lleva a mejorar su calidad de vida.

D.G. Patricia Ringenbach

Cualquier persona que tiene la vivencia de acercarse a sí mismo, experimenta la felicidad. Con el hacer artístico se logra un desprendimiento de las condicionantes que limitan al ser humano.

Juana Inès Luna Torres
Escultora

Discografía

Existe un paquete de música que ha sido seleccionada especialmente para ayudar e influir en diferentes tareas positivamente, de la compilación que esta editada por Global, Rack mencionare nueve de los discos, en donde Mozart esta presente, se puede adquirir en lugares de venta de música clásica o librerías.

Disco Para Jugar y Divertirme

Pequeña serenata nocturna, Mozart. Concierto para trompeta, Haydn. Guillermo Tell, Rossini.. Suite num. 2 Bach. Alegría Parisiense Can Can, Offenbach. Las bodas de Fígaro, Mozart. Danza Húngara num. 5, Brahms. Sinfonía num. 4 de Mendelsson. Concierto para corno, num. 1, Mozart. Sinfonía num. 29, Mozart. El vuelo del abejorro de Rimsky, Korsakov.

Disco Reyes y Reinas, príncipes y princesas

Música Acuática, Handel. Pompa y circunstancia, Elgar. Salmón, Handel. Concierto para corno, Mozart. Concierto de Brandemburgo, Bach. El Danubio azul, Strauss. Aída, Verdi. Lago de los cisnes, Tchaikovsky. Magnificat, Bach. Misa en Si menor, Bach. Sueño de una noche de verano, Mendelsohn.

Disco música para dibujar y pintar

La primavera, Vivaldi. El verano, Vivaldi. La gioconda, Ponchielli. Suite num. 2, Bach. Sinfonía num. 29, Mozart. Concierto para arpa y flauta, Mozart. Rondo para violín en Si bemol, Mozart. Sinfonía num. 40, Mozart. Cascanueces, Tchaikovsky.

Disco para estudiar y concentrarme

Meditación, Massenet. Sueño de la infancia, Shumann. Concierto para piano num.1, Tchaikovsky. La doncella con cabellos de lino, Debussy. Concierto para piano BMW 1056, Bach. Concierto para piano num. 21, Mozart. Claro de luna, Debussy. Gymnopedias, Satie. Suite para cello, Bach. Concierto de Aranjuez, Rodrigo.

Disco Música para mis clases de piano.

Minueto en sol mayor, Bachs. Minueto en sol, Bethoven. Para Elisa, Bethoven. Sonata num. 8, Bethoven. Rondo a la turca, Mozart. Serenata, Shubert. Sonata en do mayor, Mozart. Danza húngara, Brahms. Teclas negras, Chopin. Gavota en re mayor, Gossec. Vals num.6, Chopin. Vals brillante en mi, Chopin. Polonesa, Chopin. Claro de luna, Debussy.



Disco para jugar y dirigir la orquesta.

Sinfonía num. 40, Mozart. El Mesías, Handel. Misa, la resurrección, Bach. El barbero de Sevilla, obertura, Rossini. Quinta sinfonía, Beethoven. Carmen, Bizet. El cascanueces, Tchaikovsky.

Disco música para hacer mi tarea.

Siciliana, Bach. El lago de los cisnes, Tchaikovsky. Serenata para cuerdas, Dvorak. Quinteto para clarinete, Mozart. Pequeña serenata nocturna, Mozart. Concierto para flauta num. 2, Mozart. Invierno, Vivaldi. Divertimento en si bemol, minueto, Mozart. Divertimento en si bemol, allegro, Mozart.

Disco para viajar por el mundo de misterios y leyendas

Así hablo Zarathustra, Strauss. Coro de peregrinos, Tanhauser, Wagner. Nabuco, Verdi. Carmina Burana, Carl Orff. Marte, los planetas, Holst. Cuadros de una exposición, Mussorgsky. Toccata en menor, Bach.

Disco para descansar y relajarme

Concierto para piano num. 21, Mozart. Divertimento num. 15, Mozart. Adagio para violín y orquesta, Mozart. Cuarteto de cuerdas num. 21, Mozart. Serenata num. 10, Gran partita, Mozart. Pequeña serenata nocturna, Mozart. Concierto para flauta y arpa, Mozart. Concierto para piano num. 23, Mozart. Concierto para flauta num. 1, Mozart. Concierto para violín num. 3, Mozart. Concierto para clarinete, Mozart.

Relación de Imágenes

- 9 Arte, Fernanda Formoso.
- 13 La creación (fragmento), Miguel Angel.
- 14 Amor vencedor, Caravaggio Migelangelo.
- 18 Interpretando a Mérida, Adriana Ramírez.
- 19 La mesa, Guadalupe Lozada.
- 20 Monalisa (detalle), Leonardo Da Vinci.
- 23 Joven junto al mar, Flandrin Hippolyte.
- 24 Alegoría de Hercules (detalle), Dorso Dossi.
- 26 Autorretrato, Alexandro Souza.
- 28 Cabeza de toro, Picasso.
- 30 Dibujo retrato de German Dehesa.
- 33 Barcos, Vittorio Nothol.
- 36 La escuela, Cocepción Beltrán.
- 40 El gato, Concepción Beltrán.
- 45 Autorretrato, Ernesto Chávez.
- 58 Mi cuarto (detalle), Javier Flores.
- 61 Acuarela, Concepción Beltrán.
- 64 Autorretrato,
- 65 Autorretrato, Maricruz Zamorategui.
- 67 Dibujo figura humana, Irma Ibarra.
- 68 Mi familia, Concepción Beltrán.
- 69 Mis amigos, Efraín Naranjo.
- 71 Amigos, Sergio Olvera.
- 77 Autorretrato, Efraín Naranjo.
- 81 Mis amigos, Eder Barrientos.
- 96 Antuan Saade Medellin, 1. 6 meses.
- 109 Triángulos, Fernanda Formoso.
- 111 La danza de Matisse, Leticia Ocegueda.

- 116 Cerezas y fresas en fuente (detalle), Osias Beert. 114
- 124 Autorretrato, Sara Elena Aguirre. 123
- 126 Ejercicio de línea.
- 128 Cabeza de un hombre joven de perfil, Andrea del Sarto.
- 129 Idolo Cicládico, Keros.
- 146 Figura humana, dibujo niño de 2.6 años.
- 147 El perro, dibujo de niño de 2.7 años.
- 149 Niño, dibujo de niño de 2.8 años.
- 151 Garabato, dibujo de niño de 2.5 años.
- 152 Así te vivo, Carmina Hernández.
- 153 Hombrecito, Carmina Hernández.
- 154 Tu en mis corazones, Carmina Hernández.
- 157 Borregos, Javier Flores.
- 159 La expresión de la línea, Aaron Rodríguez.
- 160 Arboles de Navidad, Fernanda Formoso.
- 161 El gato, José Manuel Altamirano.
- 165 Fresco de la Villa Lemmi, Botichelli.
- 167 La danza, Eder Barrientos.
- 168 Ejercicio de puntos.
- 169 El angel músico, Rosso Florentino.
- 170 La imaginación y la silla, Lupita Lozada.
- 171 Animales Fantásticos, Eunice Ávila.
- 172 El mar, Ernesto Chàvez.
- 173 Los regalos, Maricruz Zamorategui.
- 174 El árbol rojo, Mondrian.
- 178 Autorretrato, Adriana Ramirez.
- 180 El nacimiento de Venus (detalle), Botichelli.
- 183 Florero, Leticia Ocegueda.
- 184 Cesta con frutos, Balthasar Vander Ast.
- 187 Bocetos de manos, Leonardo Da Vinci.
- 188 Autorretrato, Ernesto Chàvez.
- 189 Foto, Maricruz Zamorategui.
- 190 Mujer sosteniendo con su mano su cara, Eugene Carriere.
- 191 Caritas, Jorge Montes de Oca.

- 192 Sin título, Aaron Rodríguez.
- 193 Autorretrato,
- 194 Sin título, Aaron Rodríguez.
- 195 Sin Título, Fernanda Formoso.
- 197 Jaguar negro de la selva, Adriana Ramírez.
- 198 El bosque, Concepción Beltrán.
- 200 La ciudad, Eder Barrientos.
- 201 Mi mamá mi papá no esta, Concepción Beltran.
- 202 Coronación de la virgen, Filippo Lippi.
- 205 Mi cuarto, Nayelli Gutiérrez.
- 209 El corro de primavera, Von Stuck Franz.

bibliografía

- Arnheim, R,(2001)Arte y percepción visual, Arte y Música, Alianza Editorial, Madrid, España.
- Arnheim, R,(1980)Hacia una psicología del Arte y entropía, Alianza Editorial. Madrid, España.
- Acha, Juan,(2001)Educación Artística, Escolar y profesional, Editorial Trillas, México.
- Astorga, B. M.G.; Carranza, S. y Romero, M. V. (1998)El papel del trabajo en la consolidación de la identidad en jóvenes con Síndrome de Down. Tesis de Licenciatura, Universidad nacional de Cordoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Psicología. Cordoba.1998. España.
- Bally, Gustav,(1964)El juego como expresión de libertad, Fondo de Cultura Económica, México.
- Berguer, John, (2001) Modos de ver. Editorial Gustavo Guilli, España.
- Bernson, Marthe,(1962)Del garabato al dibujo, Editoriñal Kapelus, Argentina.
- Biguet, Marie-Noelle,(1998)Descubrir las cosas por el tacto, Ediciones Narcea, S.A, España, Madrid.
- Bower T. (1984) El mundo perceptivo del niño, Serie Bruner, Ediciones Marata.
- Calvo, M. C. (1998) Del mundo sonoro al musical para los más pequeños. En: Sáinz, M. C. y Argos, J. (Eds.). Educación infantil. Contenidos, procesos y experiencias. Narcea, España, Madrid
- Campbell, D,(2001)El efecto Mozart para niños, despertar con música el desarrollo y la creatividad de los más pequeños. Editorial Urano, España.
- Candel, I. (1997) “El desarrollo de los niños con síndrome de Down en edad preescolar”. En: Flórez, J. y Troncoso, M. V. (eds). Síndrome de Down y Educación. Masson, Barcelona, España.
- Cohen, Josef, (1977) Sensación y percepción visuales, Editorial trillas, temas de psicología, México.
- Coren, Stanley, Ward Lawrence, Enns James,(2000)Sensación y Percepción, Mc Graw Hill, Quinta edición. España.
- Cunningham, C.(1991)Intervención temprana: Algunos resultados del estudio del grupo síndrome de Down de Manchester. En: Florez,Troncoso MV(eds),Síndrome de Down: Avances en acción familiar. Santander, Fundación Síndrome de Down de Cantabria.
- Da Vinci, Leonardo,(1980) Edición preparada por Gonzalez García, A. Tratado de Pintura, España, Editora Nacional.
- Davidoff L Linda, (1984) Introducción a la Psicología, MC Graw Hill, Segunda Edición.
- Davis. P. K. (1994) El poder del tacto, El contacto físico en las relaciones humanas. Paidós, México.

- Day, H.R. (1973) Psicología de la percepción humana, Editorial Limusa, México.
- Del Barrio, J. A. "Análisis crítico del actual proceso educativos". En: Flórez, J. y Troncoso, M. V. (eds). Síndrome de Down y Educación. Masson, Barcelona, España.
- Dewey, J. (1978) Democracia y Educación. Cap. II, Losada, Buenos Aires.
- Durkheim, E. (1979) La Educación como socialización. Cap. 4, Sígueme, Salamanca.
- Edwards, Betty (1984) Aprender a dibujar, un método garantizado, Editorial Blume, España
- Flores Briseño Guillermo (Sin fecha) Avances recientes en la genética molecular de el SD. Unidad de genética humana departamento de farmacología, toxicología, Facultad de medicina.
- Flórez Jesús, (1995) Psicología, conducta y aprendizaje en el Síndrome de Down: Problemas y soluciones, Revista Síndrome de Down Vol. 12 (2), Santander.
- Florez, J. y Troncoso, M. V. (1997) Síndrome de Down y Educación. Una Aproximación Biológica. Fundación Síndrome de Down de Cantabria, España, Editorial Masson.
- Forgus, H. Ronald, (1986) Percepción, Proceso básico en el desarrollo cognoscitivo) Editorial, Trillas, México.
- Freinet, C. (1969) Técnicas Freinet de la escuela moderna, Siglo veintiuno editores.
- Gardner, Howard. (1982) Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad. Paidós, España
- Gimeno, Rico, Vicente. s/f. La educación de los sentidos, Editorial Santillana, Madrid, España.
- Goldstein Bruce, (1992) Sensación y Percepción, Editorial Debate, España.
- Gutiérrez Saenz, R. (1997) Introducción a la didáctica. Séptima edición, México, Esfinge.
- Heguel, G.W.F. Necesidad y fin del Arte. En: Sanchez Vazquez, A. (1991), Textos de estética y teoría del Arte, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Hijar de la Peza, J. (2002) Arte y Aprendizaje I y III Rev.: Padhia desarrollo humano, año VIII, Num.92, enero, 2002. Num. 95, abril, 2002.
- Hijar de la Peza, J. (2002) Arte y Aprendizaje I y III Num. 94, marzo, 2002.
- Kamii Constance, La autonomía como finalidad de la educación, UNICEF, México.
- Kepes, G. (1965) La Educación Visual, Editorial Novaro, México.
- Kolb, L. (1976) Psiquiatría Moderna. La prensa médica mexicana, México.
- Kuppers Harold, (1982) Fundamentos de la teoría de los colores, , Editorial Gustavo Gilli. Barcelona, España.
- La vaca independiente, (2002) Laboratorio de ideas creativas orientadas a desarrollar y motivar la inteligencia y la comunicación humana. El arte es un camino.
www.lavaca.edu.mx
- Leshin. Len, M.D., F:A.A.P (1997-98, 2000) Trisomy 21: The Story of Down Syndrome. <http://www.d5health.com/trisomy.htm>
- López, Melero, M. (1997) Modelos cognitivos y desarrollo educativo. En Troncoso, M.V. (eds) Educación especial, Perspectivas y soluciones, España. Editorial masson

- Lobera, J.(1998). Bases biológicas del desarrollo psicomotor: la cría humana es más que un mono desnudo. En: Sáinz, M.C. y Argos, J.(Eds.)Educación infantil. Contenidos, procesos y experiencias. Narcea, España, Madrid.
- Malins, F. (1983) Para entender la Pintura. Los elementos de la composición. Editorial Herman Blume, Madrid, España,.
- Max. L. Hutt, Robert Gwyn, (1988) Los niños con retardos mentales, Desarrollo, Aprendizaje y Educación Fondo de Cultura Económica, México.
- Meece, Judith, L.(2000) Desarrollo del niño y del adolescente para educadores, Editorial Mc Graw Hill. 2000. México
- Morán, P. (1997) Instrumentación de la Didáctica. En: Pansza, M., Pérez, E. y Morán, P. (eds). Fundamentación de la Didáctica. Volumen I, 7ª edición, Gernika, México.
- Muñoz, A. (1998) De la mirada y la creatividad plástica. En: Sáinz, M. C. y Argos, J. (Eds.). Educación infantil. Contenidos, procesos y experiencias. Narcea, España, Madrid.
- Nérci, I. G. (1973) Hacia una Didáctica General Dinámica. Kapelusz, Buenos Aires.
- Pacheco, A. M. (1997) "Perspectivas y modos de escolarización de los niños con necesidades educativas especiales". En: Flórez, J. y Troncoso, M. V. (eds) Síndrome de Down y Educación. Masson, Barcelona, España.
- Palacios, J. (2002) La cuestión escolar. Críticas y alternativas. México, Ediciones Coyoacán.
- Pansza, M., Pérez, E. C. y Morano, P. (1997) Fundamentación de la didáctica. Volumen I, 7ª edición, México, Gernika.
- Perera, J. (1993) Síndrome de Down. Programa de acción educativa. Madrid, Editorial Mason.
- Perera, J (1999)Síndrome de Down. Aspectos específicos, European DownsSyndrome association, 1999. Editorial Masson
- Pereira de Gómez, M. N. (1999) Metodología e innovación educativa. Trillas, México.
- Picasso, P. El arte es una mentira que nos hace ver la verdad, En: Sanchez Vazquez, A. (1991), Textos de estética y teoría del Arte, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Ragon, Michel, (1974) El Arte ¿Para qué?. Editorial extemporáneos. México.
- Rand, Paul,(1965) El diseño y el instinto del juego, En: La Educación Visual, Editorial Novaro, México.
- Read, H. (1959) Educación por el arte, Buenos Aires, Argentina, Paidós
- Romero Rincón, V.(2002) La expresión artística infantil. Padhia desarrollo humano, año VIII, Num.92, enero, 2002.
- Rondal, J.; Perera, J. y Nadel, L.(2000) Síndrome de Down. Revisión de los últimos conocimientos. España, Editorial Espasa, (2000)
- Rousseau, Juan,J. (1957) Emille, Garnier, París, Editores mexicanos unidos, cuarta edición (2000), México.
- Ruíz Emilio, (1996) Habilidades sociales, avances y reflexiones, Síndrome de Down Vol. 13 (4)Santander.

- Sánchez R, Josefina, (1996) Jugando y aprendiendo juntos. Un modelo de intervención didáctica para favorecer el desarrollo de los niños y niñas con síndrome de Down, revista Síndrome de Down. Vol 13 (4), Investigación española sobre el Síndrome de Down.
- Sanchez Vazquez, (1991) Textos de estética y teoría del Arte, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Schiffman, (2002) La percepción sensorial, Editorial Limusa, México.
- Schiller, F. Kallias (1990) Cartas sobre la educación estética del hombre. Editorial Anthropos, Barcelona, España.
- Smith y Wilson, (1976) citado en Troncoso, del Cerro y Ruíz. "Desarrollo de capacidades en las personas con Síndrome de Down". Revista Síndrome de Down.
- Stanley, C. Ward, L. Enns, J. (2000) Sensación y percepción, Editorial, Mc. Graw Hill, quinta edición.
- Stern, Arno, (1965) Aspectos y técnica de la pintura infantil, Editorial Kapelusz, Argentina.
- Stern, Arno, (1962) Comprensión del arte infantil, Editorial Kapelusz, Argentina.
- Stern, Arno, Duquet P, (1961) Del dibujo espontáneo a las técnicas gráficas, Editorial Kapelusz Argentina.
- Stern, Arno, (1965) El lenguaje plástico, Editorial Kapelusz. Argentina.
- Tilley, Pauline, (1978) El arte en la Educación especial, Ediciones CEAC, Barcelona España. España.
- Troncoso, M. V. (1995) "Programación educativa en el niño con Síndrome de Down". Revista Síndrome de Down, 12(1) 7-11
- Troncoso, M. V. (1997) "Educación para la autonomía de la persona con síndrome de Down". En: Flórez, J. y Troncoso, M. V. (eds). Síndrome de Down y Educación. Masson, Barcelona, España.
- Troncoso, M. V. y Del Cerro, M. (1997) "Desarrollo de capacidades en las personas con Síndrome de Down". Revista Síndrome de Down, 14 (2) 39-45.
- Troncoso, M. V., Del Cerro, M. y Ruíz, E. (1999) El desarrollo de las personas con Síndrome de Down: Un análisis longitudinal. Siglo Cero, 30(4) 7-26
www.empresas.mundivia.es/downcan/desarrollo.html
- Villanueva, S. (1997) "Atención temprana". En: Flórez, J. y Troncoso, M. V. (eds). Síndrome de Down y Educación. Masson, Barcelona, España.
- Zausmer, E. (1997) Estimulación precoz del desarrollo. En: Pueschel, S. M. (eds). Síndrome de Down: Hacia un futuro mejor. Masson, España.
- Periódico; Uno más uno, El programa de educación artística en el nivel básico fomenta el crecimiento del niño como ser integral, sección cultural, pag.30. viernes 24,VIII,2001.