



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Facultad de Psicología

**El Arte: Una Alternativa en la Habilitación
del Niño Diferente.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

TAMARA ILEANA LIFSHITZ WEISSMANN

ASESOR: MTRA. SILVIA MACOTELO F.

México, D. F.

1985



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.

CONTENIDO

	Pag.
RECONOCIMIENTOS.....	IV
DEDICATORIA.....	VI
INTRODUCCION.....	IX

CAPITULO

I: DE LA HISTORIA.

.DE LOS ORIGENES DE LA EDUCACION ESPECIAL HASTA NUESTROS DIAS EN EUROPA Y EN LOS ESTADOS UNIDOS.....	1
.TENDENCIAS Y OBJETIVOS DE LA EDUCACION ESPECIAL.....	11
.DESARROLLO HISTORICO DE LA EDUCACION ESPECIAL EN MEXICO.....	20
.OBJETIVOS, TENDENCIAS Y SERVICIOS DE LA EDUCACION ESPECIAL EN MEXICO.....	45

II: DEL ARTE Y LA EDUCACION.

.LOS ORIGENES DEL ARTE.....	50
.ANALISIS HISTORICO SOCIAL DEL DESARROLLO DEL ARTE.....	54
.ARTE Y EDUCACION: ANTECEDENTES.....	60
.EL ARTE COMO BASE DE LA EDUCACION.....	66

III: DEL ARTE Y LA EDUCACION ESPECIAL.

.ARTE Y EDUCACION ESPECIAL.....80
.PROCESO Y PRODUCTO.....88
.ESTADO ACTUAL DE LAS ARTES EN LA EDUCACION ESPECIAL.....93

IV. ESTUDIO DE LAS CONDICIONES DE LOS PROGRAMAS DE
ARTE PARA NIÑOS DIFERENTES DE LA CIUDAD DE
MEXICO.

.INTRODUCCION.....108
.METODO.....110
.RESULTADOS.....112
.DISCUSION.....130

V. CONCLUSIONES.....137

VI. BIBLIOGRAFIA.....149

VII. ANEXOS.....161

RECONOCIMIENTOS:

Ningún acto se hace totalmente solo. Este ha sido plenamente compartido con muchas personas, a todas ellas mi más sincera gratitud.

Al Dr. Enrique Martín del Campo, por abrirme la puerta, por buscar los artículos, por haber actuado de correo, por tener fe.

A Silvia Macotela, por haber creído en mi y en el proyecto, por alentarme, por la dedicación, por compartir muchas cosas más que el cubículo.

A Estela, Rosi, Pati, Cristi, Javier, Ena y Horte, por la confianza, el apoyo - o por seguirme la corriente-, por darme la oportunidad de demostrarme que esta alternativa no era simplemente un sueño.

A los niños del CEPH, principales cómplices de aventuras, que me enseñaron que eran felices con sus manos manchadas de pintura.

A Gaby y Nacho, más que compañeros de largas noches de estudio y tertulias.

A Javier, Paty, Vicente, Queta, Leti, Jorge, Marcia, Manuel, Gabriel y Germán, testigos de alegrías, temores, dudas y conflictos.

A Yoli, por la enorme paciencia y por haber hecho mucha más que la pasada a máquina de este trabajo.

A Jacaranda, Nitza y Zazil, por compartir su casa, su tiempo y por entender que necesitaba el silencio, a ratos

A Luchi, por insistirme en que estudiara el piano, que fuera a mi clase de baile (de la que no me fui de pinta tantas veces como ella cree), por arrancarme los dientes de leche, por no haberme dicho que no sino "vamos a ver", por la máquina de escribir, por acompañarme siempre: gracias.

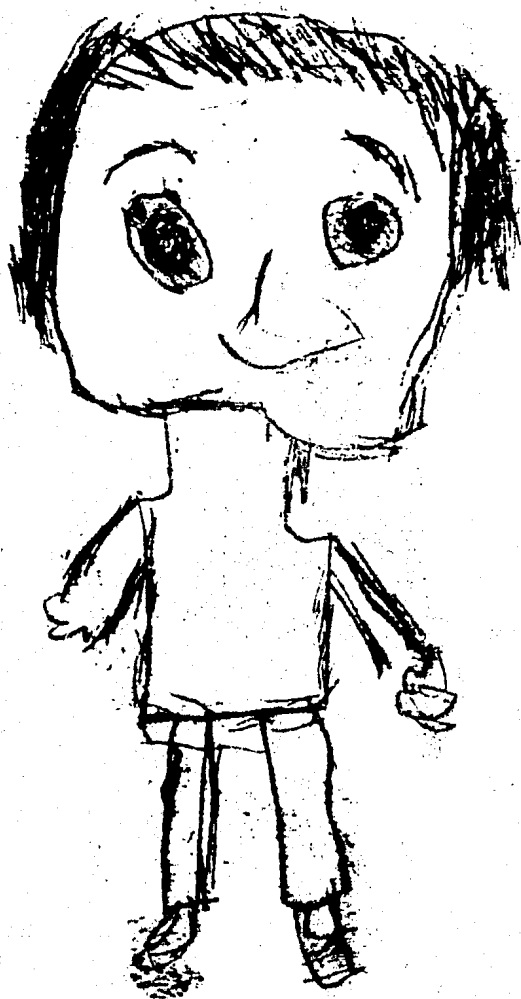
A Julito, que se fué dejándome
una sonrisa, un recuerdo y
miles de estrellas.

A Manuel H. Weissmann, mi
papá, por los secretos que
aún tendrá que contarme un día.

A Daniel, por ser tan así,
tan en silencio.

A quien cada mañana enciende
el sol, pinta el mar y hace el
juego; por revisar, corregir y mel-
lorar a revisar este trabajo, por ha-
ber soportado humores, por cui-
darme tanto. A Efién, con todo
mi amor.





autor: Lucio
título: "Ejren"
técnica: punta seca

I N T R O D U C C I O N

El reconocimiento de la existencia de miembros de nuestra sociedad que son, en uno u otro aspecto diferentes a la mayoría, da por resultado la creación de distintos organismos dedicados a la atención de estas personas.

El presente trabajo intenta reflejar los cambios en la perspectiva hacia la educación de estas personas y principalmente de los niños.

En una primera parte se considera la evolución histórica de la disciplina dedicada a la atención de estos niños a la cual se le ha llamado Educación Especial. Hemos tomado los eventos ocurridos en Europa y en los Estados Unidos por ser las principales influencias que ha recibido la Educación Especial en México, y por ser las que mejor documentadas se encuentran a nivel bibliográfico.

Este análisis histórico permite ubicar diferentes tendencias a lo largo del tiempo.

Uno de los aspectos en los que se ha centrado la Educación Especial es en considerar las necesidades particulares de cada niño. Una forma de abordar este aspecto es tomando en cuenta las necesidades artísticas. Esto es especialmente cierto para los niños diferentes que tienen menos oportunidades de expresarse creativamente.

En el segundo capítulo se hace un análisis del arte desde sus orígenes, como actividad inherente al hombre y como resultado de las relaciones con la

sociedad, así como un elemento imprescindible para el desarrollo integral del niño. Además se considera la importancia de la expresión, de la creatividad y el desarrollo afectivo en la educación del niño diferente.

Posteriormente se analizan las posibilidades que tiene el arte como medio para desarrollar las distintas esferas en el niño diferente, revisando tan to aspectos teóricos como algunos trabajos en donde se alcanzaron logros importantes a través del proceso creativo.

A fin de ubicar el estado de las Artes en la Educación Especial, se realizó un estudio exploratorio para conocer las opiniones de las personas que trabajan en forma directa con esta población y de los maestros de los talleres infantiles. Los resultados demostraron que existe una gran disposición hacia este tipo de trabajo, que los alumnos prefieren este tipo de actividades pero que la mayoría de los maestros carecen de información y desconocen las posibilidades educativas y formativas del Arte para la habilitación del niño diferente.

Este trabajo constituye un primer intento por concentrar la información relevante en torno a las posibilidades del Arte en la Educación Especial. Tiene como premisa que la experiencia estética es fundamental, que el arte es una necesidad vital, que debe ser para todos los niños y que especialmente el niño diferente puede beneficiarse de este tipo de experiencias.

CAPITULO I: DE LA HISTORIA.

DE LOS ORIGENES DE LA EDUCACION ESPECIAL HASTA NUESTROS DIAS EN EUROPA Y
LOS ESTADOS UNIDOS DE NORTEAMERICA.

A lo largo de la historia de las sociedades, desde la época del hombre primitivo hasta nuestros días, se ha reconocido la existencia de personas que de acuerdo a los valores de las diferentes culturas, han sido consideradas como excepcionales o anormales. El concepto de lo que ha sido considerado como "conducta desviada" ha ido cambiando de acuerdo a la época y lugar, reflejando las concepciones específicas de cada cultura. Por otra parte, la historia de las anormalidades no se relaciona unicamente con la historia de la Medicina - de donde surge el concepto de anormalidad como enfermedad en contraposición al de normalidad como salud - sino que además se relaciona con la historia en general de las culturas, la teología, la filosofía, la política y el desarrollo de las ciencias.

Cada una de las culturas estableció además de una actitud hacia las personas excepcionales, los métodos de tratamiento, las técnicas para modificar la conducta en caso de que así se deseara, etc., (Ullman P.L., Krasner L. 1969). Sin embargo, hasta antes del siglo XIX se tienen pocos datos sobre métodos formales de educación para niños "excepcionales".

Como un ejemplo de como se les trataba, es renombrado el hecho de que en la antigua Grecia, los Espartanos ponían a los niños a la intemperie para probar su fortaleza. En caso de que estos no resistieran por alguna debilidad, obviamente morían (Abbagnano N., Visalberghi A., 1975; Ullman P.L., Krasner L. 1969).

Los primeros esfuerzos para la educación de personas diferentes estuvieron encaminados a aquellos que mostraban obvias diferencias como los ciegos,

los sordos, los retardados o que manifestaban perturbaciones severas.

Las principales fuentes de influencia para el desarrollo de la Educación Especial en México provienen tanto de Europa como de los Estados Unidos de Norteamérica (E.U.), razón por la que nos enfocaremos a la historia en esas latitudes.

Los primeros trabajos con niños excepcionales se originan en Europa durante la Edad Media. Algunas órdenes religiosas en Suiza brindaban ayuda a los minusválidos. En 1260, en Francia se establece una escuela para ciegos. A mediados del siglo XVI hubieron diversos intentos por enseñar a los sordomudos. En 1637, en Suiza se estableció una escuela o "Anstalt" para delincuentes y niños huérfanos. En 1749, J.P. Pereire demostró ante la Academia de Ciencias de París el éxito que obtuvo al enseñar a leer y a hablar a individuos con sordera congénita (Juul 1978). Además, inventó un lenguaje por señas que posteriormente fué mejorado por Carlos Miguel L'Epee. En 1760 se establece en Edimburgo otra escuela para sordos.

Los trabajos de Jean Jacques Rousseau, su optimismo sobre el potencial tanto individual como social; y las ideas de Giovanni Enrico Pesatlozzi, a partir del establecimiento de una casa y escuela para huérfanos de guerra en 1789, revolucionaron los principios educativos e impactaron tanto en la Educación Especial como en la educación regular.

Fueron las ideas de Rousseau las que inspiraron a Jeab Marc Gaspard Itard en su atrevida empresa por tratar de educar a Victor "el niño salvaje de Aveyron". El trabajo de Itard marca el inicio de los múltiples intentos para educar o enseñar a niños con varias deficiencias.

En esta época, Luis Braille perfecciona el sistema de puntos para la ense-

ñanza de la lectura y la escritura a personas ciegas.

Estas innovaciones ejercen marcada influencia en el desarrollo de la atención especializada en los E.U. y como veremos posteriormente, en México.

En 1917 se crea la primera Residencia Escuela para sordos en Hartford, Connecticut, dirigida por Thomas Gallaudet. En 1829 se funda el Asilo Nueva Inglaterra para ciegos - después conocida como escuela Perkins en Watertown, Massachusetts.

En 1848, Edouard D. Seguin, alumno de Itard, emigra hacia los E.U. y junto con Samuel Gridley Howe trabaja sobre estrategias de enseñanza para niños con perturbaciones y retardo severo. Los logros obtenidos aparecen en el libro de Seguin Idiocy and its treatment by the physiological method (1866) testimonio que representa los fundamentos y la metodología de esta época. (citado por Kauffman M.J. 1981).

Durante el período de 1850, en los E.U. se abren diversas escuelas, asilos retiros para deficientes mentales - entonces llamados idiotas - y para personas emocionalmente perturbadas - conocidas como lunáticos o insanos.

Este auge del desarrollo de la Educación Especial sufre una seria recaída a finales del siglo XIX a pesar de que se abrieron nuevas instituciones para minusválidos, aumentando de tamaño y capacidad pero desafortunadamente la calidad de los cuidados y la atención que se ofrecía sufrió un grave deterioro. Durante esta época también hubo cambios tanto en las políticas sociales y científicas, que afectaron el entrenamiento de profesionales en relación con la Educación Especial. Se formaron asociaciones de profesionistas que tenían bajo su responsabilidad el cuidado y tratamiento de los

minusválidos. Algunos ejemplos son: La "American Association of Instructors of the Blind" (1871), la "American Association of Mental Deficiency" (1876) y la "Graham Bell Association" (1890).

En Europa, los trabajos de Friedrich Froebel en relación con los niños en edad pre-escolar también fueron relevantes para la atención de los minusválidos. En 1873, se establece la Sociedad Froebel, la cual cambió de nombre posteriormente a Sociedad Froebel-Pesattolzi.

Como en todas las disciplinas, el avance de la Educación Especial se ve seriamente afectado por la situación política y social en Europa y E.U. Podemos citar algunos factores que contribuyeron al desenvolvimiento de la Educación Especial durante esta época:

La Primera Guerra Mundial y el consecuente avance tecnológico, el desarrollo de pruebas de inteligencia, la proliferación de nuevas teorías psicológicas, así como la enorme afluencia de inmigrantes europeos hacia los E.U. y a otros países latinoamericanos.

La Guerra influyó en un alarmante aumento de personas que requerían atención especializada, lo cual se reflejó en la creación de nuevos institutos así como en la preparación de un mayor número de profesionistas especializados para la atención de esta población.

Estos factores influyen en los conceptos acerca de la medición y el significado de las diferencias humanas; sobre la posibilidad del potencial humano y del papel del niño en la sociedad: la prevención y cura de enfermedades y defectos; las causas del comportamiento y de las limitaciones sociales impuestas a aquellas personas que presentaban deficiencias físicas. En Francia los trabajos de Alfred Binet sobre la medición de la inteligencia; en Italia María Montessori con su método educativo en el que realza la importancia de la educación individualizada y el desarrollo de los sentidos. Su método fue ampliamente utilizado tanto en la educación de niños con retardo como de niños socialmente marginados. También el médico belga Olive Decroly se ocupó de niños anormales para los que creó en 1901, una escuela en su casa.

En los E.U. proliferaron las acciones en relación con la educación de los niños en general: la creación del "Children's Bureau", la apertura de nuevas escuelas y de clases especiales, todo lo cual fue determinante para el desarrollo y funcionalización de la Educación Especial. Los niños diferentes fueron segregados y puestos en salones y/o escuelas separadas, ya que se consideraba que no podían adaptarse y por tal no correspondían a las expectativas del sistema.

A partir de 1920 y hasta 1950, en ese país se realizaron acciones que sentaron las bases para la práctica de la instrucción, los procedimientos administrativos y el desarrollo legal, lo cual hizo posible el crecimiento de la Educación Especial entre 1960 y 1970. Se establecieron asociaciones profesionales como el "Council for Exceptional Children" y la "American Orthopsychiatric Association"; se abrieron programas de entrenamiento para maestros especializados en distintas escuelas y universidades. Algunos estados adoptaron leyes que permitían a las escuelas locales brindar atención especializada y obtener apoyo económico. Se fundaron diversos departamentos estatales de Educación Especial. En 1934 se creó la revista Exceptional Children, como órgano de difusión y discusión de los diversos tópicos que ocuparon a los especialistas en relación a esta población y al crecimiento de la disciplina.

En Europa, debido al auge del psicoanálisis y su aplicación a diversas poblaciones, Aichorn utiliza ciertas teorías del psicoanálisis para trabajar con jóvenes delincuentes; Adler abre un centro para niños problema en donde pone en práctica sus propios principios de la Psicología Individual.

El estado de emergencia de la Segunda Guerra Mundial, hizo evidente el hecho de que muchos minusválidos realizaran diversas tareas que antes solamente eran desempeñadas por los no minusválidos. Debido a la amenazante presencia de las tropas hitlerianas se produce un éxodo de pensadores y científicos que emigran principalmente hacia los E.U. donde continúan su labor a favor de la Educación Especial e influyen sobre el trabajo que ya se venía realizando en ese país. Este es el caso de Bruno Bettelheim, Rudolf Dreikurs, Fritz Redl, Erik Erikson, Marianne Frostig, Ivar Lovaas y otros.

Por otra parte, la influencia que ejercen los E.U. sobre Europa ha sido masiva y determinante. Durante las últimas décadas los E.U. pareciera constituirse en el líder en relación a la teoría, investigación y sobre todo en la publicación indiscriminada de toda idea.

A partir de 1950 la Educación Especial en los E.U. presenta un enorme auge tanto por el número de maestros, alumnos a los que se atiende, así como el incremento presupuestal para los servicios que se ofrecen. Este crecimiento corresponde al impresionante desarrollo ocurrido en ese país en los últimos treinta años lo cual se ha manifestado en la creación de nuevas asociaciones tanto de padres de familia como de profesionistas: la "National Association for Retarded Citizens" (1950), el crecimiento del "Council for Exceptional Children" en divisiones que abarcan el servicio a todos los niños excepcionales, el desarrollo de nuevos órganos de difusión como el Journal of Special Education, el Journal of Learning Disabilities y Education and Training of the Mentally Retarded.

Por otra parte, se han implementado gran variedad de pruebas de inteligencia, de habilidades académicas y de otro tipo, así como el desarrollo de nuevos métodos de enseñanza, de diseño de materiales, como también la promulgación de leyes a favor de los derechos civiles de los minusválidos. Todos estos factores han apoyado la atención a los niños excepcionales.

Las teorías de Jean Piaget en relación al desarrollo cognitivo e intelectual de los niños han sentado las bases para la investigación de las capacidades intelectuales de los niños deficientes mentales así como en el campo de la lectura y los sistemas de enseñanza tanto en Europa, en los E.U. como en diversos países latinoamericanos.

PRINCIPALES AGENTES DEL CAMBIO EDUCATIVO. CRECIMIENTO Y DESARROLLO DE LA EDUCACION ESPECIAL.

La iglesia cristiana y el cuerpo médico han sido dos de los principales agentes de cambio social en lo relativo a la atención de los minusválidos, por lo que no es sorprendente que su labor haya sido la principal influencia para el desarrollo de la educación de estas personas.

El primer trabajo con minusválidos que se conoce proviene de una orden religiosa en Suiza. La generación de educadores especiales en Europa, como Jean Marc Gaspard Itard, Edouard O. Seguin y María Montessori, fueron médicos. En los E.U. el reverendo Thomas Hopkins Gallaudet, director de la primera escuela para sordos cuyo nombre lleva ahora la única universidad en el mundo para personas con deficiencias auditivas y de lenguaje situada en Washington. Los doctores Samuel Gridley Howe, director de la Escuela Perkins para débiles visuales, y Herey B. Wilbur son considerados los pioneros de la Educación Especial en ese país.

A finales del siglo XIX surge la carrera del magisterio o la profesión de maestro, la Psicología se define como ciencia y la responsabilidad de la Educación Especial se trasladó a otros agentes de cambio.

Los psicólogos obtuvieron una creciente importancia en relación a la medición de los potenciales mentales. Entre otros, los trabajos de Alfred Binet, de Alicia Descoedres y posteriormente de Marianne Frostig marcan un avance considerable en relación al desarrollo de esta disciplina llamada Educación Especial. Asimismo, la educación y guía por parte de los

maestros, en las escuelas públicas e instituciones privadas, constituyen una importante influencia y una característica determinante para el desarrollo de la Educación Especial.

Poco a poco la Educación Especial se ha ido integrando como una profesión que asienta sus raíces en diversas disciplinas tales como la medicina, la psicología, la sociología, el trabajo social, junto con la profesión de maestro. Los especialistas han considerado esta disciplina lo suficientemente diferente de la profesión de educador, de médico o de psicólogo y se han creado programas especiales de capacitación para futuros profesionales en Educación Especial.

Alrededor de 1920 se crean en E.U. programas de entrenamiento a maestros "especializados" en la educación para niños atípicos o excepcionales. Dichos programas se imparten en universidades, considerándose dentro del nivel profesional. Actualmente en los E.U. estos programas alcanzan ya un nivel de doctorado.

En toda Europa existen programas de entrenamiento reconocidos mundialmente principalmente los de Francia y Noruega.

Actualmente existen en Francia cerca de cuarenta universidades que imparten la carrera de Educación Especial o "educateur specialise". Los cursos tienen una duración de tres años y la mitad de este período el alumno adquiere un entrenamiento práctico. El "educateur specialise" se prepara a partir de una combinación de estudios como maestro de arte, asesor vocacional, trabajador social y legislador infantil.

Por otra parte, a partir de las declaraciones de los derechos de los minus

válidos y el desarrollo de leyes a favor de sus derechos civiles, un destacado cuerpo de abogados empieza a desempeñar un importante papel en algunos países y hasta se ha sugerido que son los "nuevos héroes" de la Educación Especial. Sucede pues que son los abogados, legisladores e integrantes de la Corte de Justicia quienes tienen la última palabra en relación con la Educación Especial y con la ubicación social de las personas diferentes.

Si bien es cierto que diversos profesionistas se han constituido en importantes agentes de cambio y avance en este campo, también es necesario hacer mención de los grupos de padres de los niños atípicos, los cuales al ver con realismo el futuro de sus hijos, han formado asociaciones y presionado de distintas formas tanto a educadores, médicos, legisladores a fin de realizar acciones concretas en beneficio de sus hijos.

Cabe señalar por último, que al igual que en el proceso educativo regular o normal, en el que todos los niños tienen acceso a diversas actividades de tipo educativo, ya en algunos lugares los niños diferentes se benefician con las actividades paralelas al sistema educativo formal. Toda persona que enseña o que tiene una estrecha relación con otra persona, normal o diferente, representa una influencia y virtualmente, un agente de cambio para el desarrollo de la Educación Especial.

TENDENCIAS Y OBJETIVOS DE LA EDUCACION ESPECIAL.

Las raíces históricas de la Educación Especial se generan fundamentalmente en los inicios del siglo XIX en Europa. Los métodos contemporáneos, los objetivos y tendencias de la educación de los niños excepcionales se derivan de las aportaciones de los pioneros de aquella época.

Algunas ideas de Itard, Seguin y seguidores son:

- Instrucción individualizada: las características propias de cada niño deben ser las que provean la base para las técnicas de enseñanza y no los contenidos de los programas académicos preestablecidos por el sistema educativo formal.
- Serie de tareas educacionales cuidadosamente secuenciadas: en la enseñanza especializada debe esperarse del niño tareas que pueda realizar de manera que poco a poco alcance tareas que signifiquen un aprendizaje más complejo.
- Enfasis en la estimulación y alerta de los sentidos: el objetivo es hacer al niño más conciente y responsivo hacia su ambiente y ante los estímulos que significan una ayuda para la educación.
- Arreglo meticuloso del ambiente: la estructura del ambiente y la experiencia del niño deben conducir hacia el aprendizaje de manera natural.
- Premiar la ejecución correcta inmediatamente: proveer al niño de reforzamiento positivo ante cualquier conducta deseable.
- Asesoría en las habilidades funcionales: el niño debe llegar a ser lo más auto-suficiente y productivo en su vida diaria, tanto como le sea posible,

para lo cual requiere de mayor atención en estas áreas.

-Cada niño debe de ser educado: debe asumirse que independientemente de sus imposibilidades, cualquier niño puede mejorar en algún grado.

(Hallahan y Kauffman 1978).

A pesar de todos los esfuerzos y avances a favor de como educar a niños diferentes, el surgimiento formal de esta disciplina se ve afectada principalmente por el fuerte proceso de industrialización así como también por la influencia mal interpretada de la teoría evolucionista de Darwin, lo que permitió que prevaleciera la idea de que los minusválidos eran sustancialmente "inferiores" por lo que no era posible mejorar su estado de minusvalidez a pesar de cualquier tipo de educación que se les brindara. De esta forma se creía que cualquier intento por mejorar el destino de los minusválidos o de los retrasados mentales resultaría destructivo para la especie y contrario a la evolución. La premisa imperante era que estos miembros eran inferiores de la raza humana y que debía permitirse que se extinguieran. (Ingalls 1978).

Por otra parte, diversas teorías de la época sostenían y apoyaban conceptos en los que los déficits de inteligencia, la "idiotéz" y la criminalidad eran de origen hereditario, por lo cual se optó por segregar a los retardados, institucionalizarlos y esterilizarlos a fin de que prevaleciera el "buen" contenido genético de la sociedad y que no fuera a contaminarse por estas personas atípicas.

No fué sino hasta después de la Segunda Guerra Mundial en que se retomó una actitud más optimista, lo cual permitió el desarrollo de diversas instancias que han favorecido la educación de personas diferentes.

Alrededor de 1960, tras el surgimiento de las técnicas de Modificación de Conducta se dió impulso a la investigación sobre Educación Especial y se abrió una perspectiva desde la cual se han podido investigar los fenómenos conductuales con métodos derivados de las ciencias naturales.

A partir de 1970 el interés científico sobre la Educación Especial cuenta con un aliado gracias al avance de acciones legales de apoyo a los derechos civiles de las personas con incapacidades. Asimismo, ha servido de apoyo el desarrollo de la psicología humanista, la educación abierta a todas las clases sociales y/o situaciones personales, la noción de que son las escuelas las responsables de la mala conducta y el fracaso escolar de los niños, debido a su intensidad represiva. Entre otros aspectos reformistas se destaca el entusiasmo por las escuelas alternativas, las cuales han influenciado también tanto a instituciones como a profesionistas dedicados a la Educación Especial dando como resultado la educación abierta, el humanismo y una proliferación de escuelas alternativas para niños diferentes.

Desde este panorama se han realizado diversos avances, tanto en Europa como en América a favor del niño diferente dentro de los marcos educativo, social y legal.

En 1970, el gobierno francés promovió en la Organización de las Naciones Unidas, la adopción de la Declaración de los Derechos Humanos de los Deficientes Mentales. En la Gran Bretaña, en 1976, se promulgó la ley conocida como Acta Educativa, la cual demanda el derecho de todos los niños a la educación, sin tomar en cuenta lo severo de su posible incapacidad. Dicha ley establece los principios de: educación en el ambiente menos restrictivo y la necesidad de que los niños diferentes sean educados, en la medida

de lo posible, dentro de aulas regulares. Estos aspectos también se advierten en la ley promulgada en E.U. conocida como PL 94-142 - Acta de Educación para todos los niños minusválidos - que igualmente demanda la educación para todos los niños diferentes.

Aunque esta ley es lo más avanzado en los E.U. en relación con la litigación de los derechos de los niños minusválidos, muchos de los aspectos que aborda habían sido propuestos por los pioneros de la Educación Especial con casi un siglo de anterioridad. Por ejemplo, la ley demanda instrucción individualizada siendo que este punto representó una de las ideas centrales de Seguin y sus seguidores.

En 1978 se publica en la Gran Bretaña el reporte Necesidades de la Educación Especial, conocida también como Reporte Warnock en el que se informa de los resultados del estudio sobre las necesidades educativas de niños y jóvenes incapacitados.

Es posible ubicar ciertos cambios en cuanto a las tendencias y objetivos de la Educación Especial, aún cuando estos cambios no implican progreso forzosamente. De hecho, solo es posible localizar los objetivos de la Educación Especial a la luz de los propósitos de la educación en general, solo a partir de esta fundamentación se puede analizar la situación actual de las personas diferentes para el planteamiento de alternativas.

El sistema educativo es una invención social orientada a servir ciertos propósitos de la misma sociedad. Es un instrumento para continuar y perpetuar los valores y la estructura social establecida por los grupos mayoritarios y los grupos en el poder que se definen a sí mismos como "normales".

La tendencia de la educación es homogeneizar a la población de tal manera que sirva a la continuación de las estructuras y que permitan el funcionamiento de la sociedad. Al mismo tiempo, todas las actividades que se proponen están diseñadas por estos grupos mayoritarios que tienden precisamente a la normalización de los individuos que los componen.

El proceso de "normalización" se refiere a la filosofía de tratamiento y de servicio que tiene por objeto convertir la vida de las personas retrasadas en una vida muy semejante a la de cualquier otro sujeto "normal" en cuanto sea posible (Ingalls 1978).

Para las personas diferentes la única esperanza para sobrepasar sus intrínsecas "desventajas", bajo estas circunstancias, es ser lo más parecido a las mayorías. De hecho, algunos expertos en educación especial se han pronunciado precisamente por la normalización de las personas diferentes como objetivo de la educación especial.

Lo que ha provocado este enfoque es no solo la marginación de las personas diferentes, sino que además impide que estas se beneficien de diversas actividades y, por otra parte, no se crean actividades u oportunidades alternativas para ellos.

Ahora bien, aunque lo que prevalece es la situación presentada anteriormente, existen algunos esfuerzos encaminados hacia otra tendencia: la de integrar en la medida de lo posible, a las personas diferentes, dentro de la sociedad en general y en particular, dentro de las escuelas.

Este movimiento surge de la crítica contra la segregación de la educación especial, ya que en algunos países los investigadores liberales consideran esta actitud como un reflejo de la deshumanización causada por la fi-

lososfa capitalista.

El principio de integración parte de la idea de que las personas diferentes se benefician más si utilizan los servicios y participan en las actividades de que disponen las personas normales. Algunas de las aplicaciones concretas de la integración son: el movimiento para eliminar las instituciones, el empeño por sacar al mayor número de personas retrasadas de las grandes y opresivas instituciones, reinstalarlas en sus comunidades locales.

Otra modalidad es la tendencia generalizada de la educación pública a proporcionar servicios especiales a niños excepcionales, pero en clases normales en compañía de todos los demás alumnos. Este concepto ha sido aplicado en diferentes formas por los países que se han pronunciado a favor de la integración.

En Dinamarca por ejemplo, se ha promovido la integración administrativa, esto se refiere a la descentralización de programas especializados y en ocasiones, hasta la disolución de asociaciones o agencias que dan servicio a los minusválidos.

En otros lugares, se entiende por integración no que los niños diferentes asistan a escuelas regulares, sino que tengan las mismas costumbres como por ejemplo, que salgan del hospital para asistir a la escuela dentro de la comunidad y así relacionarse con el resto de los niños.

En Noruega, la integración ha expuesto nuevas demandas para la cooperación interdisciplinaria y una mayor coordinación con los servicios de salud y dentro de la familia.

Otros programas, como en Suecia, España, Gran Bretaña y Estados Unidos se ha empezado con la labor de integración de las personas diferentes a las comunidades en donde viven. Se ha trabajado dentro de las comunidades y con diversas agencias de tipo social a fin de que estas personas reciban apoyo, para ello se les ha brindado departamentos en donde bajo supervisión aprenden las habilidades necesarias para una vida independiente.

Aunque se ha llegado hasta la legislación de la integración, la resistencia ha sido expresada en el sistema educativo tanto de parte de los maestros regulares que se sienten incapaces o poco preparados para aceptar niños minusválidos en sus clases, como por parte de maestros especiales que temen que no recibirán la educación apropiada en las clases regulares.

En relación a los programas educativos y a las instalaciones en donde se imparten dichos programas, también se han presentado cambios. Por una parte, la mayoría de los programas se han impartido en instalaciones separadas, específicas para estos niños, además muchos de los repertorios se trabajan en ambientes aislados como cubículos, en donde se da énfasis al entrenamiento de respuestas aisladas, esperando que posteriormente el alumno generalice este aprendizaje a esferas reales y contextos más complejos.

Actualmente existen algunos centros en donde la educación del niño diferente esta integrada al ambiente real desde el principio del proceso de aprendizaje aunque permanezcan segregados en escuelas especiales.

En cuanto a los contenidos educativos a partir de los trabajos de Itard, lo "educable" radicaba en que el niño pudiera aprender a leer o escribir así como la adquisición de habilidades para cuidarse a sí mismo, hábitos de limpieza y habilidades sociales. Los modificadores de conducta desarro-

llaron técnicas en las que, por medio del reforzamiento y el castigo establecen este tipo de repertorios en las personas con retardo.

Como se vió anteriormente, la influencia del movimiento educativo hacia formas menos represivas, así como los intentos de integración han sido algunos aspectos de los cambios que han presentado los programas para personas diferentes.

A continuación se describen algunos programas que se están desarrollando actualmente en países europeos, en donde el enfoque representa estas nuevas tendencias educativas de tipo integrativo.

-Las escuelas de Rudolf Steiner.

A principios de este siglo, Steiner empezó en la Gran Bretaña un movimiento filosófico y religioso llamado Antroposoffa o sabiduría del hombre. A la vez, desarrolló algunas teorías educativas que llamo Método Waldorf. Este método fué utilizado en sus dos orígenes, con niños normales, pero demostró que podía ser igualmente relevante para niños diferentes. Entonces se establecieron escuelas en todo el mundo en donde se practica la llamada: Educación Curativa.

Los principios de la educación curativa se basan en establecer relaciones humanas, cálidad y constantes, un ambiente educativo rico en estimulación y una vida cultural completa. Se han desarrollado diversas técnicas educativas como la euritmia o movimiento simbólico, la música, el teatro y las artes visuales se han incorporado a las formas de enseñanza.

Hay actualmente, en la Gran Bretaña, alrededor de 30 escuelas Steiner.

-En Alemania existen diversos programas en donde la calidad del cuidado, expresado en las relaciones humanas cálidas y el ambiente que prolifera dentro de la escuela, conducen el sentimiento de seguridad, crecimiento personal y la idea de libertad, lo cual hace de estos centros un lugar en donde las personas diferentes reciben educación, trato y cuidado digno. El Arte, la música, el teatro y la enseñanza de habilidades necesarias para la vida diaria, forman parte esencial de los curriculums educativos.

-En Holanda se han desarrollado escuelas para niños con problemas de aprendizaje y conductuales conocidos como LOM. El curriculum de las escuelas especiales holandesas es significativamente diferente a lo tradicionalmente establecido sobre todo en las escuelas de los E.U. Música, arte, educación física y entrenamiento vocacional juegan el papel más importante. Existe una póliza implícita que la escuela debe ser un lugar feliz para los niños.

DESARROLLO HISTORICO DE LA EDUCACION ESPECIAL EN MEXICO.

Podemos afirmar que si existen ahora en México numerosos niños que presentan requerimientos de atención especializada, éstos debían de haber existido siempre y por lo tanto, debieran de haber sido tratados de alguna forma especial.

Si bien, dentro de la educación tanto azteca como maya se sabe de la división entre sexos y oficios, los historiadores no citan la existencia de niños enfermos. Lo único que se encuentra es que dentro de la educación doméstica o familiar se inculcaba a los niños las actividades propias de su sexo y tendencias morales como "Misericordia a los pobres y desvalidos" (Larroyo 1982, p.70).

La primera institución de la que se tiene noticia es el llamado "Hospital" creado por Vasco de Quiroga en el año de 1532. Este establecimiento comenzó siendo una casa de cuna, la cual, cabe anotar fué la primera de su estilo en el mundo. Se daba atención aquí a "indios pobres y miserables personas, pupilos, huérfanos..." (Vasco de Quiroga, Ordenanzas, citado por Larroyo 1982). Se fundó también a iniciativa del Virrey de Mendoza un asilo escuela llamado Nuestra Señora de la Caridad, en donde se daba atención a niñas, en la cual se impartían clases de religión y de costumbres propias de las mujeres. También se fundó el colegio de San Juan de Letrán en el que se incluía la enseñanza de religión, lectura y de algunos oficios para los niños que

presentaban "pocas disposiciones" la cual duraba solo tres años, mientras que para los niños de más talento duraba siete años y se impartía latinidad y fundamentos de filosofía.

Podemos ver en la iniciativa para la fundación de estas escuelas el interés que existía por dar atención a los niños diferentes, sólo que en este caso la diferencia consistía en que eran los hijos mestizos que estaban perdidos entre los indios de modo que estas escuelas se concebían como correccionales. Este es el origen de varias instituciones que se abren en la Nueva España.

En esta etapa es cuando se funda el Hospital de San Hipólito a iniciativa de Fray Bernardino Alvarez. Este es el primer hospital para deficientes mentales en el continente (Alvarez y Cols. 1981; Larroyo 1982; Velasco 1976). Fray Bernardido tenía primordial interés en los niños marginados por lo que forma también casas de beneficencia y escuelas atendidas por miembros de la orden.

Como resultado de algunas epidemias que atacan a la Nueva España en el siglo XVIII, se hace prioritaria la necesidad de fundar otras instituciones que dieran albeque a huérfanos, niños expósitos e inválidos debido a que representaban un grave problema social. Se crea el Hospicio de Pobres, por iniciativa de Fernando Ortíz Cortés, el cual se inaugura en 1773. Ya que el hospicio dejó de cubrir las necesidades del momento y gracias a la donación de Francisco Zuñiga, se hizo una ampliación al mismo, ésta llevó el nombre de Escuela Patriótica, nombre que se le dió debido a que se encargaba de

impartir a los niños educación cristiana y civil. Una de las principales razones para la separación de la escuela del Hospicio de Pobres fue que en éste estaban mezclados los niños con los adultos, de los cuales "los primeros aprendían más y nuevos vicios". Esta se constituyó en reformatorio para la corrección de "jóvenes discolos" (Larroyo 1982).

A principios del siglo XIX se reestructuró el Hospicio en cuatro secciones: una Casa de Cuna para niños expósitos; la Escuela Patriótica para la educación de niños huérfanos; el original Hospicio de Pobres, y un orfanatorio de corrección de costumbres para jóvenes delincuentes.

Durante la colonia la atención a los individuos con necesidades especiales se dirigió principalmente hacia aquellos que, de alguna manera, representaban una carga social y de mala influencia para la sociedad colonial.

En 1850, se funda un asilo destinado a niños y jóvenes delincuentes, separándolos así del resto de los presos. Se llamó primero Técpán de Santiago y después Colegio Correccional de San Antonio. Se les otorgaba a los menores instrucción elemental y se les obligaba a aprender algún oficio manual. Después se abrió una sección de niñas. En el Boletín de Cárceles de 1897, nombran también a la Escuela de Tecpan como Escuela Correccional de Artes y Oficios a partir de la cual se pensó en establecer una colonia agrícola en que trabajaran los menores infractores fundándose así la Escuela Correccional llamada Mamelucos (Boletín de Cárceles, 13 de diciembre de 1897).

Durante la gestión del presidente Benito Juárez y como muestra de la importancia que se daba a la instrucción, es que se establecen prioridades para los niños minusválidos.

En 1846 se funda la Sociedad de Beneficiencia para la Educación y Amparo de la Niñez Desvalida. En febrero de 1861, el presidente Juárez nacionalizó to dos los establecimientos de beneficiencia que hasta entonces habían sido administrados por el clero. En 1866 se funda la Escuela Nacional de Sordomudos y en 1870 la Escuela Nacional de Ciegos. En la fundación de ambas inter vino Ignacio de Trigueros, alcalde municipal de la Ciudad de México. La Escuela Nacional de Sordomudos adoptó en su principio el método creado por Carlos Miguel L'Epée llamado dactilológico, este es a base de pantomina y señales. Posteriormente, en 1882 y gracias al profesor José María Márquez, se introduce el método oral o articulado, permitiendo la incorporación de los sordomudos a la vida social. La Escuela Nacional de Ciegos adopta el método de Luis Braille.

En esta época, en el Hospital del Divino Salvador se creó una sección especial para niños deficientes mentales (Dirección General de Educación Especial, 1976).

Es importante anotar la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867 en la que queda establecida la educación elemental como gratuita y obligatoria además de que se establece de entre otras instituciones docentes, el programa de la Escuela de Sordomudos.

La cúspide de esta etapa pedagógica la constituye el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882 en el que se discutió sobre diversos tópicos. Se formaron comisiones mixtas formadas por maestros, médicos y otros profesionales. Se tocaron aspectos relativos a los establecimientos educativos, al mobiliario a los libros, a los métodos de enseñanza, a la higiene escolar y a la forma de evitar las enfermedades de la niñez.

También durante el período porfirista se crearon importantes instituciones educativas. Aparece la escuela Modelo de Orizaba de donde surge la idea de la reforma en la escuela. De los pedagogos de esta época citaremos a Enrique Rebsamen, quien se propuso adaptar a México algunos sistemas educativos europeos. De esta forma se introducen en nuestro país elementos de la pedagogía de Pestalozzi. Se mejoraron los establecimientos de beneficencia como la Casa de Cuna, el Hospicio de Niños, inaugurado en 1905 (antes Hospicio de Pobres). En 1907 se establece, como ampliación de la Casa de Correccional para Varones, la Casa de Correccional para Mujeres.

En los inicios de la revolución, la situación política y militar impidió la influencia cultural extranjera. Sin embargo, arriban innovaciones importantes para la Educación y para la Psicología, la Pedagogía de la Acción y la tendencia de la Medición Mental.

A partir de la Pedagogía de la Acción surge la "Escuela Nueva" que extiende la actividad escolar a diversas manifestaciones de la vida infantil. Esta corriente afirma que lo importante del proceso educativo radica en la acción

del niño, actividad que surge de él mismo y solo debe ser guiada por el maestro tomando en cuenta tanto intereses como necesidades del pequeño. Se concibe entonces una forma de auto-actividad.

Uno de los principales pedagogos propagador de los avances psicológicos y pedagógicos de principios de siglo es David G. Berlanga, quien fué alumno de W. Wundt en el laboratorio de Leipzig y de G. Dumas y A. Binet en París.

Otro pedagogo importante e impulsor del desarrollo de las nuevas corrientes educativas en México fué Moises Sáenz quien estuvo influido por la doctrina norteamericana de John Dewey. Sáenz otorga relevancia a la atención especial ya que en 1930 se encarga de la Dirección General de Establecimientos de Carácter Educativo de la Beneficiencia Pública.

En relación con la medición mental, las influencias provinieron principalmente de Francia. Rafael Santamarina fue el que inició el estudio de estos aspectos, desde 1918 empezó con el estudio de la adaptación de la Escala Binet-Simon; tradujo la prueba de Test parciales de Lenguaje de Alicia Descoedres. Su propósito consistía en adaptarla para contar con un instrumento que permitiera ratificar los resultados de la Escala Binet-Simon.

Santamarina tradujo la prueba Vermeyles, importante para la detección de niños deficientes. La primera adaptación de la prueba Binet-Simon fue presentada en el Primer Congreso Mexicano del niño en 1921.

Se estaban dando en México una serie de cambios en cuanto a los avances en materia de educación, sin embargo, no se había planteado la necesidad de

dar énfasis a la educación especial. El primero en argumentar a favor de la creación de una escuela para débiles mentales fue el doctor José de Jesús González.

El Dr. González organiza en 1914 una escuela para débiles mentales en la Cd. de León, Guanajuato. De la misma época es su libro Niños anormales psíquicos. Este es el primer texto sobre el tema escrito en México. En esta obra el autor hace un llamado a maestros, médicos y educadores en general a prestar especial atención a los niños con alguna deficiencia.

"Y si es regla de buena pedagogía adaptar la enseñanza al grado intelectual del niño, ya puede presumirse de que trascendencia será para el maestro el estudio de esos niños, de su psicología especial y de los especiales métodos pedagógicos que requiere su educación, su enseñanza y su preparación a la lucha por la vida, en la cual entrarán siempre aquellos niños con débiles armas"

(González J.J., 1918)

Esta obra constituye un curso para maestros normalistas y está dividido en dos partes. La primera detalla aspectos del niño anormal - causas del retardo, anomalías físicas, funcionales, mentales y tipo de anormalidades - y en la segunda propone medidas sobre la educación del niño anormal. La labor del Dr. González se extiende no solo a la escuela de León, ya que anteriormente había representado a México ante el Congreso Internacional de Higiene

Escolar, reunido en París en 1910. Además publicó otros trabajos, de los cuales se citan los siguientes:

- Higiene escolar, México, Casa Bouret, 1917.
- Higiene de la vista en la escuela. Conferencia dada a los profesores de educación primaria de la Cd. de León. Publicada en *Crónica Médica Mexicana* Tomo XI, n. 3, 1908.
- Los niños retrasados y los niños anormales. Conferencia dada en la Dirección General de Educación Primaria. Estado de Guanajuato, 1912.
- Tratamiento higiénico de los niños anormales. Ponencia presentada en el Primer Congreso Pedagógico Guanajuatense, 1915.

El grupo de pedagogos de la época se consolidó alrededor de la revista Educación, que empieza a publicarse en 1922 dirigida por el profesor Lauro Aguirre. Participan en esta, entre otros, algunas personalidades dedicadas también a la Educación Especial como el propio profesor Aguirre, Rafael Santamarina y Salvador M. Lima. Se formó la Sociedad de Estudios de Educación que se propone la investigación del desarrollo físico y mental del niño mexicano (Larroyo 1982; Santamarina 1951).

En el lapso comprendido entre 1917 y 1921, el profesor Salvador M. Lima, director de la Escuela Nacional de Guadalajara implantó por primera vez, la cátedra de Educación de Niños Anormales. Asimismo funda una escuela para débiles mentales en la Cd. de Guadalajara (Dirección General de Educación Especial, 1981; Robles 1952).

En 1925, se crea la Dirección General de Establecimientos Penales y Correccionales dependiente del gobierno del Distrito. Este servicio estuvo a cargo del Dr. Roberto Solís Quiroga quien formó grupos especiales dentro de esta institución para niños anormales a partir de los cuales se detectó la existencia de un alto porcentaje de deficientes mentales superficiales o profundos entre los menores infractores. A partir de la necesidad de estudiar a esta población, el Dr. Solís Quiroga propuso la creación del Tribunal para Menores, en 1926, ahora conocido como Consejo Tutelar (Larroyo 1982, Robles 1952, Rojas y Cols. 1971, Solís Quiroga 1951, Velasco 1976). El Dr. Solís Quiroga funcionó como director y juez de esta institución hasta 1947. Colaboraron con él, entre otros, el doctor Federico Pascual del Roncal autor del Manual de neuropsiquiatría infantil (1952) y el profesor José Peinado Altabe autor del libro Pedagogía de los trastornos del lenguaje (1945). (Velasco 1976).

Los estudios realizados en el tribunal permitieron señalar que de cada cien niños o adolescentes que ingresaban a la institución, un 67% eran oligofrénicos (Solís Quiroga 1951; Velasco 1976).

En la escuela de Demostración y Experimentación Pedagógica de la Universidad Nacional, se crearon grupos diferenciales para niños anormales, atendidos por maestros que habían recibido cursos especiales en la misma Universidad.

En 1933 y 1934, el Departamento de Psicopedagogía de la Secretaría de Educación Pública (SEP) organizó para la zona de Peralvillo tres grupos que ofrecían atención especial para niños anormales (Dirección General de Educación Especial 1981; Larroyo 1982).

Otro cambio importante fue la creación del Departamento de Psicología e Higiene en 1925, derivado del Congreso Higiénico Pedagógico de 1882, al cual ya se hizo referencia.

En 1928 el doctor Santamarina y el profesor Aguirre reorganizan la Sección Escolar de Educación Pública, de la cual surge en 1936 el Instituto Nacional de Pedagogía (Revista del Instituto Nacional de Pedagogía 1982; Larroyo 1982).

Se ha seguido el desarrollo histórico de diferentes áreas de atención educativa pero a partir de este punto es necesario separar las distintas áreas de forma tal que hemos de seguir en primer lugar el desarrollo educativo y posteriormente incluiremos, también en orden cronológico las siguientes.

Cuando el General Lázaro Cárdenas ocupó la presidencia, su política puso en práctica una nueva orientación pedagógica consignada en el Artículo 3º Constitucional en el que se establece que el Estado debe encargarse de la educación. Durante su gestión, se le da un enorme impulso a la Educación, y por lo tanto también a la Educación Especial.

A la par con el énfasis que recibe la atención educativa, se empieza a desarrollar la atención psiquiátrica, de la cual se hablará en su debido momento.

En 1935 el Dr. Solís Quiroga planteó ante el Ministro de Educación, Lic. Ignacio García Tellez la necesidad de institucionalizar la Educación Especial en nuestro país, así se creó el Instituto Médico Pedagógico para Niños Anormales en el edificio de Parque Lira, quedando al frente de esta institución el propio Dr. Solís. Entre las funciones que se desarrollaron incluían procedimientos de selección, evaluación, diagnóstico y tratamiento de niños deficientes mentales. El grupo inicial de colaboradores estuvo formado por maestros y médicos no especializados. Esta escuela es llamada posteriormente Servicio de Educación Especial y después Escuela Anexa a la Normal de Maestros (Solís Quiroga 1951, Larroyo 1982, Dirección General de Educación Especial 1981).

En 1937 el maestro José Luis Patiño funda la Clínica de la Conducta y Ortorexia, la cual nace como un organismo dependiente de la Dirección de Enseñanza Superior y posteriormente fue anexado al Instituto Nacional de Pedagogía. El objetivo de la clínica era atender, con fines diagnóstico y terapéuticos, los casos de conducta anormal detectados en las escuelas primarias y secundarias. Desde sus orígenes, el trabajo fué multidisciplinario, y en el colaboraron psicólogos, maestros, trabajadores sociales, pediatras y pedagogos.

Aunque estaban empezando a organizar algunas escuelas que cubrían con las mínimas necesidades de los niños con requerimientos especiales, no existía aún una instancia formadora de especialistas docentes para estas instituciones. A la par con la época se había modificado la Ley Reglamentaria del Artículo 3º Constitucional, en 1942, en la que se introduce como obligación del Estado la educación de niños anormales y para cumplir con esta obligación, se crea en 1943 la Escuela Nacional de Especialización, siendo el Ministro de Educación el Lic. Octavio Bejar Vázquez.

Inicialmente se impartían las carreras para maestros especialistas en educación de deficientes mentales y de menores infractores. En 1945 se añaden las especialidades en educación de ciegos y sordomudos y en 1955, y a partir de la creación de la Dirección General de Rehabilitación, se crea la especialidad para el tratamiento en lesionados del aparato locomotor.

Mientras tanto, en 1942 se instalaron, con carácter experimental, dos grupos diferenciales para atender a niños atípicos en la Escuela Anexa a la Normal. En 1944, aumentó a diez grupos instalados en diferentes primarias del Distrito Federal.

En 1959 el profesor López Dávila creó la Oficina de Coordinación de Educación Especial, dependiente de la Dirección General de Educación Superior e Investigaciones Científicas, bajo la dirección de la profesora Odalmira Mayagoitia. Desde el principio, estuvo dedicada a la detección y atención temprana de niños deficientes mentales. Como resultado de esto, en 1960 se fun

daron las Escuelas Primarias de Perfeccionamiento 1 y 2, y en el siguiente año las escuelas 3 y 4.

En 1962 en Córdoba, Veracruz, se inauguró la Escuela para Niños con Problemas de Aprendizaje. El mismo año inició sus actividades la Escuela Mixta para Adolescentes que daba atención a jóvenes que presentaban distintas anomalías. En 1964 empezaron a funcionar los Centros de Cooperación 1 y 2 creados para recibir aquellos casos que, por sus características, no podían ingresar a las Escuelas de Perfeccionamiento.

Durante los siete años en que estuvo la profesora mayagoitia al frente de la Coordinación de Educación Especial, logró la apertura de diez escuelas en el Distrito Federal y doce en el interior de la república, en los estados de Monterrey, Aguascalientes, Puebla, Tampico, Coahuila, Culiacán, Mérida, Colima, Sonora, Chihuahua y San Luis Potosí.

En septiembre de 1966, la profesora Mayagoitia se hizo cargo de la Escuela Nacional de Especialización y la sustituyó en la Coordinación la profesora Guadalupe Méndez Gracida.

Los esfuerzos por consolidar un sistema educativo para los niños con necesidades especiales culmina con la aparición del Decreto del 18 de diciembre de 1970, que ordena la creación de la Dirección General de Educación Especial creada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) dentro de la estructura de la Secretaría de Educación Básica y actualmente dependiente de la Secretaría de Educación Elemental.

Este acto administrativo abre un camino institucional para sistematizar y coordinar acciones hasta entonces dispersas. De esta Dirección se hizo cargo la profesora Odalmira Mayagoitia hasta 1976. Durante este período se experimentan los primeros grupos integrados del Distrito Federal y Monterrey y aparecen a su vez los primeros Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE).

Los CREE surgen a partir de un convenio entre el "Desarrollo Integral de la Familia" (DIF), la Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA) y la Dirección General de Educación Especial (DGEE). Son organismos multidisciplinarios que cuentan con médicos especialistas, terapeutas, psicólogos, maestros de educación especial y trabajadores sociales que actúan de manera conjunta para la identificación, diagnóstico, tratamiento, orientación, habilitación y recreación física y apoyo a la educación especial. Los CREE brindan servicio en distintas áreas de atención en aquellos lugares donde existen instituciones especializadas como escuelas, centros pedagógicos, etc.

En 1974 se realiza en México el Segundo Congreso Hispanoamericano de Dificultades en el Aprendizaje de la Lectura y Escritura, bajo los auspicios de la DGEE y con la colaboración de diversas dependencias oficiales del gobierno mexicano.

En diciembre de 1978 se hizo cargo de la Dirección la doctora Margarita Gómez Palacio quien continúa hasta la fecha.

En este mismo año se publica en el Diario Oficial del 13 de diciembre el Acuerdo 25 que establece que "la Escuela Normal de Especialización del Distrito Federal queda adscrita a la Dirección General de Educación Normal, dependiente de la Secretaría de Educación Superior e Investigaciones Científicas con los recursos humanos, financieros y materiales que actualmente dispone".

En la ENE se define a la Educación Especial de la siguiente manera: "Individualización en función de capacidades y posibilidades; es orientar en la superación de la problemática; es coadyuvar a una integración social; es proporcionar al impedido los conocimientos para que pueda valerse por sí mismo; es respetar a la persona y concientizar a esta y a la comunidad de su función en la sociedad" (Escuela Normal de Especialización, Folleto de difusión 1981).

Asimismo se plantea como objetivo general el formar profesionistas que atiendan la educación de las personas que, por sufrir una alteración física, psíquica y/o social, presentan dificultades en el proceso de enseñanza aprendizaje a fin de lograr su adaptación social.

Actualmente la ENE cuenta con seis carreras en las que se forman licenciados en Educación Especial en las áreas de: audición y lenguaje, ciegos y débiles visuales, deficientes mentales, inadaptados e infractores, licenciados del aparato locomotor y problemas de aprendizaje.

La DGEE publica el Plan Nacional de Educación Especial para el período de 1976-1982. Este Plan sigue vigente actualmente. En éste se efectúa un diag

nóstico del crecimiento en materia tanto de recursos humanos como materiales y a partir de este se realiza una programación para la extensión de servicios de forma tal que se cubra la demanda nacional.

A partir de 1978 se crean en los Estados de la República las Coordinaciones de Educación Especial dependientes de la DGEE. En 1981 se publican los estatutos de los Servicios de Educación Especial, los cuales cubren 357 es cu elas de Educación Especial, 57 Centros Pedagógicos, 12 clínicas, 12 CREE 12 centros de capacitación para el trabajo, 2 industrias protegidas y 1281 grupos integrados. Este servicio comprende organismos estatales y particulares. (Datos obtenidos de la DGEE).

En 1981 se realiza en la Ciudad de México el Primer Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental, organizado bajo los auspicios de la SEP, la DGEE, la Confederación Mexicana de Asociaciones en Pro del Deficiente Mental y la Secretaría de Salubridad y Asistencia. También colaboraron como patrocinadores el IMSS, CONACYT y FONAPAS.

Además del desarrollo de la Educación Especial, otras disciplinas han ayudado en su crecimiento e incidencia en la comunidad social como son la Ps i co l o g í a, la Medicina y la Psiquiatría. Esta influencia se observa tanto en la atención a la población con requerimientos especiales como en la formación de especialistas. Sobre este último aspecto las escuelas de Psico l o g í a imparten diferentes materias tanto a nivel licenciatura como a nivel de posgrado, en las cuales los alumnos se entrenan en diversas habilidades

para trabajar con los niños diferentes. La Facultad de Psicología de la UNAM cuenta con lo siguiente: en el área de Psicología Educativa imparte la materia de Educación Especial en la cual se pretende capacitar al alumno en los métodos de identificación y tratamiento idóneos para los problemas que requieren de educación especial. Además de las horas teóricas, los alumnos deben cumplir con la práctica que complementa la asignatura. Dentro del área de Psicología Clínica se imparten las materias de Modificación Conductual, Modificación de Conducta, Psicopatología de la Epoca del Crecimiento y Desarrollo del Hombre y Desórdenes orgánicos de la Conducta Psicótica y Sociopática.

Otro órgano de la Facultad de Psicología de la UNAM en el que se involucra la preparación de especialistas es la Especialización en el Desarrollo del Niño creada en 1976 como respuesta a la demanda de psicólogos en el desarrollo infantil. El actual plan de estudios observa tanto el desarrollo normal como el anormal o "desviado". La unidad de desarrollo desviado establece como áreas de interés los problemas de aprendizaje, socialización y adaptación que interfieren con el desarrollo normal.

En cuanto a la atención a los niños diferentes los psicólogos intervienen en este tipo de trabajo así como en la investigación que beneficia los sistemas educativos a favor de estos niños.

En 1967 se inició en Xalapa la primera institución de investigación y servicio llamado Centro para Entrenamiento y Educación Especial (Ribes 1980, Ma-

cotela 1983), en la que se seguían las terapias del análisis conductual aplicado.

La Facultad de Psicología de la UNAM cuenta también con algunas instancias de servicio a la comunidad.

A partir de la separación de la Escuela de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras en 1973 (Alvarez 1982, Jiménez 1983) se observa la necesidad de crear instancias propias en donde se pudiera trabajar con humanos y contar con escenarios para el desarrollo de la investigación.

En 1977, por iniciativa del Dr. Ely Rayek, se formalizó un acuerdo ante un grupo de padres de niños con retardo en el desarrollo y la Facultad, en donde quedaría de parte de los padres el apoyo de tipo económico para costos del local y servicios especiales y la Facultad de Psicología se comprometió a proporcionar los recursos humanos y técnicos necesarios. En febrero de 1977 se iniciaron las actividades del Centro de Estudios de Psicología Humana (CEPH) quedando en la dirección la Mtra. Silvia Macotela y como asesor técnico el Dr. Rayek. Posteriormente se hace cargo de la coordinación la Lic. Raquel Jelinek y desde 1982, la Lic. Ma. Estela Jiménez se encuentra en la misma.

El objetivo fundamental del CEPH es desarrollar investigaciones que permitan delimitar las características sociales psicológicas y pedagógicas involucradas en la generación de alternativas educacionales para el niño atípico mexicano.

Otros servicios que ofrece la Facultad es el Centro de Servicios Psicológicos, fundado en mayo de 1981, quedando con la coordinación la Mtra. Josette Benavides. Este centro presta servicios tanto al alumnado de la Facultad como a niños provenientes de diversas escuelas, a cargo de los maestros y alumnos de la Especialización en Desarrollo del Niño. Se atienden casos de problemas de aprendizaje y socialización.

En la misma fecha empieza a funcionar el Centro Comunitario de Salud Mental en la Colonia Ruíz Cortínes. El director del Centro es el Dr. Julián Mc.Gregor y brinda atención a niños y adolescentes de esa colonia y de los alrededores. Trata tanto con los niños dentro del centro como en visitas domiciliarias. Trabaja con los niños en las áreas de desarrollo viso-motor, de problemas de aprendizaje y afectiva.

Con la creación de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales, (ENEP) Iztacala ha tenido un papel primordial tanto en la formación de docentes y especialista como en la incidencia en las comunidades. El plan de estudios incluye el área de rehabilitación con aspectos teóricos y prácticos. Las prácticas se realizan en los Centros de Educación Especial y Rehabilitación (CEER). El primer CEER se abrió en 1977 en un local proporcionado por la DGEE. Este centro recibió el nombre de CEER Juanacatlán. Le siguieron el CEER Iztacala y el CEER Naucalpan.

Además de dar un entrenamiento curricular, uno de los objetivos del trabajo aplicado de la ENEP Iztacala es proporcionar servicios de asistencia social

a la comunidad sobre todo de grupos marginados (Galindo y Cols. 1980, Galindo y Taracena 1980).

En el libro Análisis Curricular de la Enseñanza de la Psicología en México (1980) se informa que de las 54 escuelas en donde se imparte la carrera de Psicología en el país, 15 de ellos cuentan con centros de servicio a la comunidad (p.152). Sin embargo no se contemplan algunos de los servicios que ya hemos mencionado como el CEPH y los CEER, ambas instancias establecidas antes de la elaboración del trabajo mencionado.

Otra fase de la atención especial es la rehabilitación, la cual se plantea como un proceso educativo, sin embargo, en el período de 1910-1920 y debido a que la Revolución originó un incremento en el número de inválidos del aparato locomotor, la atención de estos paso al campo de la salud llevandose a cabo en los hospitales. De esta forma la Fisiatría se identifica como parte de la Medicina, lo que determina que el personal de salud, médicos y enfermeras, se responsabilicen de la misma.

En 1942 se crea el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) y en 1943 el Hospital Infantil dentro del que se ubica el Departamento de Medicina Física, para atender fundamentalmente niños inválidos. En esta época el Hospital inicia el adiestramiento de terapeutas físicos debido a las necesidades de personal especializado.

Debido a una epidemia de poliomelitis se creó en 1950, el Centro Francisco

P. Miranda para la rehabilitación de los afectados.

En 1945, el Hospital Inglés es la primera institución privada que empieza a preparar terapistas físicas y ocupacionales, siguiendo los programas del Hospital Infantil. En ese mismo año se crea la Dirección General de Rehabilitación de la SSA, a instancias del Dr. Bustamante Gurría y, debido a su interés particular, se formaliza la atención a los problemas de comunicación humana como parte del campo médico y no solo como proceso educativo. En 1959 se inicia el primer curso de terapistas de lenguaje como parte de la Escuela Normal de Especialización.

En 1960 el Instituto Mexicano de Audición y Lenguaje (institución privada) desarrolla un curso similar. Esta institución da además atención a niños que presentan deficiencias en estas áreas.

Posteriormente se crean cursos en distintas instituciones (IMPI 1964, Hospital Militar y el Centro Pedagógico de Audición y Lenguaje), además de que proliferan las instituciones gubernamentales y privadas para la rehabilitación del aparato locomotor, atención de problemas de comunicación y deficiencia mental. Además se fomenta la enseñanza de la rehabilitación en distintas áreas como parte del adiestramiento de médicos, enfermeras, trabajadores sociales, psicólogos, etc. Como parte de la DGEE surgen los CREE que agrupan un equipo multidisciplinario encargado de la rehabilitación de ciertos niños.

Cabe señalar que el concepto de rehabilitación es solo adjudicable a cierto tipo de tratamiento ya que en la mayoría de los casos sería más adecuado hablar de habilitación. Sin embargo, casi siempre el término rehabilitación es el que se utiliza independientemente del caso que se trate.

En 1976, y por iniciativa presidencial, se publica el Reglamento de Prevención de Invalidez y Rehabilitación de Invalidos, en el Diario Oficial del día 20 de enero de 1976. En el documento se entiende por rehabilitación "el conjunto de medidas médicas, sociales, educativas y ocupacionales que tienen por objeto que los inválidos puedan realizar actividades que les permitan ser útiles a ellos mismos, a su familia y a la sociedad"

Otra área de atención al niño diferente se deriva de la Psiquiatría y dentro de ésta, de la Psiquiatría Infantil en especial.

Al igual que las otras áreas, nos ha sido difícil delimitar el campo de los psiquiatras, sobre todo en contraste con los psicólogos. Es tradicional que cada una de estas áreas se adjudique su propia parte en la historia, nuestro propósito es intentar delimitar la acción de los psiquiatras, de la de los psicólogos.

El 1° de septiembre de 1910 se inaugura en la Ciudad de México el manicomio central "La Castañeda", principal organismo de asistencia psiquiátrica (Velasco 1980). Su primer director fue el Dr. José Mesa Gutiérrez.

En 1922, por iniciativa del Dr. Nicolás Martínez, entonces director de "La

"Castañeda" se formó la Sociedad de Psiquiatría y Neurología que se desintegró poco después. En 1930, gracias a la doctora Matilde Rodríguez Cabo se instala el pabellón infantil dentro del manicomio de "La Castañeda".

En 1937 se funda la Liga Mexicana de Salud Mental como una asociación de asistencia privada.

Desde 1946, el profesor José Peinado Altabe organizó la Clínica de Higiene Mental adscrita al Centro Materno-Infantil "General Maximino Avila Camacho" y en 1951 se fundó el primer curso de Higiene Mental en el mismo hospital.

En 1947 se organiza la primera clínica de higiene mental en un centro de salud como proyecto cooperativo de la Escuela de Salubridad e Higiene y el Centro de Adiestramiento de Tacuba, dependiente de la SSA en el Distrito Federal.

Desde este año el doctor Santiago Ramírez trabajó en el Hospital Infantil de México como consultor en Psiquiatría Infantil. Posteriormente el doctor Ramón de la Fuente queda al frente del servicio de psiquiatría del mismo hospital. En 1952 se organizó el servicio de higiene mental del hospital bajo la dirección del doctor Díaz y Díaz. En ese año, el doctor Jorge Velasco Alzaga se hizo cargo de la Sección de Higiene Mental de la Dirección de Salubridad en el Distrito Federal, estableciendo cuatro clínicas más de higiene mental en los centros de salud: México-España, Angel Brioso Vasconcelos, Beatriz Velasco de Alemán y en el anexo al Internado Nacional Infantil. En 1956, se constituye la Asociación Pro Salud Mental del Niño.

En 1966 empiezan las obras de descentralización de "La Castañeda", el pabellón infantil fué el primero en desaparecer al constituirse el Hospital Psiquiátrico Infantil "Dr. Juan N. Navarro" inaugurado en octubre de 1966, bajo la dirección del doctor Velasco.

En 1968 se expide el decreto presidencial para la creación del Instituto Mexicano de Asistencia a la Niñez, IMAN, con personalidad jurídica y patrimonio propios. Se establece el IMAN formado por una Casa de Cuna, una Casa Hogar para Niñas Abandonadas y el Hospital General para Niños. Posteriormente se incluye un programa de higiene mental en esa institución. Dicho programa estuvo realizado también por el doctor Velasco.

Bajo el siguiente régimen presidencial el IMAN cambia de nombre a Instituto Mexicano de Protección a la Infancia IMPI, manteniendose algunos de los programas. Posteriormente vuelve a cambiar de nombre al de Desarrollo Integral de la Familia DIF.

Actualmente el Servicio de Salud Mental del DIF sigue bajo la dirección del doctor Jorge Velasco. En esta institución se da tanto asistencia a los niños deficientes mentales como entrenamiento a psiquiatras y otros especialistas.

En 1975 se funda en la Ciudad de México la Asociación Mexicana de Psiquiatría Infantil A.C. y en 1976 se celebra el Primer Congreso Nacional de Psiquiatría Infantil en la Ciudad de Guadalajara.

Por esta época también se establece el curso para la maestría en Psiquiatría Infantil y Adolescencia como parte de la División de Estudios Superiores de la Facultad de Medicina de la UNAM a cargo del Departamento de Psicología Médica y Psiquiatría y Salud Mental.

Otra institución particular importante en el área de psiquiatría es el Instituto Mexicano de Psiquiatría que se encuentra bajo la dirección del doctor Carlos Puchao.

Es necesario señalar que el crecimiento de la disciplina y el apoyo a la educación de los niños diferentes se debe también a la labor de padres de estos niños. Ese es el caso de la Confederación Mexicana de Asociaciones en Pro del Deficiente Mental, creada en 1978 en respuesta a la necesidad de estas personas de ayudar, orientar y rehabilitar a los individuos deficientes mentales y a sus familias.

OBJETIVOS, TENDENCIAS Y SERVICIOS DE LA EDUCACION ESPECIAL EN MEXICO.

Ha correspondido a la Dirección General de Educación Especial (DGEE) definir los objetivos de la Educación Especial estableciendo que éstos responden a los que se inscriben en el Artículo 30 Constitucional que demanda el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano y a partir de esto se consideran los fines de la Educación Especial los siguientes:

"Capacitar al individuo con requerimientos de Educación Especial para realizarse como personas autónomas posibilitando su integración y participación en su medio social para que pueda disfrutar de vida plena.

Actuar preventivamente en la comunidad y sobre el individuo desde su gestación y a lo largo de toda la vida, para lograr el máximo de su evolución psicoeducativa.

Aplicar programas adicionales para desarrollar, corregir o compensar las deficiencias o alteraciones específicas que lo afecten.

Elaborar guías curriculares para la independencia personal, la comunicación, la socialización, el trabajo y el tiempo libre.

Insertivar la aceptación de las personas con requerimientos de educación por parte del medio social haciendo progresivamente vigentes los principios de "normalización" e "integración" (Bases para una política de Educación Especial, DGEE, 1981).

Por otra parte y evitando las clasificaciones, la DGEE ha agrupado a los -- alumnos por el carácter dominante del "problema" que presentan en los si- - guientes grupos:

- Deficiencia Mental.
- Dificultades de Aprendizaje.
- Transtornos de Audición y Lenguaje.
- Deficiencias Mentales.
- Impedimentos Motores.
- Problemas de Conducta.

A partir de este agrupamiento, los servicios de Educación que brinda la DGEE se clasifican en dos grupos dependiendo del tipo de atención que re- - quieren los alumnos con necesidades especiales.

El primer grupo abarca a sujetos cuya necesidad de Educación Especial es considerada como fundamental para su "integración".

Las áreas que comprenden este grupo son: deficiencia mental, transtornos au- ditivos y visuales e impedimentos motores.

El segundo grupo abarca a aquellos alumnos cuya necesidad de atención es transitoria y complementaria a su evolución pedagógica normal. En este grupo se encuentran las áreas de: problemas de aprendizaje y lenguaje y transtornos de la conducta (DGEE, 1981).

Existen además otros organismos como la Confederación Mexicana de Asocia- - ción Mexicana de Asociaciones en Pro del Deficiente Mental A.C. que se ha fijado los siguientes objetivos principales:

-Unir y coordinar todas las instituciones que trabajan honestamente en favor de los deficientes mentales.

-Pugnar por una Ley de Normalización que beneficie a los deficientes mentales y que los ampare en todos los derechos que corresponden a los seres humanos.

-Promover la investigación científica, socioeconómica y la alta especialización, en todos sus grados de los profesionistas que se dedican al estudio de la deficiencia mental para que obtengan mejores logros de sus desempeños.

-Difundir por todos los medios informativos la responsabilidad y el deber de la sociedad de coadyuvar en la solución de los problemas del deficiente mental.

-Organizar una bolsa de trabajo por medio de la cual los deficientes mentales que se vayan capacitando se integren dignamente a la sociedad.

Para el cumplimiento de sus objetivos, la Confederación agrupa a instituciones que operan a favor del deficiente mental y ayuda a la formación de centros y asociaciones de toda la república.

Entre otros de sus programas cabe mencionar el programa de Administración del Tiempo Libre en el que se contemplan diversas actividades recreativas y formativas.

En cuanto a los servicios que se le ofrecen a los niños diferentes, el Centro de Estudios de Psicología Humana realizó una investigación, de la cual

se publicó el Directorio de Instituciones que ofrecen servicios de Educación Especial dentro del Area Metropolitana de la Ciudad de México publicada en 1981. En dicho directorio se informa que algunas de las dependencias oficiales que ofrecen servicios son: la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Instituto Nacional de la Comunicación Humana, dependiente de la Secretaría de Salubridad y Asistencia, el Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales, la Sección Escolar del Instituto Nacional de Medicina de Rehabilitación; que la UNAM cuenta con diversos centros de atención a la comunidad y, por último, que existen alrededor de 45 centros en el área metropolitana que dan atención a niños y jóvenes excepcionales.

En el directorio se mencionan tan solo aquellas instituciones a las que se tuvo acceso, sin representar el total de las instituciones.

CAPITULO II: DEL ARTE Y LA EDUCACION.

LOS ORIGENES DEL ARTE.

En diversas obras de historia, filosofía y análisis del arte, se afirma que el Arte es tan antiguo como el hombre, en tanto que se manifiesta desde los orígenes de la presencia humana.

Sigfried Giedon, en su libro El presente eterno: los comienzos del arte (1981) analiza algunas opiniones respecto al origen y a el por qué del arte.

Cita Tres hipótesis:

1. Expuesta por G.H. Luquet, se "explicaba el origen del arte como una especie de invención espontánea, acaecida cuando, de improviso, al contemplar ciertos trazos casuales el hombre percibió su semejanza con fragmentos de animales o figuras humanas y sintió el impulso de completarlos. Ese impulso, tenía sus raíces en el deseo humano de adorno" (p.26).
2. Wilhelm Worringer en su tesis doctoral de 1906, traducida al inglés en 1953 con el nombre de Abstraction and Empathy asume que las fuentes más profundas de la creación artística eran la ansiedad y el miedo del hombre, su angustia cósmica.
3. Salomon Reinarch propone una teoría, en el pleno auge de la interpretación materialista, que refutaba la opinión de que el arte era meramente un pasatiempo o entretenimiento y situaba sus orígenes en el rito y en la magia. En su ensayo titulado L'art et la magie (1903) dice: "Sería muy exagerado pretender que la magia sea la única fuente del arte, y negar

el papel desempeñado por el instinto de imitación o adorno, o por el empeño de comunicar pensamientos. Pero parece ser que el impulso principal del arte en la edad del reno fue ligado al desarrollo de la magia". (Por alguna razón, en una etapa de su desarrollo, el hombre se dedicó a pintar el animal conocido como reno, razón por la cual se le ha llamado a la época en la que se hicieron estas pinturas "edad del reno"). Según Reinarch, en la prehistoria, con el pensamiento del hombre centrado en su relación con fuerzas invisibles, el impulso más hondo a la creación artística residía en los poderes de la magia y era allí en donde el arte se convertía en el auxiliar más precioso del hombre.

Sea cual fuere la teoría más acertada, existen dos aspectos que surgen desde el arte prehistórico y prevalecen actualmente: en primer lugar, el arte es una actividad humana la cual, más que cualquier otra de las características que definen al hombre como tal, el arte es una forma de trabajo y el trabajo es una actividad peculiar del hombre.

En segundo lugar el arte es una experiencia fundamental, es una necesidad fundamental del hombre. Si bien se ha dicho mucho de las necesidades básicas, entendiendo por estas el alimentarse, el dormir, etc., el arte es una necesidad espiritual. "La necesidad del arte es para el hombre una necesidad totalmente primordial, tanto o quizá más que la necesidad de pan. Sin pan el hombre muere de hambre, pero sin arte muere de hastío" (Dubuiffat, J. 1975, p. 14).

Se reconoce la existencia de tres tipos de manifestaciones artísticas del hombre primitivo: la danza, la música y las diversas manifestaciones de tipo visual: pintura, grabado, escultura, relieve. Es posible que la primera forma de expresión artística haya sido la danza, el movimiento del cuerpo. Sin embargo, los únicos productos que prevalecen como evidencia del arte prehistórico son las diversas manifestaciones plásticas.

En el libro de Giedon se hace un análisis del arte primitivo dentro de su propio contexto y en comparación, o como influencia hacia el arte contemporáneo. Características como la abstracción, la transparencia, la simultaneidad y la simbolización son identificables tanto en el arte prehistórico como en el arte contemporáneo.

Los símbolos mágicos que aparecen con mayor frecuencia son muy simples. Consisten en fragmentos en los cuales una parte vale por el todo: una mano representa al ser humano total; los genitales representan la fertilidad. Las formas simples que aparecen también continuamente como los círculos, los triángulos, líneas de puntos, etc., son representaciones a las cuales resulta más difícil dar un significado. Sin embargo, cuanto más se ha avanzado en la investigación relacionada al estudio sistemático del contenido simbólico del arte prehistórico, más sorprenden a los especialistas la asombrosa riqueza de imaginación que revela. Desafortunadamente son los antropólogos y prehistoriadores los que se han dedicado con más ahinco al estudio de objetos prácticos como hachas, cacharros, lo cual ha limitado un profundo co-

nocimiento sobre el significado simbólico de las manifestaciones artísticas. Lo que aún podemos ver de éstas son la evidencia de la presencia del hombre y de su fuerza, de su actividad creadora así como de la representación de la necesidades del alma.

ANALISIS HISTORICO SOCIAL DEL DESARROLLO DEL ARTE.

A partir del arte prehistórico, de las pinturas rupestres como único legado histórico de la productividad y actividad creativa del hombre primitivo, el arte se ha desarrollado conjuntamente con las sociedades.

El materialismo histórico analiza el desarrollo de las formas artísticas diciendo que han respondido, a lo largo de la historia, al desarrollo y a las formas sociales imperantes en un momento determinado.

Por una parte, la filosofía marxista ataca fuertemente la forma en la que se describe el desarrollo del arte, bajo una ideología burguesa. "Nadie puede negar - dice Nicos Hadjinicolaou - que la historia del arte como disciplina científica estuvo dominada, desde sus orígenes por la ideología burguesa" (Hadjinicolaou, N. 1981, p. 20).

Este autor analiza tres posturas que obstaculizan las concepciones de la historia del arte: la historia del arte como historia de los artistas; como parte de la historia de las civilizaciones y como historia de las obras de arte. Estas tres concepciones derivan de la ideología burguesa que esquemáticamente esta compuesta de los siguientes elementos:

1. Bajo la denominación de "arte" se han reagrupado únicamente las obras consideradas como "mayores". Las obras consideradas como "menores" son ignoradas.

2. Las "obras de arte", hechas por genios creadores, representan el espíritu homogéneo de una época y la herencia de la humanidad entera. Las ideologías globales de las clases sociales son ignoradas.
3. La pareja de las nociones forma-contenido, cuya forma está cargada de los "valores estéticos". La relación entre estilos y las ideologías globales de las clases son ignoradas" (Op. cit. p. 21).

Otra postura es la que establece la relación entre arte y sociedad en la que se define al arte como fenómeno social. Dicha relación se manifiesta, en primer lugar, por que el artista es un ser social, por originaria e individual que resulta su experiencia; segundo, por que su obra es siempre el puente, un lazo de unión entre el creador y otros miembros de la sociedad; tercero, por que la obra afecta a los demás, contribuye a elevar o desvalorizar en el grupo ciertos fines, ideas o valores. Es una fuerza que sacude o conmueve a los otros debido a su carga emocional e ideológica. Si se es una persona sensible, no se puede seguir siendo exactamente como se era después de haber sido sacudido por algunas obras de arte. Puede hablarse con ligereza de si gusta o no gusta cierta pintura, ópera o pieza teatral, pero el efecto interno va más allá del simple hecho estético de la obra.

Así pues, arte y sociedad se implican necesariamente, sin embargo están dadas por relaciones históricas. Cambian tanto la actitud del artista hacia la sociedad como de la de la sociedad hacia el artista. Por otra parte del artista, son unas veces de armonía o concordancia, de sumisión, de protesta

o rebelión. Por parte de la sociedad favorables u hostiles, de protección o limitación de la creación artística y de la libertad creadora.

De acuerdo con el valor dominante en la supraestructura ideológica, las relaciones entre arte y sociedad adquieren un carácter peculiar.

A la luz de esta postura, se intenta un breve resumen del desenvolvimiento del arte en relación a las diferentes sociedades.

En la sociedad griega antigua, el teatro en sus modalidades de comedia y tragedia, era una de las manifestaciones artísticas que estaba al servicio de la polis y por tal era un arte político por excelencia. Asimismo, las esculturas en mármol blanco de las que están repletas las salas de los museos más famosos son evidencia de los valores y la forma de vida de una clase social de la antigua Grecia.

En la sociedad medieval, el arte europeo estaba al servicio de la religión cristiana y el artista plasmaba a los hombres y objetos como reflejo de una realidad suprasensible, suprahumana, trascendente. La función del arte era netamente religiosa, como medio de fomento y difusión del culto, así como de formación y elevación de la conciencia religiosa. Es una época en que eran contados los que sabían leer y escribir, las artes representaron el medio para difundir el mensaje religioso. Desde el momento en que se ve en el arte un valioso medio de instrucción, la iglesia se convierte en su cliente principal.

A partir del Renacimiento, nuevas relaciones sustituyen la vieja estructura feudal. A partir de la posición contra las monarquías, surge una nueva clase social: la burguesía. El creciente poder de la producción material se expresa en el dominio de la naturaleza por el hombre.

Con el crecimiento de la producción material y la transformación de la fuerza de trabajo en mercancía, todo quedó sujeto a estas leyes, incluso el arte. La creación artística se reduce a las leyes generales de la producción material y las leyes del comercio.

El artista cambia de cliente: pinta para los burgueses y es en la medida en la que se diversifica la clientela que el artista tiene que satisfacer diversos gustos y necesidades.

De esta manera, cuando la burguesía era una fuerza social en ascenso, promovía nuevas aspiraciones e ideas que el artista expresaba. Cualquier tema que se separara de los "caducos" temas medievales, de lo solemne, lo trascendente asociado al mundo religioso o cortesano, era bien acogido. "La concepción de la pintura leonardesca, en el renacimiento, como un medio de interpretar la realidad... expresa la actitud del hombre burgués, renacientista, que aspira a conocer la naturaleza para dominarla, y que es consciente de no ser ya un siervo de Dios, sino soberano del mundo (Sánchez Vázquez 1980, Op. cit. p. 162). Además, el burgués necesita al artista para exaltar o justificar sus ideales.

Esta relativa armonía del arte, perdura mientras esa nueva clase social se muestra como representante de toda la nación. Posteriormente, el artista no

se siente solidario de las relaciones humanas sociales, que brotan en ese marco social, el arte que hace entonces expresa su inconformidad y rebeldía contra el mundo burgués.

"El artista se ve obligado a entrar en una relación objetiva con el consumidor, independientemente de su voluntad, y regida por las leyes de la producción material. Con ello, se establece una contradicción entre arte y sociedad aún más profunda que la que expusimos anteriormente, a saber; la contradicción determinada por la incompatibilidad entre el artista y la sociedad de cuyos valores e ideales no se siente solidario" (Op. cit. p. 177)

El romanticismo expresa el desarraigo del artista hacia una sociedad burguesa que no está de acuerdo en exaltar y busca otras raíces para expresarse. En su afán por negar la realidad se niega la necesidad de representar la y más aún modificarla. Se exalta entonces una posición subjetiva e idealista, que no contribuye al cambio social.

Una respuesta tanto a la sociedad burguesa como a la actitud pasiva del romanticismo es el retorno al realismo como necesidad de describir, de mostrar los conflictos sociales, el mundo humano en el que cada vez pesa más lo económico. El realismo adopta una postura crítica con respecto a esta realidad social.

El artista reacciona ante esta sociedad aislándose, así afirma su libertad crea una necesidad para su posible actividad creadora. Por tanto, dicho aislamiento tiene una raíz social y esta sociedad responde al reto

hundiéndole en la misera, la locura o la muerte.

El arte moderno ha contribuido a rescatar lo humano, pero para esto ha tenido que volver a implantar la comunicación entre el arte y el pueblo.

Sánchez Vázquez realiza un análisis de las ideas de Marx sobre la hostilidad existente entre el capitalismo y el arte. Esta tesis establece que dadas las leyes de producción económica, imperantes en la sociedad capitalista, no se favorece el arte. El arte no responde a las exigencias de la producción material, y por esencia, el capitalismo es una formación económico social ajena y opuesta al arte.

Sin embargo, es innegable el desenvolvimiento del arte aún cuando el capitalismo se encuentra en toda su potencia.

El siglo XX, pródigo en cambios y en descubrimientos, confiere diversas características a todas las manifestaciones artísticas - la pintura, la escultura, la música, la danza, etc., - Las transformaciones sociales, las "conquistas" de la ciencia y la lucha del hombre por alcanzar la libertad son expresadas en diversas formas por el artista contemporáneo

ARTE Y EDUCACION: ANTECEDENTES.

Las actividades artísticas han constituido, desde la antigüedad, parte primordial de la educación. Desde las descripciones de Homero, en la Iliada, se identifican "ciertas actividades artísticas como el canto y el teñimiento de la lira", como parte de la educación del caballero homérico.

(Abbagnano N. y Visalberghi, A. 1975, p. 33).

En la educación ateniense se identifican la gimnasia y la música como constitutivos de lo que llaman los filósofos "antigua educación". Se entendía por música en general "las artes de las musas y que por consiguiente abarca también la cultura poético-literaria aprendida oralmente" (Op.cit.p.45) La educación musical era impartida por el "citarista".

Cabe señalar que es a los sofistas a quien se remonta la introducción del currículum educativo de las disciplinas que se denominaron "artes liberales": gramática, dialéctica, retórica, aritmética, geometría, astronomía y música. El concepto de arte se manifiesta como un nivel cuantitativo de ejecución. Cualquier acción puede realizarse artísticamente.

Platón es el primero en proponer una especie de jardín de infantes con juegos, cantos y fábulas a los que sigue una introducción progresiva a la música y la declamación. El arte (sobre todo la música y la poesía) desempeña un papel sobresaliente en los primeros años de la educación, de los jóvenes e incluso posteriormente.

Las ideas de Aristóteles tienen un carácter netamente liberal "y no solo condena todas las artes mecánicas como indignas del hombre libre y susceptibles de generar una sensibilidad tosca y vulgar, sino que propugna por que las mismas ciencias teóricas se estudien sin finalidades profesionales. El estudio debe ser desinteresado; también el arte (junto a la música, Aristóteles atribuye importancia al dibujo) debe practicarse en medida que no retrase el punto necesario para afinar el gusto" (Op. cit. p.103).

Ahora bien, es en la educación helénica que "la música, la danza y la gimnasia pierden gradualmente importancia y se convierten en algo accesorio y marginal". La educación elemental de entonces esta comprendida por el aprendizaje de la lectura, la escritura y un mínimo de aritmética (Op. cit. p. 119). No se preocupaba en lo más mínimo en despertar el interés y la curiosidad en los alumnos. Se consideraba al niño como un ser desprovisto de interés y de personalidad.

Esta es la herencia que sobresale en materia de educación, cuando el triunfo del cristianismo. Se desarrollaron escuelas de religión en los monasterios, las parroquias y las catedrales, dedicada a "formar al hombre nuevo y espiritual, al miembro del reino de Dios" (Op. cit. p. 135).

Durante el feudalismo, la educación caballeresca no requería de ningún conocimiento literario, consistía en una "severa disciplina moral, gentileza y de modales y sentimientos refinados capaces de apreciar los valores religiosos a la par de los terrenos" (Op. cit. p. 153).

En la educación de la Edad Media, durante el renacimiento, los humanistas proclaman nuevamente la importancia y autonomía de las artes (que son las mismas disciplinas que constituían las "artes liberales" de la antigua Grecia).

La educación humanista se caracteriza fundamentalmente por su "integridad" la tendencia a cultivar en todos sus aspectos la personalidad humana. Además de las "artes liberales" se integraban actividades como la danza, la música y la equitación. A la educación humanístico-renacentista se le reconoce además de la integridad, su carácter estético. Sin embargo, al igual que los griegos, la educación humanística es aristócrata y en cuanto al movimiento socio-cultural, no superó el prejuicio contra las actividades manuales ejercidas para ganarse la vida. "Pintores, escultores y arquitectos se formaban en talleres, mediante el aprendizaje directo y aunque en ellos repercutió profundamente la nueva corriente humanista, solo en raros casos disfrutaban de una educación humanística propiamente dicha (Op.cit.p.214).

Como pedagogo de la época del naturalismo renacentista, Thomaso Campanella, no admite división en clases o diferencias entre las artes "liberales" o mecánicas. El método predominante es el que hoy se le conocería como intuitivo, por medio del juego. Los niños asisten a talleres de las artes para "descubrir su inclinación". "Estudios y ocupaciones son comunes a varones y hembras... y se les enseña pintura y música en condiciones de absoluta igualdad" (Op. cit. p. 278).

Durante la renovación pedagógica del siglo XVII, es Juan Amos Comenio quien es considerado como "el profeta de la escuela democrática-moderna" pero no obstante la amplitud y modernidad de su visión sobre la escuela y la cultura, no toma en consideración el valor educativo del trabajo manual.

En las ideas de Rousseau sobre la educación, expuestas en el Emilio la regla más importante "no es ganar el tiempo sino perderlo". De lo que se trata es de no obstaculizar, perturbar o acelerar el proceso natural de maduración y actividad espontánea del niño. Esto es la Educación Natural. La relación educativa fundamental es la relación entre individuo y ambiente natural - de forma activa - e insiste en "la disposición al movimiento y a la investigación que es la única que vuelve posibles las funciones psíquicas" (Op. cit. p. 408).

En los principios de la época contemporánea, Pestalozzi habla de la educación intuitiva y de la fuerza de la mano o del arte. No significa una tendencia estética sino un hecho espontáneo mediante el cual "el hombre tiende, siguiendo un fin espiritual, a transformar las propias disposiciones o la realidad externa" (encomillado en Abbagnano, p. 474). Primero analiza el dibujo y dice que es una respuesta a la tendencia a la actividad implícita en el niño que "los impulsa a realizar, por sí mismos, con las propias manos, todos aquellos trabajos cuya naturaleza han comprendido" (Op. cit. p. 474). De esta actividad sacan una mayor capacidad para intuir el mundo circundante en todos sus aspectos y una personalidad más rica y armoniosa.

Ahora bien, tanto los pensadores de la educación progresiva en los Estados Unidos, como el movimiento de la nueva educación en diferentes países de Europa, han constituido instituciones escolares de vanguardia en las que se han enfatizado la importancia de la experiencia, del desarrollo de los sentidos, de la educación globalizadora ó integradora. El papel del maestro estriba en guiar el interés del niño y crear las condiciones para que pueda formarse solo.

"Junto a la planificación económica nacional se necesita una planificación educativa que tenga en cuenta, al mismo tiempo, el progreso pedagógico y las exigencias socio-económicas que hoy, como nunca, apuntan en la misma dirección, a saber: dar a todos los niños, cualquiera que sea su origen el modo de expresarse plenamente con provecho para toda la sociedad humana" (Op. cit. p. 688).

Uno de los autores contemporáneos considerado como el principal representante del movimiento a favor de la Educación por el Arte fue Viktor Lowenfeld. Los escritos y hallazgos de Lowenfeld tuvieron un efecto trascendente en la enseñanza y, en gran medida, gracias a él la educación artística ha llegado a reconocerse, en algunas instituciones, como parte importante del currículum. Lowenfeld critica fuertemente el sistema actual de educación, debido a la importancia que en éste se otorga al aprendizaje de la correcta información acerca de los hechos. "De esta manera, la función de la enseñanza parecería reducirse - dice Lowenfeld - a formar gente capaz de coleccionar partes de información y repetirla a una señal dada..."

Lo más molesto de esta situación es que esa habilidad para repetir información puede tener muy poca relación con aquello de "miembro útil y bien adaptado" que creíamos estar formando" (Lowenfeld V., Brittain L.W., 1972, p. 3).

Para este autor, una de las habilidades básicas que se debería enseñar es la capacidad de descubrir y buscar respuestas, lo cual es el fundamento de las experiencias artísticas. Además, reconociendo el hecho de que el niño aprende a través de los sentidos dice que "el desarrollo de la sensibilidad perceptiva debería pues convertirse en una de las partes más importantes del proceso educativo" (Op. cit. p. 6).

Otro aspecto de la crítica que hace Lowenfeld de la educación tradicional, radica en los efectos que ha dado como resultado y propone, como alternativa, a la educación artística.

"El número creciente de enfermedades mentales y emocionales en la época actual y nuestra incapacidad para aceptar a los seres humanos como tales, prescindiendo de su nacionalidad, religión, raza, color u opinión es una señal alarmante, y pone en evidencia que la educación ha fracasado... En un sistema educacional bien equilibrado, en el cual se acentúa la importancia del desarrollo integral, la capacidad intelectual, los sentimientos y las facultades perceptivas de cada individuo deben ser igualmente desarrolladas, con el fin de que su capacidad creadora potencial pueda perfeccionarse" (Op. cit. p. 6).

EL ARTE COMO BASE DE LA EDUCACION.

Herbert Read en su libro Educación por el arte expone la tesis de que "el arte debe ser la base de la educación" (Read H., 1982, p. 27).

Como finalidad de la educación Read parte de una concepción democrática en la que se concibe la finalidad de la educación como el desarrollo tanto de la singularidad como de la conciencia social del individuo, ya que la singularidad carece de valor práctico en el aislamiento. Por tanto, la educación debe concebirse no sólo como proceso de individualización sino también de integración.

Dicha finalidad solo se cumple en la medida en que los sentidos establecen una relación armoniosa con el mundo exterior. Es en este punto en donde se fundamenta la tesis original. La educación estética o por el arte abarca todos los modos de expresión individual: visual o plástica, literaria, poética musical o auditiva y fomenta el desarrollo, la conservación y la coordinación de diversos modos de percepción y sensación relacionados entre sí y con el ambiente; la expresión del sentimiento en diversas formas y, en algunos casos, la comunicación de ciertas experiencias que si no fuera por estos medios, permanecerían parcial o totalmente dentro del individuo.

Read define, por consiguiente, a la educación "como el cultivo de los modos de expresión" ya que "consiste en enseñar a niños y adultos a hacer sonidos, imágenes, movimientos, herramientas, utensilios...".

(Op. cit. p. 36).

Este concepto de educación difiere del tradicionalmente imperante que establece que el sistema educativo "tiene ante todo una función socializadora: esto es, preparar a los sujetos, mediante la internalización de normas, valores, imágenes, conceptos, actitudes, pautas de comportamiento, etc., para el desempeño de roles a los que la sociedad los destina en resumen, adaptándolos". (Vasconi T., Recca I., 1977).

Este concepto tiende, más que a desarrollar la singularidad, a fomentar la homogeneidad del grupo y la sumisión ante la clase en el poder. Es por esto que se ha perdido la autenticidad, la verdadera percepción, la intuición, etc., Ante esta realidad educativa y social se afirma que cuando la cultura es incapaz de renovarse, debido al carácter opresivo de la educación, resulta represiva para la integración y el desarrollo del hombre.

Esta es la situación ante la cual nos encontramos actualmente. Diversos autores, pedagogos, psicólogos, educadores, etc., encuentran en el arte una posibilidad para retornar a la naturaleza creadora del hombre.

Es posible validar la necesidad de un cambio educativo en dos aspectos primordiales del desarrollo del niño: la efectividad y la creatividad.

Estudios sobre el desarrollo emocional han demostrado la importancia que tienen todas las emociones - ya sean placenteras o displacenteras - en el desarrollo del niño.

Las emociones afectan el desarrollo del niño de diversas formas: proveen y añaden placer a las experiencias diarias; preparan al cuerpo para la acción

son una forma de comunicación; interfieren con la actividad mental; actúan como fuente de evaluación tanto individual como social; fomentan e inhiben la interacción social; afectan diversos modos de respuesta; dejan huella en la expresión facial del niño y, en general influyen en el estado psicológico del niño y de su relación con el medio.

El tipo de emociones que prevalecen durante la infancia determinan diversas características del temperamento y la personalidad del niño y por ende, afecta tanto su desarrollo como en su adaptación a la sociedad.

La importancia del buen desarrollo afectivo se observa, principalmente, en relación a la falta de afecto en especial durante los primeros años del niño. La afectividad es una reacción emocional dirigida hacia otro organismo u objeto. Indica cuidado, amistad, simpatía, o actitud de ayuda que puede tomar formas físicas o verbales.

La afectividad, junto con la alegría, es la emoción más valiosa debido a que contribuye a un ajuste social adecuado. Ahora bien, para constituirse en una emoción placentera y contribuir a lo anteriormente mencionado, la afectividad debe ser recíproca. Deben de existir ligas afectivas entre el niño y personas significativas en su vida. El niño que no tiene oportunidades de experimentar afecto se ve seriamente afectado. Elizabeth Hurlock expone las causas y los efectos de la privación afectiva. Las causas pueden ser muchas: el niño puede haber sido, o estar institucionalizado, la actitud de los padres de no mostrar afecto por negación del niño o por miedo a consentirlo, el rechazo del niño hacia sus padres por que la conducta de

éstos no corresponde a las necesidades del niño o por que se avergüenza de ellos, etc.

Los afectos se manifiestan, a su vez, en todas las áreas del desarrollo: en el área motora se muestra un retraso al sentarse, al pararse, al caminar etc., en el área de lenguaje se retrasa su aparición, en ocasiones aparecen desórdenes como el tartamudeo; en el área intelectual el niño muestra falta de concentración, existe una interferencia en el aprendizaje, en la memoria y en la capacidad de razonamiento; en el área de socialización responde negativamente al acercamiento de otras personas, se muestra poco cooperativo y hostil, se aísla, es agresivo, desobediente, muestra poco interés en las actividades y, aunque es retraído, es a la vez egoísta y demandante.

Todos estos factores indican la importancia de procurar al niño un buen desarrollo emocional en general y afectivo en particular.

Es necesario, además, que el niño tenga diversos medios para expresar sus emociones ya que solo así éstas serán vías para un desarrollo emocional adecuado y un buen ajuste social.

La expresión de emociones - placenteras y displacenteras - puede ser establecida y ejercitada mediante formas artísticas diversas: el dibujo, el teatro o juego dramático, la danza, la música, etc. Estas actividades y acciones ejecutadas por el niño tienen significancia tanto en el desarrollo individual como en los aspectos de socialización y cooperación. Tienen además especial importancia las actividades artísticas realizadas en grupo como el coro, el teatro o la música ejecutada en conjunto (Gloton R., 1978). Estas

actividades son también formas de expresión de la creatividad del niño.

"Creatividad" es uno de los términos menos definidos dentro de la vasta gama de los aspectos de investigación en psicología. Se le ha llamado actividad creadora a toda realización humana creadora de algo nuevo (Hurlock E. 1978. Vigotskii 1982). No necesariamente conduce a un producto terminal observable, pueden abarcar también "determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan sólo en el propio ser humano" (Vigotskii 1982, p. 7).

La creatividad es considerada como un proceso mediante el cual el hombre modifica su presente y lo hace ser un ser proyectado hacia el futuro. (Gordillo J., 1977).

El acto de crear le da al niño y al hombre placer y satisfacción, aspectos que tienen marcada influencia en su desarrollo. Se ha concebido popularmente que la capacidad de creación es privativa de unos cuantos genios, que existe una relación forzosa entre inteligencia y creatividad. Esta forma de conceptualizar el acto creativo resulta totalmente injusta. En cualquier contexto, donde el ser humano imagina, cambia, modifica y crea algo nuevo -aunque sea nuevo sólo para sí mismo y ya se haya manifestado anteriormente - por mínimamente novedoso que sea, tiene su origen en el proceso creador del ser humano.

Por lo anterior, como advierte Vigotskii, "los procesos creadores se observan con todo su vigor desde la más tierna infancia" (Op. cit. p. 11). Se reconoce la importancia de la capacidad creadora en los niños y el fomento de

esta capacidad para el desarrollo general y la madurez del niño. Este proceso se manifiesta en el niño de diversas formas, principalmente en sus juegos y en su arte.

La actividad creadora no aparece repentinamente, ni se nace con esta capacidad, es un proceso largo y gradual que asciende de formas elementales a otras más complicadas. Para entender mejor este proceso, Vigotkii hace referencia a la vinculación existente entre la fantasía y la realidad en la conducta humana. Habla de cuatro formas básicas que ligan la actividad imaginadora con la realidad y establece que la imaginación es "una función vitalmente necesaria de cerebro".

"La primera forma de vinculación de fantasía y realidad consiste en que toda elucubración se compone siempre de elementos tomados de la realidad extraídos de la experiencia anterior del hombre... La actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con el que erige sus edificios de fantasía" (Op. cit. p. 16).

De este enunciado se deduce que al ser mayor la experiencia humana, el material del que dispone la imaginación para crear mayores elementos es, por tanto, más abundante. Esta conclusión apoya la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos proporcionarle una base suficientemente sólida para su actividad creadora. Porque aunque más libre, la imaginación del niño es más pobre que la del adulto.

La segunda forma en que se vinculan fantasía y realidad se realiza entre

productos preparados de la fantasía y determinados fenómenos complejos de la realidad. Es por esta vinculación que uno puede imaginar lo que no ha visto o vivido directamente. En este sentido la imaginación se convierte en un medio para ampliar la experiencia del hombre y permitir que se extienda el estrecho círculo de su propia experiencia. "En tal sentido la imaginación adquiere una función de suma importancia en la conducta y en el desarrollo humano" y "constituye una condición absolutamente necesaria para casi toda función cerebral"... de esta ya que es la fantasía la que apoya a la experiencia.

La tercera de las formas de vinculación es el enlace emocional. Toda emoción tiende a manifestarse en determinadas imágenes concordantes con ella, como si la emoción eligiese impresiones, ideas o imágenes congruentes con el estado de ánimo que nos dominara en un momento. Posteriormente, las imágenes se combinan recíprocamente por que poseen un tono afectivo común, aunque no se hayan presentado juntas anteriormente.

Existe también una liga entre imaginación y emoción, en la que es la primera la que influye en la segunda. Imaginemos, por ejemplo cuando despertamos en la noche y el traje colgado en el perchero nos parece como un ladrón que entró en la recámara, la imagen del ladrón es irreal, pero el miedo que sentimos es tan efectivamente real que hasta tardamos un poco en volver a conciliar el sueño. Como este ejemplo se podrían citar varios que fundamentan el efecto que tienen las obras de arte producto de la fantasía y de la actividad creadora de sus autores, en nuestras emociones.

La última forma de vinculación se manifiesta en que lo creado por la imaginación representa algo nuevo, fuera de la experiencia del hombre que al recibir forma nueva, empieza a existir realmente en el mundo e influye sobre su entorno. Los elementos que intervienen en la composición de esa obra promueven de la realidad y dentro del pensamiento del hombre sufren compleja reelaboración y se convierten entonces en producto de su imaginación. Posteriormente, pueden materializarse y con una fuerza activa propia capaz de modificar esa misma realidad, cerrándose así el círculo de la actividad creadora propia de la imaginación humana.

Este proceso es claro en el campo de la influencia práctica en la naturaleza, en la esfera de la técnica pero es igualmente viable en la representación subjetiva. Al respecto Vigotskii cita a Ribaud (1901) quien decía que "toda idea dominante se apoya en alguna necesidad, anhelo o deseo, es decir, algún elemento afectivo, por que sería absurdo creer en la permanencia de cualquier idea que se encontrase supuestamente en estado meramente intelectual en toda su sequedad y frialdad". Tanto el factor intelectual como el emocional son necesarios para el acto creador.

El mejor ejemplo de esto radica en la imaginación artística. ¿Necesita el hombre el arte? Las obras de arte influyen en nuestro mundo interior del mismo modo que el instrumento técnico en el mundo exterior.

Las obras de arte tienen una lógica interna por la que ejercen una influencia tan enorme tanto en la conciencia individual como social. En las obras artísticas se encuentran unidos rasgos alejados, sin vinculación exterior

pero nunca ajenos entre sí. Este es el caso de diversas obras del arte contemporáneo.

A partir de estos planteamientos se valida justamente la importancia de la imaginación creadora en el desarrollo integral del niño. Si bien la imaginación no se puede observar, ni medir "es posible aprender a imaginar" (Galván E., 1984) y por ende enseñar a imaginar. En esto radica la importancia de dotar al niño de material abundante, real y valioso con el fin de ampliar su experiencia y ejercitar su imaginación creadora.

La educación por el arte es una posibilidad de facilitar una vía de expresión de las emociones - que constituye un elemento primordial del buen desarrollo afectivo - y de ejercitar y alimentar la creatividad por el enriquecimiento de las experiencias del niño de manera activa, natural y motivante.

La expresión no es solamente fundamental para el desarrollo afectivo, se considera además como una "necesidad innata del individuo de comunicar a otros sus pensamientos, sentimientos y emociones" (Read H., 1982, p. 209).

El niño empieza a expresarse desde su nacimiento. Sus primeros gestos y gritos son una forma mediante la cual el niño se comunica con los demás. Desde ese momento se puede distinguir entre expresión dirigida, hacia un fin específico, como lograr la satisfacción inmediata de cierto apetito, y la expresión no dirigida, que tiene como objeto el exteriorizar algún sentimiento generalizado. Ambos modos de expresión pueden estar relacionados en cuanto a que uno produce al otro pero las más de las veces la expresión

no dirigida es parentemente desinteresada. Debido a que no está destinada a la satisfacción de una necesidad inmediata, se le llama expresión libre.

"El arte es valioso porque es un medio de autoexpresión. Es un lenguaje para expresar sentimientos, para sacar tensiones o para expresar bienestar. El niño pequeño necesita vías de expresión" (Read K. The Nursery School, citado en Danoff J., et al 1981, p. 182). El niño experimenta una gran satisfacción al poder expresarse por medio del arte. El niño que tiene esta oportunidad se torna más independiente debido a que expresa ideas y pensamientos por aquellos medios que están a su alcance. Además, este hecho promueve la confianza en sí mismo. Estos dos aspectos están estrechamente vinculados con el desarrollo del concepto de sí mismo. Se reconoce que los niños necesitan considerarse a sí mismos como dignos de actuar en el medio complejo en el que se encuentran, lo cual lleva implícito el valorar sus actos, aspecto que repercute a su vez en la auto-confianza y, finalmente, en el desarrollo hacia un ser humano íntegro y feliz. "Esto es tan importante que aún cuando no hubiera otra razón ya justificaría la inclusión del arte (en la educación)" (Lowenfeld F., 1972, p. 19).

Los diversos modos de expresión del niño son considerados como un proceso dinámico que es en esencia una propuesta que exige respuestas de los demás. Los dibujos de los niños no son solo empleados como expresión de sus imágenes perceptuales, ni de sus sentimientos reprimidos: es un "espontáneo extenderse hacia el mundo exterior; un tanteo provisional en un principio pe

ro capaz de convertirse en el factor principal para el ajuste del individuo a la sociedad" (Read H., 1982, p. 173).

En el sistema educativo actual han existido siempre algunas formas de arte incluidas en los programas educativos. Desde el jardín de niños, se encuentran actividades artísticas y de hecho, este periodo considera la actividad estética como primordial objetivo del programa cotidiano. Otro aspecto fundamental de la etapa pre-escolar es el juego, sin embargo, a medida que el niño avanza por las etapas escolares tanto las formas de educación estética como el juego pierden importancia, y se van eliminando progresivamente para dar prioridad a la educación intelectual y academicista, debido a que la educación se confunde con una preparación activa de utilidad para la vida.

Por alguna razón, las actividades que se pueden indicar con palabras como "creadora", "imaginativa" ó "estética" no han sido vinculadas con las actividades didácticas, lógicas, utilitarias o académicas.

La educación por el arte propone que la actividad creadora o imaginativa, no sea privativa de una materia con límites definidos, con horarios, temas, clases y aulas establecidas, sino que representan más bien un modo de desarrollo mental que todo lo abarca. Se propone por lo tanto un método integral en el que las matemáticas o la geografía pueden ser también actividades creativas. "Las materias individuales pierden sus contornos actuales, definidos y artificiales para confundirse en una actividad total constructiva y creadora, continuado, en este sentido, los métodos de enseñan-

za de los jardines de infantes" (Op. cit. p. 221).

Lo que se sugiere entonces es continuar con la motivación al arte y el método de juego, que constituyen la base de la educación pre-escolar. La teoría lúdica ha sido analizada por diversos autores que consideran al juego desde diversos enfoques como el filosófico, como Kant, Schiller, Huettinger; el psicológico como Froebel y Spencer. No concierne a los fines de este trabajo hacer una relación o análisis de la teoría lúdica, sin embargo, es necesario revisar algunas consideraciones respecto a la relación entre juego y arte.

Como ya se ha señalado, la expresión es una necesidad del individuo, así mismo, el juego es considerado como la forma más evidente de expresión libre en los niños. Desde el punto de vista de los teóricos de la educación por el arte, el juego es una forma de arte. Dar coherencia y dirección al juego es convertirlo en arte (Galván E., 1985; Goldillo J., 1977; Read H., 1982).

La finalidad de la educación es la integración, el individuo no requiere solamente de información sino también de muchos otros elementos que le provean de estimulación y "entrenamiento unificado de todos los sentidos para la actividad de vivir" (Read H. 1982, p. 229).

Una posibilidad de realización del cambio en la educación es mediante el reconocimiento de la importancia de la expresión artística como facultad de todos los hombres, como medio de conocimiento y como necesidad tanto in

dividual como social. Una educación unilateral, academicista fragmentaria que acentúe el conocimiento intelectual y persevere en los roles establecidos por la clase dominante, en la que se descuida las necesidades más vitales para el desarrollo del niño, produce los mismos efectos que citamos en relación a la privación afectiva. "Para ellos (los niños) las tareas artísticas pueden representar muy bien la diferencia que hay entre individuos adaptados y felices en oposición a otros que, a pesar de cuanto han aprendido, seguirán careciendo de equilibrio y sufrirán dificultades en sus relaciones con el medio" (Lowenfeld V., 1972).

Read realiza una paráfrasis de la descripción que hace Caldwell Cook en el libro The Play Way en la que reemplaza la palabra arte por juego de la siguiente forma:

"El juego, tal como lo entiendo - dice - "arte" tal como yo lo entiendo - cala mucho más hondo que el estudio; va más allá del razonamiento e iluminando cámaras de la imaginación, acelera el cuerpo del pensamiento y demuestra todas las cosas en acción. El estudio libresco, por completo que sea, puede ser sólo superficial en el sentido de que puede carecer del sentimiento de la realidad. Quizá la frase "no hay impresión sin expresión" sea una máxima antigua, pero aun en la actualidad aprender es a menudo sa ber sin preocuparse mucho por sentir, y nada por hacer. El aprendizaje puede quedar fuera de uno, tal como las ropas, sin identificarse con el propio ser. Pero entienda por Juego - (Arte) -, el hacer algo que uno sabe poniendo en ello su corazón. La apreciación final en la vida y en el estudio es colocarse en la cosa estudiada y vivir allí una vida activa" (Read H., 1982, p. 229).

CAPITULO III: DEL ARTE Y LA EDUCACION ESPECIAL.

ARTE Y EDUCACION ESPECIAL.

Respecto de las tendencias y objetivos de la Educación Especial se destacan tres aspectos generales:

- I. Los programas están diseñados tomando como base el avance, las necesidades, los logros y los intereses de los "niños normales", dentro del sistema educativo general. Siendo entonces la Educación Especial una réplica del sistema educativo pero "adaptado" a las necesidades de los niños excepcionales.
- II. El principal objetivo de la Educación Especial es la "normalización", postura que tiende a subrayar las similitudes entre los niños diferentes y el resto de la sociedad "normal", queriendo que el niño sea lo menos diferente posible al resto de la población.
- III. Los diversos programas de Educación Especial giran alrededor del concepto de "entrenamiento". Instituciones, escuelas dedicadas a la atención especializada de niños diferentes han sido llamados "centros de entrenamiento" en las que se ha enfatizado el hecho de que estos niños pueden ser entrenados. Dicha postura ha estado subencionada principalmente por la corriente de la modificación conductual.

Varios autores han criticado estas tendencias, ya que, según ellos, este tipo de educación no beneficia al niño diferente, debido a lo falaz de sus

planteamientos:

1. El niño diferente, en especial aquel que presenta retardo en el desarrollo, tiene las mismas necesidades vitales, así como un proceso de desarrollo y crecimiento semejante al resto de la población, pero no puede beneficiarse de un programa educativo en donde predominan las habilidades académicas, la acumulación de información y el conocimiento teórico, debido a que por sus propias diferencias, este tipo de niños no podrá "adaptarse" a la sociedad a la que pertenece con sus valores y reglas. Esta sociedad no lo acepta y de hecho lo margina.

Estos niños son diferentes en aspectos que van más allá de la velocidad del aprendizaje por lo que no es suficiente adaptar los programas asumiendo que el niño que presenta retardo "aprende más lento" (Etchegoyen, 1974). Los objetivos de la Educación Especial debieran ser diferentes a los de la educación en general.

2. Más que tender a la "normalización" y por lo tanto a la homogeneización, deberíamos más bien señalar el hecho de que estas personas son diferentes (Judge C., Hilgendorf M., 1979). Reconocer estas diferencias en necesidades, intereses, posibilidades y ubicación social debiera ser el primer paso a favor no solo del niño diferente, sino de todo individuo de esta sociedad.

3. El entrenamiento de habilidades con métodos "científicamente controlados" son, sin duda alguna, formas eficaces de tratar problemas puntuales del desarrollo de una persona. Es sabido lo importante y necesario de algunos

repertorios básicos - como imitación, seguimiento de instrucciones y atención - en la posibilidad de aprendizaje. Existe suficiente literatura e investigación empírica que fundamenta este hecho. Sin embargo, dichas técnicas dejan de lado aspectos generales y complejos del desarrollo muy importantes para el niño.

La adquisición de respuestas en escenarios controlados, difícilmente se generaliza al mundo complejo en el que el niño vive. Es necesario, por lo tanto, que el niño aprenda estas habilidades complejas dentro de contextos reales.

Además, dichas técnicas niegan la existencia de habilidades creativas y la oportunidad para ejercitarlas, olvidan el desarrollo afectivo del niño y la necesidad vital de expresarse.

Una posibilidad de realizar un cambio en las tendencias de la Educación Especial, y que de hecho ha empezado a realizarse en todos los países del mundo es el integrar el arte a los programas educativos dirigidos a la atención del niño diferente. Con relación al arte y a la educación y a la necesidad de un cambio educativo general cobra mayor fuerza con esta población.

El arte tiene un valor en sí mismo. Es importante y enriquece nuestras vidas por que existe. El arte es un requisito de lo que los filósofos han llamado "Buena Vida" (Anderson E.F. 1978). Por su intrínseco valor motivacional y por la necesidad del hombre de crear, de hacer imágenes y de expresarse, el arte es una forma educativa que debe integrarse a las experiencias

del niño diferente. Al integrar el arte a los programas para niños excepcionales se hace incapié en la principal fuente de aprendizaje: los sentidos (Gordillo J., 1977; Lowenfeld V., 1957; Montessori M., 1971; Read H., 1972), por esto es necesario motivar al niño para que busque las relaciones y variaciones en la forma, la línea, el color, la textura, el movimiento, el ritmo, etc., y así ejercitar su percepción.

La posibilidad de experimentar con todo tipo de materiales, de conocerlos, de manipularlos representa una experiencia real y concreta que facilita el aprendizaje. "Generalmente los niños con retardo en el desarrollo aprenderán mejor cuando se encuentren involucrados activamente en el proceso de aprendizaje: ver, escuchar, tocar, oler, probar, manipular, moverse - todos estos aspectos enriquecen el proceso de aprendizaje" (Manual of Art for the educable and trainable mentally retarded child, 1976).

Una contribución vital que el arte tiene respecto de la educación del niño diferente, consiste en que ayuda a desarrollar el concepto básico de sí mismo (Alabama State department of Education, 1976; Anderson E.F., 1978; Marion P. y Felix M., 1980; Gair, B.S., 1980; Mayhew N., 1978; Lovano-Kerr J. E. Savage S., 1972; Lowenfeld V., 1957; Stevens G.D., 1958; Tilley P., 1978; Franklin Sh B., 1979).

Una de las necesidades básicas del niño diferente es desarrollar el concepto que tiene de sí mismo, de su cuerpo generalmente. Los niños normales desarrollan este concepto fácilmente, sin ningún tipo de enseñanza especial.

Sin embargo, el niño diferente no tiene las mismas oportunidades por lo que le es más difícil definirse. El concepto que tiene el niño de sí mismo - psicológicamente, emocionalmente y socialmente - se desarrolla a partir del conocimiento, la conciencia y la aceptación de su cuerpo. El niño diferente puede aprender las partes de su cuerpo, su relación y como se integran para formar un concepto total por medio de diferentes experiencias artísticas. Además, el proceso artístico es, en sí mismo un medio de autoafirmación. Al desarrollar una mayor conciencia de su cuerpo y tener una actitud positiva hacia éste, el niño puede, a su vez, tener una actitud y sentimiento positivo hacia sí mismo y por lo tanto desarrollar su auto-estima.

Las personas diferentes "necesitan sentirse útiles a pesar de todos nuestros estandares sociales de belleza y de inteligencia" (Marion P., Felix M., 1980). La importancia estriba en realizar y valorar las diferencias utilizándolas en aquellas experiencias que apoyen la auto-confianza y la auto-estima; el hecho de que uno puede cometer errores, trabajar dentro de ciertos límites, ser diferente a otros y aún así tener una profunda y valiosa imagen de uno mismo.

Otro aspecto en el que contribuye el arte al desarrollo del niño es proveer lo de modos de expresión. Ya se explicó la importancia que tiene la expresión - o la auto-expresión - para el buen desarrollo. Este aspecto es particularmente importante para que el niño diferente que no tiene los mismos medios que el niño normal para expresarse. Por diversos motivos le resulta difícil transmitir ideas, emociones y necesidades.

El arte - la pintura, el modelado, la interpretación y la escenificación, la música, la danza, etc., - ayuda al niño a expresarse y regular sus emociones, inclusive como posibilidades de disfrutar su tiempo libre, siendo una experiencia recreativa, etc.

El desarrollo de la posibilidad de comunicarse y de expresarse, llevan también hacia un sentimiento de auto-identificación. Además, la actividad artística le brinda al niño la experiencia de experimentar el sentimiento de éxito.

Las acciones del niño diferente son comparadas con la "norma" y siempre resulta que no obtuvo el porcentaje esperado, que su calificación es menor, que su ejecución no fué tan acertada y tan rápida, que su conducta no es adecuada. Es sumamente importante experimentar el éxito para valorar los logros, para tener confianza en nuestros actos, para llegar a ser independiente. Resulta ser un elemento motivante para involucrar al niño hacia diversas actividades, ya que recibe estímulo y aceptación.

Todos los trabajos terminados deben ser expuestos - debe prepararse un amplio espacio para este fin - y debe alentarse a los niños para que se enorgullezcan de sus trabajos, además de hacerles saber que sus esfuerzos han sido apreciados. Esta situación propicia pautas de socialización diversas, tanto entre los niños, como entre niños y educadores.

Se reconoce además que por medio del proceso artístico se estimula la creatividad y la imaginación del niño diferente. Cualquier tipo de proyecto ar-

tístico, sea cual fuere la dificultad o naturaleza del mismo, involucra una toma de decisiones por parte del niño y el proceso creativo tiene directa ingerencia en la solución de problemas. Por otra parte, las actividades artísticas pueden relacionarse e integrarse a todas las áreas de estudio. Sirven al desarrollo de repertorios y habilidades básicas, no sólo en las áreas perceptivas y expresivas, pero también en otras áreas de aprendizaje como lenguaje, matemáticas, ciencias naturales o ciencias sociales. El arte puede ser un elemento integrador. Se ubica, de hecho, en la tendencia principal de la vida. El punto importante es escoger una actividad específica que conduzca al desarrollo artístico y al mismo tiempo facilite el crecimiento en otras áreas. Es indispensable maximizar las acciones para hacer posible esta integración (Anderson, E.F., 1978; Gair G.S., 1980; Read, H., 1982; Gloton 1978).

Durante las actividades artísticas, se brinda al niño oportunidades para practicar su lenguaje, la lectura o las matemáticas. La manipulación de materiales, el reconocimiento de su nombre, su textura o el tamaño preciso de la hoja de papel permite la aplicación y práctica directa de conceptos y por tanto, facilita la formación y el aprendizaje de los mismos. El niño aprende dentro de un continuo, y este aprendizaje no debe ser fragmentario de modo que el llegar a "clase de arte" apague su proceso de pensamiento de otras áreas como lenguaje, matemáticas o auto-cuidado y viceversa. Ningún aspecto o área del aprendizaje se da de manera independiente ni en el aprendizaje ni en la vida.

Es necesario que el niño aprenda dentro de un contexto real y complejo, todas las habilidades que necesite en un momento específico.

PROCESO Y PRODUCTO.

"En el trabajo y en el trabajo artístico en particular se pueden distinguir dos elementos fundamentales: el proceso y el producto" (Galvan E., 1984). Si bien el segundo es resultado del primero, cada uno de estos elementos tienen un valor y debe ser analizado individualmente. Hablar únicamente del producto -hecho común en los análisis que se realizan del arte- es reducir y ocultar el elemento que consideramos primordial del trabajo. Es muy difícil detectar el origen del proceso artístico. "Tal vez se inicie con la propia historia del hombre y en las experiencias que acumula desde que nace; sin embargo, existe una idea, una pre-concepción... Es ahí donde principia la obra y desde donde podemos aprovechar la experiencia para la realización de cierto ejercicio (Op. cit.).

El elemento primordial que debe tomarse en cuenta del trabajo artístico, es el proceso. Es de hecho durante el mismo que el niño recibe estimulación sensorial a diversos niveles, que aprende de los materiales por su manipulación, que ejercita su creatividad y es, por tanto, la principal fuente de satisfacción para el niño.

"No se debe olvidar que la ley básica del arte creador infantil consiste en que su valor no reside en el resultado, en el producto de la obra creadora, sino en el proceso mismo" (Vigotskii S.L., 1982, p. 88).

Los productos de la actividad artística infantil en general y en particular el de todas las personas diferentes - considerados como psicóticos, retardados, alineados, etc., - han sido tema discutido por artistas, críticos de arte, psicólogos, psicoanalistas y en general de todas las personas interesadas tanto en el arte como en la educación especial.

El arte infantil y el de las personas diferentes no han podido evitar la tendencia de ser forzosamente ubicado dentro de cierta "escuela". Así, ha sido ubicado dentro de la escuela conocida como "Primitivismo" o "Arte primitivo".

Dentro del arte primitivo se localiza a la práctica artística espontánea, no profesional, libre del filtro de la razón. Se le ha considerado también como marginal, observada como algo externo a la cultura occidental. Son consideradas como manifestaciones de esta escuela, el arte prehistórico, el arte de los pueblos primitivos en Africa, Oceanía, América, el arte naif o ingenuista - del que es principal exponente Henry Rousseau - el arte infantil y el arte de las personas diferentes.

Cabe señalar la influencia y contribución del arte de los pueblos primitivos en las manifestaciones del arte contemporáneo. Dicha influencia ha sido claramente expuesta en la exposición "Primitivism" in 20th Century Art. presentada por el Museo de Arte Moderno en Nueva York, en 1984. La huella del arte negro se aprecia claramente en las obras de Picasso, Klee, Matisse, Derain y otros autores.

Los productos artísticos de las personas diferentes "muestran la frescura que permite el estar al margen del sistema normativo, de la imposición de los valores establecidos. Las proposiciones plásticas emanan directamente de su vivencia emotiva y expresan libremente su experiencia" (Galván E., 1984).

El movimiento para el descubrimiento de este tipo de arte surge a partir del auge del psicoanálisis y del surrealismo.

Una manifestación del interés por el arte marginado es el movimiento conocido como Art Brut (o Arte Bruto). El Art Brut se encuentra en el vértice opuesto al campo de lo que occidente ha dado por llamar "cultura"

(Dubuffet 1959). en Collection de L'Art Brut 1976. Consiste del trabajo producido por personas que, por diversas razones, no han pasado por el endoctrinamiento y condicionamiento sociales. Pueden ser obras de reclusos, de personas mal ajustadas, de pacientes de hospitales psiquiátricos, de niños o personas con retardo en el desarrollo, y en general, todos aquellos individuos señalados por la sociedad como "anormales" o diferentes.

Estas personas han trabajado al margen de toda influencia del sistema educativo del arte, como escuelas, museos, galerías; su obra ha sido producida para sí mismos, desde lo más profundo de su personalidad como manifestaciones de su más íntima experiencia emotiva (Thévoz M., 1976). en Collection de L'Art Brut, 1976.

A partir de 1945, Jean Dubuffet, emprendió la búsqueda de trabajos que es tuvieran libres de normas culturales o de tendencias de moda. Fundó, junto con Andre Breton la "Campagne de L'Art Brut". Se formó entonces una colección de aproximadamente 5000 trabajos. En 1971, donó la colección a la Ciudad de Laussane, Suiza, formándose así el Museo Collection de L'Art Brut. Los trabajos que forman la colección son altamente originales en cuanto a conceptos, temas y técnicas. Además no dejan de impresionar al espectador por su enorme carga emotiva. El museo cuenta también con una sala para exposiciones temporales, en donde se presentan diversos trabajos que corresponden a las características del Arte Bruto.

Otra forma en la que han sido utilizados los productos artísticos de los niños es en la evaluación y el diagnóstico. Existen varios tests diseñados en base a los dibujos: El Harris-Goodenough, el Koppitz, el test de la Casa-Arbol-Persona ó el test del Dibujo Kinético de la Familia. Debemos señalar que la interpretación que se hace de los dibujos difiere si se utiliza el punto de vista psicológico o el educativo (Saunders R. J. 1980). Este tipo de pruebas ha sido utilizado comunmente en el diagnóstico de los niños excepcionales (Arkell N. N. 1976; Bachara G.H. et al 1975-76; Calhoun G. Jr. & Whitley J.P. 1978; Davis C.F. & Hoopes J. H. 1975; Ireton H. 1971; Johnson F.A. & Greenberg R.P. 1978; Raskin L.M. & Boom A. 1979). Los test pueden ser una herramienta útil de algunos profesionales, sin embargo, el diagnosticar implica, una vez más, dar una calificación al trabajo del niño diferente en comparación a una norma. Además

en ocasiones la interpretación no resulta adecuada a las clasificaciones establecidas por psicólogos y psiquiatras (Cliff J. & Hilgendorf M. 1979)

El significado del arte "especial" solo podrá entenderse si se reconoce que su impacto emocional surge de su propia urgencia de expresión y de su habilidad intuitiva (Op. cit).

Señalaremos, por último, que los productos artísticos, resultado del proceso creativo de otras personas, debido a su gran impacto y a su carácter motivacional, han constituido un medio para establecer, incrementar y/o decrementar diferentes habilidades y conductas de niños excepcionales (Bellamy T. & Sontag E. 1973; Cotter V.W., 1971; Dorow L. G. 1980; Ritschel C. et al 1972; Wilson C.V. 1976).

ESTADO ACTUAL DE LAS ARTES EN LA EDUCACION ESPECIAL.

El movimiento a favor de la integración del Arte a la Educación Especial, aunque representa una tendencia relativamente nueva en este campo, alcanza ya niveles mundiales.

La labor que se ha venido realizando ha dado como resultado: la formación de comités y asociaciones nacionales e internacionales; el diseño y aplicación de programas de arte integrados a los curriculum de Educación Especial y como actividades extraescolares para estas personas; el desarrollo de trabajos tanto teóricos como prácticos de las posibilidades que tiene el Arte en la educación del niño diferente; programas de capacitación y formación de especialistas en las artes y la educación especial y, en general, un movimiento para incrementar y brindar experiencias artísticas a todos los individuos diferentes.

Estos esfuerzos son evidencia de que el arte es, además de una necesidad vital del hombre, una alternativa considerable para la educación y el mejoramiento de la calidad de vida de las personas diferentes.

Los principales organismos promotores de las artes para los minusválidos son, dentro de los E.U. la "National Art Education Association", la "American Art Therapy Association" y muy especialmente el "National Committee, Arts for the Handicapped" (NCAH). A nivel internacional hemos podido identificar al "International Committee Arts for the Handicapped

(ICAH), organismo afiliado al NCAH e "INTERLINK Integration through the Arts", en la Gran Bretaña.

El "National Committee, Arts for the Handicapped" (NCAH) es la agencia coordinadora para la creación y promoción de programas artísticos para personas con alguna incapacidad en los E.U.

Cabe señalar aquí que no es casual el surgimiento de este organismo precisamente en ese país y auspiciado fuertemente por la Fundación Kennedy. El auge económico y político de los E.U. ha permitido apoyar el desarrollo de diversos aspectos y particularmente de los servicios de Educación Especial. Esta situación ha permitido también dar énfasis al arte. Por otro lado la Fundación Kennedy ha apoyado tanto a las artes, ejemplo de esto es el Centro John F. Kennedy, como a la atención a los minusválidos.

El NCAH surge a partir de la Conferencia Nacional sobre Artes y los Incapacitados que tuvo lugar en 1974 y se constituye, desde entonces como afiliado del John F. Kennedy for the Performing Arts, ubicado en Washington. Uno de los principales proyectos es el Programa de Festivales de Artes Muy Especiales (VSAF) que se realizan en cada uno de los estados. Desde su fundación hasta 1984 se realizaron más de 400 festivales. El objetivo de este programa es proveer de oportunidades a estudiantes incapacitados para compartir sus experiencias y talento en todas las ramas artísticas. En dichos festivales, se exhibe el trabajo cotidiano, las artes visuales, el teatro, la danza y la música son el medio para que el niño diferente se integre a la tendencia general cultural y educativa.

otro proyecto del NCAH es brindar apoyo a todos los programas de arte para personas diferentes. El principal objetivo del proyecto ha sido apoyar aquellos programas en los que se integre las artes en la educación general del niño diferente.

En 1982 se publicó un directorio en donde aparecen 83 programas de arte para niños diferentes que se realizan en distintas escuelas y organismos de los E.U.

Este comité ha trabajado también en la recopilación y elaboración de material tanto teórico metodológico como de actividades prácticas. Además subensiona diferentes proyectos para la publicación de sus investigaciones y su material didáctico.

Paralelamente a la actividad dentro de los E.U. el NCAH ha promovido reuniones internacionales. Así, en 1983 participa como co-coordinador de la Conferencia Europea sobre Artes y los Minusválidos que se realiza en Austria. Participan en ésta representantes de la Gran Bretaña, Bélgica, Francia, Suecia y Noruega. En esta reunión surgieron las bases para el Seminario Internacional que tiene lugar en mayo de 1984. Participan en éste representantes de 62 países.

A partir de este evento el NCAH estableció un Comité Internacional, Artes para las personas Incapacitadas (ICAH) con el propósito de responder a las necesidades comunes en cuanto a la realización de programas expresadas por los participantes.

El ICAH se ha puesto como metas las siguientes:

- Crear conciencia mundial sobre los beneficios de las artes como medio de integración social para los individuos incapacitados.
- Desarrollar la estructura y la organización para un sistema internacional permanente en las artes y personas incapacitadas.
- Proveer de información sobre promoción y ejecución de programas en las artes para personas incapacitadas y facilitar el intercambio internacional de recursos e información técnica.
- Establecer cooperación con diversos organismos para desarrollar estrategias de entrenamiento para maestros de educación especial y para compartir planes didácticos en artes adaptativas internacionalmente.
- Asistir a países individualmente en el desarrollo de planes y servicios nacionales para sus poblaciones incapacitadas tratando de integrar las artes en estos planes.

(International Committee, Arts for the Handicapped, 1984).

A partir de la consolidación del ICAH se han empezado a realizar Festivales de Artes Muy Especiales en diversos países del mundo. Ejemplos son los festivales de Panamá y El Salvador realizados en febrero y abril de 1985, respectivamente.

Otro organismo internacional es INTERLINK Integration Throu the Arts.

Empieza a funcionar en 1982 con sede en Londres. El principal objetivo de INTERLINK es fomentar y asegurar la provisión de oportunidades artísticas

para los minusválidos y los desventajados en todo el mundo.

INTERLINK cuenta con dos tipos de servicio:

-Una red de información, recopilación y difusión de datos sobre programas de arte ya existentes para personas desventajadas. Cuenta actualmente con información de 110 países. Además, como parte de la red informativa, cuenta con un listado de nombre y direcciones de agencias gubernamentales, asociaciones, artistas y personas relacionadas con la atención a la población diferente. Cuenta también con una revista que se publica trimestralmente llamada Positif. Por medio de esta se comunican intereses, experiencias y datos generales de programas y eventos relacionados con las artes para los minusválidos.

-Un servicio de consultoría o asesoría que otorga asesoría directa en el país que así lo solicita para el diseño de programas de arte para personas con alguna atipicidad.

Como parte de la asesoría se ofrecen cursillos básicos de entrenamiento dirigidos a personas atípicas - niños y adultos_ artistas y/o maestros de Educación Especial interesados en como pueden las actividades artísticas servir a los propósitos de rehabilitación, educación y recreación.

INTERLINK ha desarrollado investigación, dado cursos y asesoría en programas locales de arte en Europa, Zimbaubue, Sri Lanka, India y Sudán.

Ya sea como proyectos afiliados a estos organismos o de manera independiente, se cuenta con información de programas en muchos países del mundo

en los cuales se ha empezado a integrar las artes en la educación del niño diferente. Estos programas abarcan tanto las diversas atipicidades como las diferentes modalidades de las artes: artes visuales, danza, expresión corporal, música y teatro.

No es posible presentar todos los programas, sin embargo se ofrecen algunos ejemplos de forma breve, para ilustrar las posibilidades que tiene este tipo de trabajo:

-Instituto Panameño de Rehabilitación Especial (Panamá).

Cuenta con diversos programas que brindan atención a niños y adolescentes con diversas atipicidades. Cada programa se orienta hacia el logro de objetivos para que "el impedido tenga oportunidades de: desarrollar la capacidad creadora y estética en un clima de libertad; de tomar conciencia de sí mismo a través del arte en sus diversas manifestaciones; integrarse a grupos en la búsqueda de objetivos comunes; representar simbólicamente situaciones de la vida diaria, efectos de la naturaleza y elementos musicales, ser capaz de descubrir las posibilidades de movimiento de su propio cuerpo, mediante la experimentación real, concreta y directa sobre sí mismo, de adquirir el dominio del ritmo como elemento del lenguaje y de organización interna y practicar la comunicación por el lenguaje mímico y oral.

Entre las actividades artísticas que se desarrollan son: expresión corporal, pintura, dibujo, música, bailes folklóricos y enseñanza de instrumentos musicales. Estas actividades se realizan bajo la orientación de un equipo especializado de docentes artistas que ofrecen la actividad ar

mentos musicales. Estas actividades se realizan bajo la orientación de un equipo especializado de docentes artistas que ofrecen la actividad artística especializada a los niños a la vez que orientan a los maestros de educación especial para que ofrezcan a los niños nuevas oportunidades de expresión y desarrollo estético durante el resto de su período diario escolar" (Seminario Internacional Artes para los Incapacitados, 1984).

-Instituto Nicaraguense de Seguridad Social y Bienestar INSSBI.

Programa de Rehabilitación Social del Centro "Gaspar García Laviana"

Se da servicio a personas discapacitadas del aparato locomotor. El programa incluye un taller de artes plásticas, como parte de la rehabilitación integral. Consideran que las artes pueden contribuir de manera determinante en el proceso de reintegración social del discapacitado. Como resultados han observado que la pintura es un medio excelente para la proyección del estado de ánimo del alumno, además de que, por la venta de las obras, el autor recibe también beneficio económico, el cual es también un incentivo (Seminario Internacional 1984).

-Proyecto Ability (Gran Bretaña).

Project Ability se estableció en Glasgow, Escocia, en Junio de 1983 en conjunción con el "Scottish Committee for Arts and Disability". Tiene como objetivo hacer que las artes sean accesibles al mayor número de perso

nas y especialmente a aquellas con necesidades especiales, teniendo como meta la integración a través de las actividades artísticas.

La primera actividad de Project Ability fué una temporada de tres semanas en octubre de 1983, en donde se incluían eventos de música, teatro, exposiciones, conferencias, etc. Entre los objetivos de la temporada se contempló: alentar las habilidades creativas de las personas minusválidas; alentar las habilidades creativas de las personas minusválidas; alentar la conciencia y apreciación del público en general hacia las manifestaciones artísticas de las desventajadas; alentar a todo tipo de artistas, e involucrarse y conocer las necesidades especiales de estas personas.

Como parte del proyecto, y en conjunción con Radio Cycle, se publicó un paquete de información Acces to the Arts*.

-Expression Dramatique pour Enfants (Francia).

Por medio de diversas técnicas de maquillaje, se trabaja con niños deficientes mentales, en el desarrollo de su creatividad. El maquillaje provee al niño de estimulación tanto táctil como visual, además de que permite el desarrollo de habilidades motoras, de manera práctica y motivante. El maquillaje es además una preparación para el trabajo relacionado con el juego dramático, actividad que también se practica con los niños.

*Información obtenida en el Seminario Internacional, Artes para incapacitados, 1984.

-Psicoballet (España).

Psicoballet es una escuela de danza para niños y adolescentes con diversas atipicidades y que presentan retardo en el desarrollo. Su creación corresponde al enorme esfuerzo de la bailarina Mayté León y su interés personal por brindar una alternativa a los niños con deficiencia mental (León M, 1984 Comunicación personal).

Este centro funciona gracias a la cooperación de voluntarios. Las clases son impartidas por bailarines, en su mayoría alumnos de la Escuela de Danza de Mayte León. Los niños tienen clases de expresión corporal, de danza de maquillaje y además forman parte de una compañía que ha tenido varias presentaciones tanto en Madrid como en varias ciudades importantes de España. La escuela cuenta además con asistencia de psicólogos encargados de la evaluación del avance de los niños. La evaluación abarca todas las áreas de desarrollo y se realiza con instrumentos diseñados a partir de los objetivos de la propia escuela de danza.

Psicoballet ha observado resultados muy importantes en relación a la integración del deficiente mental a la sociedad. Además, sus presentaciones son siempre dirigidas a la concientización y cambio actitudinal de la sociedad sobre las posibilidades del deficiente mental.

-Escuela de música para jóvenes con debilidades visuales (Checoslovakia).

Esta escuela funciona desde 1948 y se reorganizó como Conservatorio de Música

sica en 1975. Es dirigida por el profesor Drtina, quien también padece ceguera total. La música constituye un aspecto especial de la vida de estas personas. Los alumnos de esta escuela han alcanzado altos niveles de ejecución y el trabajo del Conservatorio es reconocido a nivel nacional.

-Escuela Nemunoki (Japón).

La Escuela Nemunoki trabaja con niños con problemas del aparato locomotor y con retardo en el desarrollo derivados de parálisis cerebral y de meningitis. Los niños tienen un taller de pintura y de danza que refleja claramente la tradición oriental. El taller es impartido por la profesora Mariko Miyagi, quien tiene también graves problemas locomotores.

De los dibujos de los niños, se publicó el libro Pictures of the Children's Mind. Este constituye una muestra impresionante de las posibilidades y la necesidad de expresión de estos niños.

Como muestra del taller de danza, los niños de la Escuela Nemunoki se presentaron en el Seminario Internacional, Artes para los Incapacitados, en el que bailaron por veinte minutos continuos. El espectáculo estuvo formado por una danza oriental que culminó con un baile moderno que causó sensación entre los espectadores. Algunos niños bailaban en sus sillas de ruedas o ayudados por otras personas.

"Los niños ya no ven televisión. En lugar de eso, utilizan ese tiempo para hacer dibujos, escribir historias, escuchar música. Calienta mi cora-

zón cuando pienso que los niños han desarrollado las fuerzas de concentra
ción a tal grado que pueden dibujar por tres horas contínuas... La felici
dad de los niños por haber convertido sus incapacidades en logros positi
vos constituye mi más preciado deseo hecho realidad. Con todo mi corazón"
(Miyagi M., 1984).

- "Theorem" y la "Arts Acces Society" (Australia).

La Arts Acces Society es una organización no lucrativa constituida formal
mente en 1979. Esta organización hace que las actividades culturales sean
más accesibles a grupos de personas desventajadas. Su principal objetivo
es promover el concepto de que las artes son un factor importante en el
crecimiento de cada individuo en la sociedad y en particular de aquellas
personas desventajadas para quienes los programas y actividades cultura-
les no son accesibles.

El principal proyecto de la sociedad se le llamó Theorem. Theorem consti
tuyó una experiencia basada en todas las posibilidades del juego dramáti
co en el que se involucró a personas incapacitadas bajo la dirección de
artistas. La primera etapa estuvo formada por seminarios en los cuales
participaron más de 800 personas. Posteriormente surgió la idea de crear
un trabajo colectivo. Diferentes instituciones y personas participaron
en la realización de los disfraces, los títeres, las máscaras, la esceno
grafia, bajo la supervisión de los artistas que coordinaban el proyecto

El trabajo colectivo se presentó en el Melbourne Concert Hall. Fué una fiel demostración del potencial creativo de personas desventajadas e incapacitadas*.

-Psicoballet (Cuba).

En 1973, surge en Cuba el Psicoballet como modalidad terapéutica y en 1978, queda adscrito como departamento al Hospital Psiquiátrico de la Habana.

Mediante este método se trabaja con niños de ambos sexos, agrupados en categorías dependiendo de sus características: trastornos de conducta, retardo mental severo y moderado, etc.

El trabajo de Psicoballet se encamina hacia la evolución integral, y poner énfasis a conductas sociales y motoras (Psicoballet, 1981).

El trabajo sistemático que han realizado las personas, los grupos de organismos y asociaciones promotoras de esta alternativa ha resultado no solo en programas, actividades y nuevas experiencias artísticas para las personas diferentes, sino además existe ya un considerable banco de di-

*Información obtenida en el Seminario Internacional, Arte para Incapacitados, 1984.

sertaciones, programas y artículos publicados dirigidos a aquellas personas interesadas e involucradas en la tarea de Educación Especial.

Hemos señalado anteriormente la labor del NCAH en este respecto. Este organismo ha facilitado las condiciones para la publicación y difusión de programas estatales, trabajos de tipo teórico, etc.

Dentro de los E.U. y siguiendo con la tradición de publicar cuanto idea se produce, este trabajo se ha difundido más que en cualquier otro país del mundo. Además del material recopilado y publicado por el NCAH, existen dos revistas especializadas en Arte y Educación: Art Education y Studies in Art Education. Por otra parte la "American Art Therapy Association publica periódicamente memorias de sus reuniones nacionales y edita la revista American Journal of Art Therapy.

Existe literatura en la que se informa del trabajo que se ha realizado por medio de las diversas formas del arte -plástica o artes visuales, teatro o juego dramático, música, danza ó movimiento - con niños, adolescentes y adultos que presentan diferentes atipicidades: deficiencia mental, trastornos en la audición y el lenguaje, deficiencia visual, perturbaciones emocionales y conductuales, impedimentos motores y problemas de aprendizaje.

Paralelamente a los estudios de tipo teórico, algunos investigadores han realizado estudios de tipo empírico en donde se aprovecha el proceso artístico para el desarrollo de las diferentes esferas del niño. Los aspectos

tos que se han trabajado son: adquisición del lenguaje (Greene J.C. & Hasselbring S.T. 1981; Seybold D.C., 1971), creatividad (Arem C.A. & Zimmerman B.J., 1976; Carter R.K. et al 1973; Ford & Ford, 1981; Lubin E. & Sherrill ., 1980; Musick P.L., 1977; Paget D.K., 1982), habilidades académicas (Gair B.S. 1975; Rejto A., 1973; Verneti C.J. & Jacobs J.F., 1972), habilidades cognitivas (Pirtle M. & Senton P. K., 1973; Rider S. M., 1979; Rush C.J., 1979; Silver A.R., 1975; Silver A.R. & Lavin C., 1977), desarrollo viso-motor (Netley, 1973), desarrollo perceptual (Lienhard E.M., 1976; Miller R.S. et al, 1977; Wood D.N., 1977), desarrollo motor grueso (Gunning & Holmes 1973; Holloway S.M., 1980; Walker C. B., 1980), imitación (Bitcon H.C. & Ball S.T., 1974; Applebaum E. et al, 1979; Korduba O. M., 1975; Mezler K.R., 1974), socialización (Cassity D. M., 1978; Hanser S., 1974; Reid H.D. et al, 1975; Stevens E. & Clark F., 1969; Strain S.P. & Wiegerink R., 1976), desarrollo emocional (Giacobbs G.A. & Graham R.M., 1978; Grossman S., 1978; Roth A.E., 1977), programas correctivos (Greenwald A.M., 1979).

**CAPITULO IV : ESTUDIO DE LAS CONDICIONES
DE LOS PROGRAMAS DE ARTE PARA NIÑOS DIFEREN-
TES EN LA CIUDAD DE MEXICO.**

ESTUDIO DE LAS CONDICIONES DE LOS PROGRAMAS DE ARTE PARA NIÑOS
DIFERENTES EN LA CIUDAD DE MEXICO.

Introducción:

El desarrollo de la Educación Especial, a partir de los trabajos de Itard en los principios del siglo XIX, ha resultado en cambios relevantes en la práctica educativa, el desarrollo de programas, los objetivos y las tendencias. Sin embargo, poco se ha hecho en lo que se refiere a investigación en el área de la educación artística de los niños diferentes y a la posibilidad de integrar el arte a la educación especial.

Esta actitud puede estar basada en las diversas tendencias que han apoyado la práctica educativa de tipo pragmático y funcionalista más que las relaciones con el desarrollo afectivo, emocional y estético de los niños diferentes (Lovano-Kerr & Savage 1976).

La importancia que tiene la enseñanza por el arte, en el sistema educativo en general y para niños diferentes en particular, debe basarse en la investigación experimental que estudie los efectos de la instrumentación de actividades artísticas y del proceso creativo inherente así como en investigación de tipo exploratoria descriptiva que analice las prácticas actuales.

En la investigación educativa se utiliza un método llamado "Evaluación de necesidades". En el estudio realizado por L.E. Baker (1972),

expone la aplicación de una forma para el diseño de contenidos educativos involucrando a maestros, alumnos y padres en la identificación de objetivos importantes de un programa, resultando ser un procedimiento efectivo. Asimismo, Anderson et al (1979) utilizaron este método para el diseño de un modelo de entrenamiento en arte para maestros de educación primaria y educación especial. Se les envió a los participantes un cuestionario con preguntas diseñadas para identificar: el nivel de manejo que tenían de ciertas técnicas, el papel que se le otorgaba al arte en la educación especial y los problemas que tenían los participantes al trabajar con sus alumnos minusválidos en experiencias artísticas. A partir de los cuestionarios se diseñó el contenido del programa de entrenamiento.

El presente estudio se basa en la posibilidad de evaluación de necesidades para identificar las actitudes de los educadores especiales, de los maestros de arte y de los mismos niños- a través de la información expresada por los maestros- hacia la integración del arte en la educación.

Propósito:

Obtener datos que informen acerca del estado actual de los programas artísticos en las instituciones dedicadas a la educación especial, así como sobre la posibilidad de integrar a los niños diferen-

tes en talleres infantiles tomando como base las necesidades y actitudes expresadas por educadores especiales y maestros de arte.

Método:

- Sujetos: Participaron en el estudio 19 instituciones - 10 escuelas de educación especial y 9 talleres de arte.

Se repartieron 95 cuestionarios- 61 a maestros de educación especial y 34 maestros de arte.

- Materiales: Se diseñaron tres tipo de cuestionarios:

TIPO I: Para maestros de educación especial que instrumentan actividades artísticas.

TIPO II: Para maestros de educación especial que no instrumentan actividades artísticas.

TIPO III: Para maestros de los talleres infantiles.

Los cuestionarios continen preguntas cerradas, preguntas de opción múltiple y preguntas abiertas. (Ver Anexos I, II y III).

Se incluyó una ficha de identificación por escuelas (Anexo IV) y una carta dirigida a los coordinadores de las instituciones pidiendo la colaboración de los maestros. (Anexo V).

- Procedimiento:

Las escuelas de educación especial que se incluyeron en el estudio corresponden a aquellas que dieron las facilidades para la aplicación de los cuestionarios. La información de la ubicación de las escuelas y los nombres de los coordinadores se tomó del Directorio publicado por el Centro de Estudios de Psicología Humana (1981). La información de los talleres infantiles se obtuvo de la publicidad que aparece en los periódicos capitalinos.

Se pidió autorización a las instituciones para aplicar un cuestionario a los maestros de los grupos. A cada escuela se le repartió un paquete que contenía: carta de presentación, ficha de identificación y el número de cuestionarios necesarios para los maestros. Posteriormente se recogieron los cuestionarios y las fichas de identificación.

Las respuestas cerradas del cuestionario fueron agrupadas por frecuencias y porcentaje cuando así lo permitían los datos. Las preguntas abiertas fueron calificadas por "análisis de contenido" (Goode & Hatt 1977) y posteriormente agrupadas por frecuencias.

Este estudio es de tipo exploratorio. Refleja el estado del arte en la educación especial.

Resultados:

Inicialmente se pretendía hacer un análisis comparativo entre los diferentes tipos de cuestionarios y sus respectivas respuestas. No obstante al recuperarlos, se hizo evidente que no se contaba con un número ni equivalente ni suficiente para realizar dicho análisis. Por tal motivo se procedió a integrar la totalidad de cuestionarios y a analizarlos globalmente.

I. De los 95 cuestionarios repartidos, un total de 44 fueron contestados y 51 no contestados, teniendo un porcentaje de 46.31 cuestionarios contestados. Estos quedaron distribuidos de las siguiente forma:

23 cuestionarios Tipo I, de los maestros de educación especial que si instrumentan actividades artísticas; 10 cuestionarios Tipo II, de los maestros de educación especial que no instrumentan actividades artísticas y 11 cuestionarios Tipo III de los maestros de los talleres infantiles.

Las respuestas similares de los cuestionarios fueron agrupadas y las preguntas específicas se analizaron de manera individual.

II. El 86.9% de los maestros del Grupo I (n=23) indicaron que las actividades artísticas forman parte del horario regular, 8.69% indicaron que por las tardes y el 4.34% no respondió.

III. El 69.56% respondió que las escuelas si cuentan con espacios y de estos el 43.37% respondió que éstos no son adecuados para las actividades que se realizan. La Tabla 1 ilustra los resultados:

TABLA 1			
Porcentaje de respuestas sobre la existencia de espacios para la realización de actividades artísticas.			
		Tipo I	n=23
Cuenta la escuela con el espacio		Es adecuado el espacio	
R	%	R	%
SI	69.56	SI	52.17
NO	30.45	NO	43.47
		NO CONTESTO	4.34

IV. La Tabla 2 indica las actividades artísticas que se llevan a cabo. Estas fueron agrupadas en: Plástica (f=37), Música (f=17), Teatro (f=7), Literatura (f=6) y Danza (f=4).

TABLA 2		
Actividades artísticas que se realizan		
		Tipo I n=23
Actividades Artísticas		f
Pintura	(Dibujo, pintura modelado etc.)	37
Música	(Canto, instrumentos musicales)	17
Teatro	(Juego dramático, pantomina)	7
Literatura	(Cuento, poesía)	6
Danza	(Movimiento, expresión corporal)	4
Artesanía Dirigida		3

V. El 91.3% de los maestros del Grupo I informan que sí evalúan las actividades artísticas. En la Tabla 3 se señalan las frecuencias de las formas de evaluación que se realizan.

TABLA 3	
Formas de evaluación de las actividades artísticas	
Tipo I n=23	
Formas de evaluación	f
Por el cumplimiento de los objetivos de cada actividad	13
Por la motivación y la atención a la tarea	10
Previamente y después de cada actividad	6
Por el avance en otras áreas del programa	6
Por los productos de las actividades	1
No se evalúan (por ser actividades libres que no se realizan bajo ningún programa)	1
No contestó	1

VI. La Tabla 4 señala que es lo que se hace con los trabajos de los niños. La mayoría de los maestros indican que cuelgan los trabajos como demostración (f=13) y/o que los mandan a casa del niño como muestra del avance (f=13).

TABLA 4

Acciones que se realizan con los productos

	Tipo I	n=23
Acciones		f
Se cuelgan en el salón como demostración		13
Se mandan a casa como muestra del avance		13
Se hace una exposicional terminar el año		12
Se realiza un bazar y se venden		5
Se archivan		5
Se tiran a la basura		0

VII. Las respuestas de las opiniones de los maestros sobre las finalidades de las actividades artísticas, fueron agrupadas por categorías en la Tabla 5. Las categorías son las siguientes: Desarrollo de habilidades específicas (f=31), Actividades de recreo (f=19), Desarrollo del lenguaje (f=16), Desarrollo de habilidades cognitivas (f=14), Socialización (f=14), Desarrollo afectivo-emocional (f=13), Desarrollo integral (f=9) y Desarrollo de los valores estéticos (f=5).

Finalidades de las actividades artísticas por categorías	
Categorías	f
Desarrollo de habilidades específicas (Motoras, visuales, de atención, pre-vocacionales, etc.)	31
Actividades de recreo (Relajar tensiones, motivar, divertir, mantenerlos ocupados)	19
Desarrollo de habilidades cognitivas (Pensamiento, imaginación, creatividad, memoria)	14
Socialización (Relación con otras personas, relación y conocimiento del medio)	14
Desarrollo afectivo-emocional (Auto-suficiencia, auto-confianza, concepto de sí mismo)	13
Desarrollo integral	9
Desarrollo de valores estéticos	5

En la Tabla 6 se señalan las finalidades de las actividades artísticas, de una manera desglosada.

TABLA 6	
Finalidades de las actividades artísticas	
Tipo I y Tipo II	n=33
Finalidades de las actividades artísticas	f
Establecer formas de expresión	14
Desarrollar habilidades motoras gruesas	13
Desarrollar la coordinación viso-motriz	12
Motivar al niño	10
Relacionarse con compañeros y maestros	8
Desarrollar habilidades cognitivas	7
Apoyar el desarrollo general	7
Relacionarse y conocer el medio ambiente	6
Ejercitar la imaginación y la creatividad	6
Relajar tensiones acumuladas en el día	4
Divertir a los niños	4
Auto-valoración y auto-confianza	4
Enseñar habilidades pre-vocacionales	4
Auto-suficiencia e independencia	4
Formación del concepto de sí mismo	3
Desarrollar la atención	3
Transmitir cultura	3
Integrar diversas áreas del curriculum	2
Desarrollar y ejercitar el lenguaje	2
Desarrollar la apreciación estética	2
Mantener a los niños ocupados	2
Ejercitar la memoria	1

VIII. El 100% de los maestros indicaron que los niños prefieren - o preferirían- las actividades artísticas sobre otro tipo de actividades. Las razones que dan los maestros indican que estas actividades son altamente motivacionales, divertidas, fuentes de acción y estimulación. La Tabla 7 señala las frecuencias de las respuestas.

TABLA 7		
Razones que dan los maestros de educación especial para la preferencia de los niños hacia actividades artísticas.		
Tipo I y Tipo II		n=33
Razones	¿Prefieren los niños las actividades artísticas?	%
	SI	100
Razones		f
Es una actividad libre fuera de la rutina escolar en donde el niño canaliza energía		12
El niño participa más e interactúa más		8
El niño recibe atención y estímulo		8
El niño tiene la oportunidad de crear algo por si mismo		4
El niño puede descubrir su vocación artística		1

IX. El 52.27% de los maestros del grupo I y el 100% de los maestros del grupo II prefieren las actividades artísticas mientras que el 38.78% de los maestros del grupo I señalan que es más importante el avance en otras áreas o que todas son importantes. La Tabla 8 esquematiza el por que de estas preferencias.

TABLA 8		
Razones que dan los maestros de educación especial por su preferencia hacia las actividades artísticas		
Tipo I y Tipo II		n=33
¿Prefieren los maestros las actividades artísticas ?	R	%
	SI	66.66
	NO	24.24
Justificación	R=SI	f
Hace más dinámico y motivante el aprendizaje		4
El arte es una actividad importante del desarrollo		3
Complementan las actividades diarias		3
El interés del maestro está en todas las áreas		3
Da al niño la posibilidad de independencia		1
Justificación	R=NO	f
Es más importante el avance en otras áreas y no hay suficiente tiempo para el arte		4
Todo es importante en el desarrollo		2
Falta de conocimiento al respecto		1

X. Todos los maestros de educación especial opinaron que es necesario cubrir ciertas condiciones para poder realizar actividades artísticas con los niños. En este sentido propusieron que era necesario documentarse en relación a las posibilidades del arte y la educación especial (f=25) y capacitarse en aspectos prácticos para la generación de ideas, materiales y técnicas necesarias (f=21). La Tabla 9 ilustra las opiniones de los maestros sobre este aspecto.

TABLA 9	
Condiciones necesarias para la implementación de actividades artísticas en las escuelas de educación especial.	
Tipo I y Tipo II	
n=33	
Condiciones	f
Documentarse en relación al arte y la educación especial	25
Seminarios enfocados a desarrollar ideas, materiales y técnicas.	21
Que los alumnos asistan a talleres infantiles	17
Que un maestro imparta los talleres artísticos	12

XI. De los cuestionarios Tipo III, el 72.72% de los maestros de los talleres infantiles respondieron que sí recibirían niños diferentes en sus grupos y el 45.45% afirmaron que no se encuentran preparados para brindarles la atención especializada que cada caso exige. El 27.27% de ellos sugirieron capacitarse en la problemática del niño diferente.

El 90.9% considera que sí existen diferencias entre el trabajo con niños diferentes y normales ya que los primeros requieren de más atención y paciencia o les lleva más tiempo y esfuerzo. La Tabla 10 resume las opiniones que tienen los maestros de arte al respecto del trabajo con niños diferentes.

TABLA 10			
Opinión de los maestros de arte hacia el trabajo con niños diferentes			
Opiniones	Tipo III		n=11
	SI	%	NO
Reciben o recibirían niños diferentes	72.72		27.27
Encuentran diferencias en el trabajo con niños diferentes	90.9		9.09
Están preparados para trabajar con niños diferentes	54.54		45.45
			NO CONTESTO
Consideran importante la capacitación en la problemática del niño diferente	27.27		72.72

Los datos sobre las ventajas, los problemas de instrumentación, los talleres adecuados, el personal requerido y los horarios óptimos de un programa de arte con diversos talleres para niños diferentes se analizaron tomando en conjunto las respuestas de todos los cuestionarios (n=44).

XII. El 100% de las respuestas indican que los maestros piensan que sí existirían ventajas, ya que se beneficiarían distintos aspectos de la educación y el desarrollo del niño diferente. La Tabla 11 agrupa las respuestas por frecuencias. Una de las ventajas que se encuentra es que el arte permitiría la estimulación de diversos aspectos del desarrollo general del niño (f=25). Además opinan que por medio del arte se facilitaría la integración del niño a la sociedad (f=11).

TABLA 11			
Ventajas de la implementación de un programa de arte para niños diferentes.			
TIPO I	TIPO II	TIPO III	n=44
Ventajas			f
Estimular diversos aspectos del desarrollo genral del niño.			25
Integración del niño diferente a la sociedad y dotarlo de las mismas oportunidades que al niño "normal"			11
Desarrollar y fomentar las habilidades artísticas del niño.			2

XIII. Como principales problemas de instrumentación señalan la falta de espacios adecuados para la realización de los talleres (f=11) y el contar con material adecuado (f=11). Queda de manifiesto la necesidad de capacitación de personal tanto en lo que se refiere a actividades artísticas como en la problemática del niño diferente (f=9). La Tabla 12 esquematiza los problemas de instrumentación, ordenados por frecuencias.

TABLA 12			
Problemas para la implementación de un programa de arte para niños diferentes.			
TIPO I	TIPO II	TIPO III	n=44
Problemas			f
Espacios acondicionados y suficientes para la realización de cada taller.			11
Material suficiente y adaptado a las necesidades específicas de cada niño.			11
Adaptar las actividades a los problemas y necesidades específicas de cada niño.			9
Contar con el personal especializado en cada taller y capacitado en educación especial.			9
Falta de recursos económicos.			7
Diseño de los programas.			2
Tener tiempo para la realización del programa sin reducir el tiempo de las actividades académicas.			2
Poder contar con grupos reducidos.			2
Ninguno.			3

XIV. En lo que se refiere al personal que se requeriría, los resultados agrupados en la Tabla 13 indican que son necesarios especialistas en el campo de las artes con conocimientos de educación especial (f=34).

TABLA 13			
Personal que se requeriría para la implementación de un programa de arte para niños diferentes.			
TIPO I	TIPO II	TIPO III	n=44
Tipo de personal			f
Especialistas en el campo de las artes capacitados en educación especial.			34
Maestros de educación especial capacitados en arte.			7
Especialistas en el área que capaciten y supervisen el trabajo de los educadores especiales.			1
Personas con disposición y sensibilidad.			3

XV. En la Tabla 14 se indican los talleres que los maestros piensan que sería importante abrir. En primer lugar se consideran talleres de plástica (f=22) y Música (f=17). Teatro, danza y literatura tienen frecuencias de respuesta menores. Ahora bien, 16 veces aparece la necesidad de talleres de expresión múltiple adaptados para niños diferentes aludiendo la importancia de cualquier actividad que permita la expresión de estos niños.

TABLA 14			
Talleres de arte que sería importante abrir en un programa de arte para niños diferentes.			
TIPO I	TIPO II	TIPO III	n=44
Talleres			f
Plástica.			22
Música.			17
Danza.			8
Teatro.			6
Literatura.			2
Todos los que permitan la expresión.			16

XVI. En lo que se refiere al horario en el que se considera que sería más adecuado el programa de arte, se encontró lo siguiente: 34.09% de los cuestionarios indican que sería mejor en la mañana (o en el horario regular); 18.18% que como última actividad del horario regular; 25% considera que en la tarde o en horario extra-escolar y el 13.63% manifiestan que es importante en cualquier horario. Haciendo una síntesis de los datos vemos que el 43.18% consideran que las actividades artísticas debieran ser al margen de las actividades regulares. En la tabla 15 se muestran las razones para la preferencia de estos horarios.

TABLA 15

Preferencia del horario para un programa de arte para niños diferentes.

TIPO I	TIPO II	TIPO III	n=44
Horario			%
En el horario regular (por las mañanas).			34.09
Justificación			%
Los niños rinden más y están más animados.			20.09
Se cuenta con la asistencia de todos los niños.			4.54
No respondió por que.			4.54
Para perfeccionar habilidades específicas.			2.27
Debe quedar integrado al programa general.			2.27
Como última actividad del horario regular.			18.18
Justificación			
Para que el alumno se relaje y no tenga presiones.			11.36
Para no interrumpir las actividades escolares.			2.27
Su ritmo de trabajo es mejor.			2.27
Para reforzar otras áreas.			2.27
En horario extraescolar (por las tardes).			25
Justificación			
Para no interrumpir las actividades escolares.			13.63
Para que el niño descansa.			6.81
Las personas que los transportan tienen más tiempo.			2.27
No respondió por que.			2.27
En cualquier horario.			13.63
Justificación			
El arte es importante en cualquier horario.			11.35
En base a las necesidades del niño.			2.27

De las razones para justificar los horarios, la idea que prevalece es que las actividades artísticas constituyen un medio de distracción, relajación y entretenimiento (18.18%) y que no se debe interrumpir los horarios establecidos para las actividades académicas (15.9%). Estos datos se ilustran en la Tabla 16.

TABLA 16	
Algunas de las opiniones más frecuentes y/o relevantes en relación al horario para un programa de arte para niños diferentes.	
	n=44
El arte es un medio de relajación, distracción y entretenimiento.	18.18
No se deben interrumpir las actividades escolares y el horario establecido de alumnos y maestros.	15.90.
El arte debe ser una parte integrada al programa.	6.81

Discusión:

Debe hacerse notar que el estudio realizado, por su carácter exploratorio, únicamente ofrece datos indicativos al respecto del arte en la Educación Especial. Por lo tanto, estos datos no deben considerarse ni exhaustivos ni definitivos. No obstante, permiten señalar algunos aspectos relevantes al tema del presente trabajo. El análisis realizado refleja un intento por rebasar la sola expresión numérica, ofreciendo algunas de las interpretaciones posibles.

Los resultados de la Tabla 1, sobre la existencia de espacios, sugieren que los maestros de educación especial los consideran adecuados. Podemos entender esto sólo en función de las actividades artísticas que se realizan. Los datos de la Tabla 2 muestra la alta frecuencia de actividades plásticas sobre otro tipo de actividades. Las actividades plásticas más comunes - como dibujo a lápiz, pintura digital o modelado - se pueden ejecutar en cualquier salón de clases en donde los niños trabajan cotidianamente. Sin embargo, las actividades que incluyen la música, el teatro o la danza requieren de espacios amplios y acondicionados con espejos, pisos planos, barras, etc. Los resultados en relación a los espacios de la Tabla 1, se contraponen marcadamente con los de la Tabla 12, que indica los problemas de implementación del programa de arte, que señalan como principal problema precisamente la falta de espacios.

La Tabla 2 refleja la falta de información y de formación artística de los educadores especiales. Algunas técnicas que se enmarcan en las artes plásticas se utilizan comunmente en los programas de educación especial para desarrollar habilidades motoras, pre-vocacionales ó como actividad recreativa. La plástica ofrece un sin fin de posibles experiencias que los niños no tienen por que los maestros de educación especial las desconocen. Esto ocurre también en relación a la música, el teatro o la danza.

Al relacionar los resultados de la Tabla 2 con los de la Tabla 14, que indica los talleres que los maestros suponen que sería más importante implementar, vemos que las artes plásticas son, tanto las actividades que más se realizan en las escuelas, como los talleres que con más frecuencia se proponen. Este hecho es un indicador de que los maestros de educación especial proponen más frecuentemente aquellos talleres que incluyen actividades que ellos manejan, sin ser forzosamente los más apropiados. Esta falta de información se puede relacionar con las Tablas 9,12 y 13 indicadores de la necesidad de: 1. Capacitar a los educadores en lo referente tanto a aspectos teóricos como prácticos del arte en la educación especial; 2. Contar con personal capacitado y especializado en los talleres así como en el manejo de los conceptos de educación especial; 3. La opinión casi generalizada de que los talleres debieran ser impartidos por especialistas en las artes.

Las opiniones hacia el valor del arte en la educación especial como medio de apoyo al desarrollo integral, fueron reflejadas en las respuestas a varias preguntas:

Los datos de la Tabla 3, referentes a las formas de evaluación, reflejan dos aspectos importantes: por una parte no se le dá importancia al arte como alternativa en la educación integral y en segundo lugar el arte es considerado como actividad libre, excluido de los programas educativos. Estas actitudes se apoyan también en los resultados de las Tablas 5 y 6, que resumen las finalidades de las actividades artísticas y en las Tablas 15 y 16 que esquematizan las opiniones acerca de los horarios óptimos para el programa de arte.

La Tabla 5, en un primer análisis, muestra lo que debieran ser los objetivos del arte en la educación especial. Sin embargo, haciendo un análisis más desglosado vemos que la alta frecuencia de lo que se refiere al desarrollo de habilidades específicas se debe a que en esta categoría se incluyen casi todas las esferas de desarrollo del niño.

La Tabla 6 muestra un análisis desmenuzado de los que piensan los maestros de las finalidades del arte. Tanto en ésta Tabla como en la Tabla 5 se observa claramente que los maestros toman al arte como actividad de recreo y que no la contemplan como una alternativa. La Tabla 16 muestra que la educación especial, como copia de la "normal", dá mayor importancia a lo denominado como "actividad escolar" de la cual el arte parece no formar parte.

Este concepto concuerda también con los datos de la Tabla 15 que señala la preferencia por implementar el programa de arte al margen o fuera del horario escolar, por su carácter relajante y de entretenimiento y para no interrumpir las actividades escolares. Podemos encontrar relación también, en este aspecto, con los datos de la Tabla 8 que indica que algunos maestros, que no reflejan la mayoría, prefieren el desarrollo en "otras" áreas.

A partir del inciso II y de la Tabla 4, que habla de las acciones que se realizan con los productos, podría suponerse que el arte, aunque forma parte del horario regular, constituye una actividad extra o de relleno. Si bien si forma parte del horario en el que niños y maestros asisten regularmente a la escuela, no se le da el énfasis que se le da a las "otras" actividades. Asimismo, la actitud hacia el trabajo de los niños refleja la mera exigencia de cubrir un requisito y de mostrar que el niño está ocupado durante su estancia en la escuela. Esta interpretación requeriría de más datos, por lo que debe tomarse con reserva. Sin embargo, resulta de interés para estudios posteriores.

En la Tabla 10 se señala que los maestros de los talleres infantiles están dispuestos a recibir niños diferentes y reconocen la necesidad de capacitarse en la problemática específica de cada niño, sin embargo, los niños no asisten a ellos. Podemos suponer varias razones por las cuales éstos niños no participan. En primer lugar creemos que se

debe al desconocimiento de los maestros de educación especial, reflejado en las Tablas 2 y 14 analizadas anteriormente. Son ellos quienes podrían promover la posibilidad de esta alternativa ya que son responsables de la educación del niño. Por otra parte consideramos que tampoco los padres tienen la información para llevar a sus hijos a los talleres y para impulsarlos a realizar este tipo de actividades.

Ahora bien, el inciso VIII indica que todos los maestros de educación especial reconocen que los niños prefieren las actividades artísticas sobre otro tipo de actividades. El método de Evaluación de necesidades incluye las opiniones de los alumnos como receptores de la educación lo cual justifica y hace prioritaria. en este caso, la inclusión del arte en el proceso educativo. Los educadores especiales debemos aprovechar las múltiples posibilidades, el carácter motivante, la participación y demás motivos expuestos en la Tabla 7 para desarrollar todas las esferas del desarrollo del niño diferente de una manera integral, por medio del arte.

En resumen, los datos obtenidos permiten suponer que los maestros de educación especial desconocen las posibilidades que puede tener el arte como alternativa para la habilitación del niño diferente.

Tanto en la educación especial, como en el sistema educativo en general, la educación artística es considerada como una actividad extra, fuera de los programas normales (Lovano-Kerr & Savage 1976). Las res-

puestas de los cuestionarios marcan esta tendencia: el arte es considerado como elemento recreativo, innecesario para el desarrollo y superfluo siendo que, aun cuando el movimiento a favor de la educación por el arte es relativamente reciente, existen otros estudios que demuestran el valor del proceso artístico en el desarrollo, particularmente del niño diferente.

Este hecho, aunado a lo expresado por los maestros, indica la necesidad de instrumentar formas de capacitación en cuanto a las posibilidades del arte a fin de que los maestros puedan planear experiencias artísticas en las que se puedan integrar los objetivos de los programas educativos.

Hemos podido notar que los programas educativos se encuentran orientados hacia el entrenamiento de habilidades específicas: motoras, visuales, académicas, pre-vocacionales y que se han dejado a un lado los aspectos del desarrollo afectivo-emocional. Debido a sus dificultades para comunicarse, para expresar sus emociones, para formar su personalidad, debe procurarse un ambiente en el que el niño diferente experimente placer, la sensación de éxito y en general, todo tipo de experiencias que le permitan un desarrollo pleno. El proceso creativo y la educación por el arte, es una forma para lograr este fin (Anderson 1978; Tilley 1978). De hecho es considerado por algunos autores como la única y verdadera forma de educación (Gordillo 1977; Lowenfeld 1957; Read 1982).

V. CONCLUSIONES.

CONCLUSIONES

Antes de hacer un análisis del desarrollo y las implicaciones de la Educación Especial, es necesario observar algunas de las estructuras del sistema educativo general ya que la Educación Especial se constituye, en mucho, a partir de los modelos del sistema educativo general.

Ivan Illich en el estudio La sociedad sin escuelas (1977) hace una crítica a la educación escolarizada aludiendo que las escuelas tienen un programa oculto por el que se " transmite ideablemente el mensaje de que el individuo solo puede prepararse para un papel de adulto en la sociedad a través de la escuela; que lo que no se enseña en la escuela merece poca atención y que lo que se puede aprender fuera no vale la pena saberlo" (p.18).

Todos los que hemos arribado hasta este punto en la educación formal hemos sido testigos y víctimas del sistema educativo y hemos confirmado que el grado de éxito en la sociedad depende de la cantidad de aprendizaje consumido. "Aprender cosas 'sobre' el mundo es más importante que aprender 'del' mundo (Op. cit p.19). La consigna es Cuanto sabes - o cuanto recuerdas- cuando vales. La cantidad de sabiduría se evalúa por la posesión de títulos de la misma forma que durante las monarquías el poder estaba definido por los títulos nobiliarios.

No es pretensión de este trabajo el analizar las estructuras de la educación, pero lo consideramos relevante debido a la determinante influencia que éstas tienen en las actitudes hacia las personas diferentes y en los modelos de la Educación Especial.

A lo largo de la historia, la Educación Especial ha tenido cambios, sin que esto implique un forzoso progreso. Dichos cambios se refieren no solo a la cantidad y calidad de los servicios, sino principalmente a la actitud hacia las personas diferentes y particularmente hacia los niños que por algún motivo - biológico, ambiental, conductual, etc.- se comportan de forma que no corresponde a lo establecido como normal.

Educación Especial es la "instrucción diseñada específicamente para la satisfacción de las necesidades de los niños excepcionales" (Hallahan & Kauffman 1978). La excepcionalidad se define a partir de la diferencia con la norma. Por una parte esto indica la aceptación de las singularidades y las diferencias; de la necesidad de un órgano especializado para su atención, pero por el otro los objetivos corresponden a la tendencia de la sociedad hacia la homogeneización de las personas que componen las comunidades.

La filosofía de la Normalización, objetivo de la Educación Especial (Dirección General de Educación Especial 1981; Ingalls 1982), tiende a minimizar las diferencias existentes entre la población excepcional

y el resto de la población. Aboga por la necesidad de educación formal para estas personas pretendiendo que sean lo más similares a los normales. Quiere lograr este objetivo mediante la creación de escuelas especiales, copia de las escuelas normales, con programas estructurados y con contenidos iguales a los de la educación normal, con talleres protegidos remedo de los ambientes laborales, etc. El sistema ha establecido ciertos valores y expectativas hacia sus miembros. Sin embargo, estas no corresponden a las posibilidades reales de las personas diferentes. Para ellos no se han previsto las mismas salidas. De hecho, no se han planteado alternativas para una vida plena.

Consideramos que estos niños son diferentes y que requieren asimismo de formas diferentes de educación, con objetivos particulares a las necesidades y posibilidades de ellos y la creación de alternativas concretas para su vida futura y su forma de integración a la sociedad a la que pertenecen.

Reconocemos que los niños diferentes, en cuanto a sus procesos de desarrollo y a sus necesidades primarias y afectivas "no difieren notablemente de las personas 'normales'" (Ingalls 1982). Sin embargo, consideramos que son diferentes porque debido a sus características, no pueden beneficiarse de un sistema educativo remedo del "normal", porque tienen pautas de relación desigual al resto de la población, porque requieren de distintos contenidos educativos para poder ser humanos integros en una sociedad que los margina.

Al hablar de los agentes que han promovido el cambio en la Educación Especial notamos que una de las formas de mostrar su avance es a partir de la creación de programas de entrenamiento especializado para profesionistas que, según los datos, han llegado ya a nivel de doctorado. Estos estudios no implican que se hayan capacitados para el trabajo, en muchos casos nos limitan. Las técnicas, los libros, las escuelas enmarcan y restan frescura, espontaneidad e imaginación. El formar parte del sistema educativo es volver a reproducir los mismos modelos a los que estuvimos sujetos durante nuestros propios procesos de formación académica.

Los pioneros de la Educación Especial establecieron como una de las características prioritarias de esta disciplina la instrucción individualizada (Hallahn & Kauffman 1978). Esto se manifiesta también en los actos legislativos de la década de los setentas (Kauffman 1981, Juul 1981.). Si las características de cada niño son las que deben marcar las técnicas de enseñanza deben dejarse a un lado los contenidos académicos preestablecidos.

Las diferencias no se presentan en cuanto a la velocidad del aprendizaje ya que de nada sirve hacer el proceso más lento. Deben contemplarse otros aspectos al intentar diseñar los contenidos de los programas de la Educación Especial.

El niño diferente, y principalmente aquel que presenta retardo en

el desarrollo, requiere de herramientas para su supervivencia. Debido a sus características no va a poder competir con sus compañeros en el escalafón académico, luego entonces, el concepto de normalización no se puede concebir como objetivo de la educación.

Requiere, en primer lugar de integrar el concepto de sí mismo, tener confianza en sus actos y en sus relaciones con las personas que le rodean; adquirir habilidades concretas para lograr ser lo más auto-suficiente posible. En suma: como miembro de una sociedad competitiva, marginante, represiva y clasista, las personas incapacitadas tienen que sobrepasar múltiples obstáculos, no solo desde el punto de vista físico sino además en la esfera emocional. Como responsables de la educación de estos niños debemos estar conscientes de brindarles experiencias que faciliten su desarrollo y que los enriquezcan como personas. Se deben reconocer las diferencias y trabajar para que desarrollen al máximo sus potencialidades.

Estamos a favor de la integración, esta tendencia aún no se ha definido teóricamente y su funcionalización no se ha sabido manejar. Entendemos por integración como la aceptación de las diferencias, la valorización de las capacidades y la necesidad social de involucrar a las personas diferentes, en la medida de lo posible, admitiendo que pueden ser productivos de alguna manera.

Creemos que el arte puede ser una alternativa para lograr este fin.

La actividad artística no implica competencia. La Educación por el Arte se basa en el proceso individual de cada persona, realiza las posibilidades del proceso creativo para crear condiciones en las que el niño pueda aprender diferentes habilidades y brindarle oportunidades para su adecuado desenvolvimiento emocional.

El hecho de que la educación artística no se incluya en los programas educativos no es privativo de la Educación Especial. Podemos concluir que la educación normativa no contempla tampoco las posibilidades del arte ya que tiene una orientación tecnocrática. Esta herencia viene de antiguas sociedades en las que el arte y el trabajo manual se consideraban poco dignos (Abbagnano & Visalberghi 1975). Había que ser buen guerrero, por ejemplo; de hecho, es a partir de la educación helénica que cobra importancia el aprendizaje de la lectura, la escritura y la aritmética. Actualmente los contenidos de la educación se dirigen hacia la formación de personas productivas, pseudo-profesionales que impulsen el desarrollo tecnológico. "Cuando la educación tiende a tecnificar superficialmente los procedimientos para explotar la vocación y reproducir la especialidad lo que hace es reducir las relaciones básicas humanas a simples formas empresariales" (Gordillo 1977, p.81). En su adaptación a los sistemas educativos y a la enseñanza programada el alumno pierde las facultades creadoras.

El arte es considerado como superestructura y en este camino se olvidan las necesidades y la importancia del desarrollo afectivo del individuo.

Por otra parte, la historia del arte considera la actividad artística como privativa de ciertos genios y de las clases económicamente privilegiadas. Muchísimos artistas se han convertido en comerciantes y el arte ha sufrido un grave proceso de profesionalización. Al igual que en el sistema educativo el arte profesional tiene sus metas comprometidas con el interés social. Las galerías, los museos y los foros dedicados a mostrar las "bellas artes" son las manifestaciones del arte profesional culto. "El arte como profesión es una forma de prostitución" (Op. cit. p. 28).

A nosotros nos interesa el arte en su auténtica expresión como en las pinturas rupestres, el arte primitivo o el arte infantil. Este es el arte que tomamos como base para el cambio educativo.

La educación debe atender todas las necesidades formativas del niño como un proceso integral en donde la instrucción tecnológica no debe ser la base sino una simple extensión cuantitativa de las facultades humanas y así su aprendizaje será más sencillo.

Si se dá énfasis a estimular la creatividad del niño, por medio de la educación estética, el hombre podrá enriquecerse y enriquecer los intereses sociales ya que se le permitirá ejercer su imaginación

creadora. Para esto, como dice Vigotskii (1982), la educación debe procurarle las experiencias que alimenten su imaginación para que a partir de estas transforme lo cotidiano en excepcional.

Las manifestaciones artísticas son formas de expresión y el comunicarse es una necesidad esencial (Read 1982). Sin embargo, el legado histórico y el propio sistema educativo han hecho creer que el arte es una actividad meramente recreativa. Consideramos el arte como un alimento espiritual y estamos de acuerdo en que es una necesidad vital y fundamental (Dubuffet 1975; Gloton 1978; Read 1982). El proceso creativo de la actividad artística es un elemento plenamente formativo. El hombre industrializado le tiene pavor a su tiempo libre, que le otorga su jornada de trabajo, por que pudiera ser que cayera en la penosa tarea de crear algo por sí mismo.

El proceso de crear algo implica un ejercicio mental, emocional, imaginativo y físico. La recompensa es incomparable.

Habrán quienes vivan de paso la experiencia de observar los productos de los procesos creativos de otras personas. Esto puede suceder cuando se trata de "obras de arte" profesional. Cuando el producto refleja simplemente los valores morales de un momento social determinado y el autor no se compromete con su obra, ésta puede realmente entretener o distraer al observador. Otras manifestaciones nos sacuden, nos deprimen o nos hacen reír a carcajadas. Uno no puede seguir

siendo el mismo después de entrar en la cuevas de Francia a contemplar y ser testigo de las pinturas rupestres o después de ver algunas pinturas australianas; o bien de conocer los magníficos instrumentos musicales de los pueblos primitivos; de apreciar el contundente trabajo del Ballet Nacional de México ó del Guernica de Picasso.

Quién ha vivido la magnífica experiencia de crear algo y convertir su actividad en arte, plenamente comprometido en el proceso creador, no puede aceptar que haya estado descansando de tensiones. En consecuencia no podemos estar de acuerdo en que el arte sea simplemente una actividad extra, de relajamiento y esparcimiento. El arte es un juego, uno debe divertirse y lo que nos gusta no debe aburrirnos. Una obra de arte que aburre, que no lo hace a uno reflexionar, no puede llamarse arte.

El proceso creativo puede ser un elemento que equilibre la relación entre la razón y la emoción. Es el acto transformador el que distingue la naturaleza humana, es una función corporal, es una necesidad vital, es una forma de vivir, "es la única forma de vivir" (Gordillo 1977).

El intrínseco valor motivacional del arte, el carácter formativo del proceso creativo, los datos de los estudios empíricos, los programas que se están realizando en todo el mundo, los resultados obtenidos y nuestra propia experiencia nos llevan a concluir que el arte puede

ser una alternativa para la habilitación de las personas diferentes , y en este caso, de los niños.

Creemos que el arte puede ser una forma de abordar el verdadero problema de la educación especial. Estamos concientes de los problemas de definición y las posibilidades que éstas personas tienen. El arte es una actividad, en primer lugar individual, en donde el niño puede demostrar y desarrollar su capacidad, sin tener que preocuparse por la competencia por aspirar a puestos superiores socialmente determinados y tener un lugar digno en la sociedad. Le permite ubicarse en su calidad como persona para poder relacionarse posteriormente con las personas que le rodean.

Habría que darle al niño la oportunidad de hacer algo acertadamente aún y cuando se le compare con sus compañeros "normales", como alternativa que tiene las personas incapacitadas para dar a la sociedad y así romper la preconcepción de que siempre es "la sociedad" la que da y cuida de estas personas.

En el estudio exploratorio se dejó ver que las personas responsables de la educación especial desconocen la posibilidad educativa del arte. Esto patentiza la necesidad de difundir las experiencias tenidas en este sentido. Además no se encontró ningún taller de arte en donde la población de niños diferentes fuera significativa. Esto conduce a preguntar ¿Cuál es el interés y las expectativas de los

maestros y de los padres hacia la educación del niño diferente?.

Los datos del estudio revelaron que los niños prefieren las actividades artísticas sobre otro tipo de actividades: ¿Por que es que no se aprovecha esto en la educación de los niños? y, por último: ¿ A que se debe que el arte sea una actividad motivante para el niño diferente?.

Este trabajo pretende ser un eslabón inicial en la labor a favor de la integración del Arte en la Educación Especial. Se requiere, desde luego, de un trabajo sistemático y comprometido para fundamentar esta alternativa con los niños mexicanos, para diseñar e instrumentar programas de arte para niños diferentes y posteriormente difundir las experiencias.

VI. BIBLIOGRAFIA.

BIBLIOGRAFIA

- Abbagnano N., Visalberghi A., Historia de la pedagogía, Ed. F.C.E., México, 1975.
- Alabama State Department of Education, Manual of art for the educable and trainable mentally retarded child, 1976.
- Alvarez G., Ramírez M., Russo S., Soto E., Patiño G., Aréchiga S., "Notas para la historia de la Psicología en México: I", en Psicología e Historia, G. Alvarez y Jorge Molina (Eds)), U.N.A.M., México, 1981.
- Anderson E.F., Art for all the children: A creative sourcebook for the impaired child, Charles C. Thomas, Springfield, Illinois, U.S.A., 1978.
- Anderson E.F., Colchado D.J., Mc Anally O., (Eds.), Art for the handicapped, Illinois State University, U.S.A., 1979.
- Applebaum E., Egel A., Loegel R.L., Imhoff B., "Measuring musical abilities of autistic children", Journal of Autism and Developmental Disorders, 9 (3), 1979.
- Arem C.A., Zimmerman B.J., "Vicarious effects on the creative behavior of retarded and nonretarded children", Journal of Mental Deficiency, 81 (3), 1976.
- Arkkell R.N., "Naive prediction of pathology from human figure drawings", Journal of School Psychology, 14 (2), 1976.
- Bachara G.H., Zaba J.N., Raskin L.M., "Human figure drawings and LD children", Academic Therapy, 11 (2), 1975-76.
- Baker L.E., "Parents, teachers and students as data sources for the selection of instructional goals", American Educational Research Journal, 9(3), 1972.
- Beittel R.K., "Lowenfeld and art for a new age", Art Education, 35 (6), 1982.

- Bell W. J., "Directed creativity", School Arts, 76(6), 1977.
- Bellamy T., Sontag E., "Use of group contingent music to increase assembly line production rates of retarded students in a simulated sheltered workshop", Journal of Music Therapy, 10(3), 1973.
- Bitcon C.H., Ball T.S., "Generalized imitation and Orf-Schulwerk", Mental Retardation, 12(3), 1974.
- Boletín de cárceles, 13 de diciembre de 1897.
- Bryant A.P., Schwan L.B., "Art and the mentally retarded", Studies in Art Education, 12 (3), 1971.
- Calhoun G. Jr., Whitley J.D., "An investigation of the Goodenough Harris Drawing Test and the (Coopersmith) Self Esteem Inventory", Educational and Psychological Measurement, 38(4), 1978.
- Carter K.R., Richmond B.O., Bundschuk E.A., "The effect of kinesthetic and visual-motor experiences in the creative development of mentally retarded students", Education and Training of the Mentally Retarded, 8(1), 1973.
- Cassity M.D., "Social development of TMRs involved in performing and nonperforming groups", Journal of Music Therapy, 15(2), 1978.
- Collection de L'Art Brut, Bron S.A., Laussane, 1976.
- Centro de Estudios de Psicología Humana, Instituciones que ofrecen servicios de educación especial dentro del area metropolitana. Directorio, Facultad de Psicología, U.N.A.M., México, 1981.
- II Congreso de la Asociación Internacional de Rehabilitación, Memorias, Volúmen X y XI, México, 1976.
- EF Congreso Hispanoamericano de Dificultades de Aprendizaje de la Lectura y Escritura, Memorias, México, 1974.
- I Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental, Memorias, Dirección General de Educación Especial, S.E.P., México, 1981.

- Cortes P.P., Gonzalez M.E., Tilch H.G., Situación actual de la educación especial en México y alternativas para su desarrollo, Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, U.N.A.M., México, 1982.
- Cotter V.W., "Effects of music on performance of manual tasks with retarded adolescents females", American Journal of Mental Deficiency, 76(2), 1971.
- Danoff J., Breibart V., Barr E., Iniciación con los niños, Ed. Trillas, México, 1981.
- Davis C.H., Hoopes J.H., "Comparison of house-tree-person drawing of young deaf and hearing children", Journal of Personality Assessment, 39(1), 1975.
- Dirección General de Educación Especial, Bases para una política de educación especial, S.E.P., FONAPAS, México, 1981.

La Educación Especial en México S.E.P., FONAPAS, México, 1981.

Plan Nacional de Educación Especial (1976-1982), SEP, México, 1976.
- Dorow L.G., "Generalization effects of newly conditioned reinforcers", Education and Training of the Mentally Retarded 15(1), 1980.
- Dubufet J., Escritos sobre arte, Barral Editores, Barcelona, España, 1975.
- Escuela Normal de Especialización, Folleto de difusión. Dirección General de Educación Normal, México, 1981.
- Ford G.B., Ford D.R., "Identifying creative potential in handicapped children", Exceptional Children, 48 (2), 1981.
- Franklin S.B., "Movement therapy and selected measures of body image in trainable mentally retarded", American Journal of Dance Therapy, 3, 1979.
- Gair S.B., "An art-bases remediation program for children with learning disabilities", Studies in Art Education, 17(1), 1975.

- Gair S.B., "Writing the arts into individualized educational programs", Art Education, 33(8), 1980.
- Galindo E., Bernal T., Hinojosa G., Galguera M.I., Taracena E., Padilla F., Modificación de conducta en la educación especial, Ed. Trillas, México, 1980.
- Galván E., Arte:Proceso y Producto, Catálogo de la exposición presentada en la Escuela Nacional de Artes Plásticas, UNAM, 1984,
- Gálvez D.P., Ibañez N. P., El papel del psicólogo dentro de un equipo pluridisciplinario en un Centro de Rehabilitación y Educación Especial, Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, U.N.A.M., 1979.
- Jacobbs G.A., Graham R.M., "The response of aggressive emotionally disturbed and normal boys to selected musical stimuli", Journal of Music Therapy, 15 (3), 1978.
- Giedon S., El presente eterno: los comienzos del arte, Alianza Editorial, Madrid, España, 1981.
- Gloton R., El arte en la escuela, Ed. Planeta, Barcelona, España, 1978.
- Gonzalez J.J., Niños anormales psíquicos, Librería de la Vda. de Ch. Bouret, México, 1918.
- Gordillo J., Lo que el niño enseña al hombre, CEMPAE, 2a. ed., México, 1977.
- Goode W., Hatt P., Métodos de investigación social, Ed. Trillas, México, 1977.
- Goodnow J., El dibujo infantil, Ediciones Morata S.A., Madrid, España, 1979.
- Greene J.C., Hasselbirng T.S., "The acquisition of language concept by hearing impaired children through selected aspects of an experimental core art curriculum", Studies in Art Education, 22(1), 1981.
- Greenwald A.M., "The effectiveness of distorted music versus interrupted music to decrease self stimulatory behaviors in profoundly retarded adolescents", Journal of Music Therapy, 15(2), 1978.

- Grossman S., "An investigation of Crocker's music projective technique for emotionally disturbed children", Journal of Music Therapy, 15(4), 1978.
- Gunning S.V., Holmes T.H., "Dance therapy with psychotic children" Archives of General Psychiatry, 28(5) , 1973.
- Hadjinicolau N., Historia del arte y lucha de clases, Ed. Siglo XXI, 9a. ed., México, 1981.
- Hanser S.B., "Group contingent music listening with emotionally disturbed boys", Journal of Music Therapy, 11(4), 1974.
- Hallahan D.P., Kauffman J.M., Exceptional children: Introduccion to special education, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, U.S.A., 1978.
- Holloway M.S., "A coparision of passive and active music reinforcement to increase preacademic and motor skills in severely retarded children and adolescents", Journal of Music Therapy, 17(2), 1980.
- Huezinga J., Homo Ludens, Ed. Losada, México, 196
- Hurlock B.E., Child development, Mc. Graw Hill, 5th ed., 1972.
- Illich I., Educación sin escuelas, Ediciones Península, 2a. ed., Barcelona, España, 1977.
- Ingalls R.P., Retraso Mental, la nueva perspectiva, El Manual Moderno, México, 1982.
- Ireton H., H., Quast W., Gantcher P., "The draw a mas test as an index of developmental disorders in pediatric out-patient population", Child Psychiatry and Human Development, 2(1) , 1971.
- Jimenez E., Macotela S., "El proyecto del Centro de Estudios de Psicología Humana", en Una década de la Facultad de Psicología 1973-1983, U.N.A.M., 1983.
- Juul D.K., "Special education in Europe", en Handbook of Special Education, Hallahan D. & Kauffman J. (Eds.), Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, U.S.A., 1981.

- Kauffman M.J., "Historical trends and contemporary issues in special education in the United States", in Handbook of Special Education, Hallhan D. & Kauffman J., (Eds.) Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, U.S.A., 1981.
- Kester B., Richmond B.O., "Music training for severely and profoundly retarded individuals", Athens Georgia, Georgia University, 1976.
- Korduba O.M., "Duplicated rhythmic patterns between deaf and normal hearing children", Journal of Music Therapy, 12(3), 1975.
- Korzenik D., "Is children work art? , Some historical views", Art Education, 34(5), 1981.
- Kramer E., Terapia a través del arte en una comunidad infantil, Editorial Kapelisz, Buenos Aires, Argentina, 1982.
- Judge C., Hilgendorf M., "Art and the mentally retarded", Australian Journal of Mental Retardation, 5(7), 1979.
- La Revista del Instituto Nacional de Pedagogía, Ed. F.C.E., SEP 80, Tomos I y II, México, 1982.
- Larroyo, Historia comparada de la educación en México, 17a. ed., Ed. Porrúa, México, 1982.
- León M., Comunicación personal, 1984.
- Lienhard M.E., "Factors relevant to the rhythmic perception of a group of mentally retarded children", Journal of Music Therapy, 13(2), 1976.
- Lopez S.A., Parra D.G., Guadarrama R.L., Análisis curricular de la enseñanza de la Psicología en México, UAEM, ANUIES, CENEIP, SEP, México, 1980.
- Lovano- Kerr J., Savage S., "Incremental art curriculum model for the mentally retarded", Exceptional Children, 39(3), 1972.

- Lovano-Kerr J., Savage S., "Survey of art programs and art experiences for the mentally retarded in Indiana", Education and Training of the Mentally Retarded, 11(3), 1976.
- Lowenfeld V., Your child and his art, Macmillan Company, New York, 1957.
- Lowenfeld V., Brittain L.W., Desarrollo de la capacidad creadora, Ed. Kapelusz, 5a ed., Buenos Aires, Argentina, 1979.
- Lubin E., Sherrill C., "Motor creativity of preschool deaf children", American Annals of the Deaf, 125, 1980.
- Macotela S., "El papel del enfoque conductual en la psicología educativa en el periodo 1973-1983", Una década de la Facultad de Psicología: 1973-1983, U.N.A.M., 1983.
- Marion P., Félix M., "From denial to self-esteem: art therapy with the mentally retarded", Arts and Psychotherapy, 7(3), 1980.
- Mejía L., "Experiencias artísticas del Instituto Panameño de Rehabilitación Especial", Ponencia presentada en el Seminario Internacional, Arte para los Incapacitados, Washington D.C., 1984.
- Metzler R. K., "The use of music as a reinforcer to increase imitative behavior in severely and profoundly retarded female residents", Journal of Music Therapy, 11(2), 1974.
- Michael A.J., "Viktor Lowenfeld: Pioneer in art education therapy" Studies in Art Education, 22(2), 1981.
- Miller P.F., Miller S.R., "The relationship of task difficulty to mentally retarded student's interest in art", Studies in Art Education, 23(2) 1982.
- Montessori M., La mente absorbente del niño, Ed. Araluz, España, 1971.
- Musick P.L., "Interdisciplinary study of creativity and behavior: special child development", Huston, Tex. University at Clear Lake City, 1977.

- National Committee, Arts for the Handicapped, Artists in education and disabled constituents, April 1983.

Integrative Arts Activities Guide for the Severely and Profoundly Handicapped, 1984.

Model Sites/ Special Projects Program Directory 1977-1982

Thumbs up: A Creative Approach to Teaching the Hearing Impaired, 1984.

- Netley C., "Prismatic adaptation and visual-motor skills in children with learning disabilities", Journal of Learning Disabilities, 6(6), 1973.
- Ortega P., López Jr. M., "La medición psicológica en México", Memoria del Congreso Científico Mexicano, XV, U.N.A.M., México, 1953.
- Paget D.K., "The creative abilities of children with social and emotional problems", Journal of Abnormal Child Psychology, 10(1), 1982.
- Pariser D., "Nadia's drawings: theorizing about an artistic child's phenomenal ability", Studies in Art Education, 22(2), 1981.
- Perez A. A., "algunas experiencias en el desarrollo del arte con personas discapacitadas", Instituto Nicaraguense de Seguridad Social y Bienestar I.N.S.S.B.I., Ponencia presentada en el Seminario Internacional, Arte para los Incapacitados, Washington D.C., 1984.
- Pirtley M., Senton K.P., "Use of music training to actuate conceptual growth in neurologically handicapped children", Journal of Research in Music Education, 21(4), 1973.
- Proyecto del cambio del plan de estudios y programa de la Especialización en Desarrollo del niño, mecanograma, Facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado, UNAM, México, 1979.
- Psicoballet, publicación del Hospital Psiquiátrico de la Habana, Cuba, 1982.

- Raskin L.M., Bloom A.S., "Kinetic family drawings by children with learning disabilities", Journal of Pediatric Psychology, 4(3), 1979.
- Read H., Educación por el arte, Ed. Paidós, Barcelona, España, 1982.
- "Reglamento de Prevención de Invalidez y Rehabilitación de Inválidos", Diario Oficial, 20 de enero de 1976.
- Reid D.H., Hill B.K., Rawgers R.J., Montegar C.A., "The use of contingent music in teaching social skills to a nonverbal hyperactive boy", Journal of Music Therapy, 12(1), 1975.
- Rejto A., "Music as an aid in the remediation of learning disabilities", Journal of Learning Disabilities, 6(5), 1973.
- Ribes E., Fernández C., Rueda M., Talento M., López F., Enseñanza ejercicio e investigación de la psicología, Un modelo integral, Ed. Trillas, México, 1980.
- Rider M.S., "Musical perception in the assessment of cognitive development", Dallas Tex., Southern Methodist University, 1978.
- Ritschel C., Mongrella J., Presbie R.A., "Group time-out from rock and roll music and out-of-seat behavior of handicapped children while riding a school bus", Psychological Reports, 31(3), 1972.
- Robles O., "Panorama de la Psicología en México", Revista de la Facultad de Filosofía y Letras, U.N.A.M., 45-46, Enero-Junio, 1952.
- Rojas E.D., Ruíz E.H., Calderón N., "Adolescencia y taxicomanía en México: manejo integral", Boletín Médico del Hospital Infantil de México, 28, México, Marzo-Abril, 1971.
- Roth A.E., "Art therapy with emotionally disturbed mentally retarded children: a technique of reality shaping", The proceedings of the Eight Annual Conference of the American Art Therapy Association, 1977.

- Rubin W. (Ed), "Primitivism in 20th Century Art", Museum of Modern Art, New York, 1984.
- Rush C.J., "Can the arts teach thinking? A look at artistic conceptual behavior", Art Education, 32(3), 1979.
- Sánchez Vázquez, Las ideas estéticas de Marx, Biblioteca Era, 9a. ed., México, 1980.
- Saunders J.R., "The role and responsibilities of the art teacher in art education therapy", Presentation at the AATA/NAEA Study Conference, Reston VA, 1980.

"The Lowenfeld motivation", Art Education, 35(6), 1982.
- Saybold C. D., "The value and use of music activities in the treatment of speech delayed children", Journal of Music Therapy, 8(3), 1971.
- Silver R.A., Lavin C., "The role of art in developing and evaluating cognitive skills", Journal of Learning Disabilities, 17(7), 1977.
- Silver R.A., "Using art to evaluate and develop cognitive skills", College of New Rochelle, New York, 1975.
- Solana F., Cordil R.R., Bolaños R., (Coordinadores), Historia de la Educación Pública en México, Ed. F.C.E., SEP, México, 1981.
- Solis Quiroga R., "Los anormales mentales educables y la necesidad de nuestros especialistas", Memoria del Congreso Científico Mexicano, U.N.A.M., 15, México, 1953.
- Steven E., Clarck F., "Music therapy in the treatment of autistic children", Journal of Music Therapy, 6(4), 1969.
- Stevens G.D., "An analysis of the objectives for the education of children with retarded mental development", American Journal of Mental Deficiency, 63, 1958.
- Strain P.S., Wiegerink R., "The effects of sociodramatic activities on social interaction among behaviorally disordered preschool children", The Journal of Special Education, 10(1), 1976.

- Tilley P., El arte en la educación especial, Ediciones CEAC, Barcelona, España, 1978.
- Ullman P.L., Krasner L., A psychological approach to abnormal behavior, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, U.S.A., 1969.
- UNESCO, La educación especial, Situación actual y tendencias de la investigación, Ediciones Sígueme, Salamanca, España, 1977.
- Universidad Veracruzana, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Universidad Nacional Autónoma de México, Aportaciones al Análisis de la Conducta, Memorias del Primer Congreso Mexicano, Ed. Trillas, México, 1974.
- Valdés M.R., El Desarrollo Psicográfico del Niño Editorial Científico-Técnica, La Habana, Cuba, 1979.
- Vasconi T., Recca I., "Modernización y crisis en la Universidad Latinoamericana", La Educación Burguesa, Ed. Nueva Imágen, México, 1977.
- Velasco A.J., "La psiquiatría infantil en México", Monografías de la Asociación Mexicana de Psiquiatría Infantil, México, 1978.
- "La salud mental y el niño", Monografías de la Asociación de Psiquiatría Infantil, 1980.
- Verneti C.J., Jacobs J.F., "Effects of music used to mask noise in learning disability classes", Journal of Learning Disabilities, 5(9), 1972.
- Vigotsky L.S., La Imaginación y el Arte en la Infancia, AKAL editor, España 1982.
- Walker B.C., "The relative effects of painting and gross-motor activities on the intrinsic locus-of-control of hyperactivity in learning disabled elementary school pupils", Studies in Art Education, 21(2), 1980.
- Wiggin R.G., "Art activities for mentally handicapped children", Studies in Art Education, 2(1), 1961 .

- Wilson C.V., "The use of rock music as a reward in behavior therapy with children", Journal of Music Therapy
- Wood N.C., "Directed art, visual perception and learning disabilities, Academic Therapy, 12(4), 1977.
- Youngblood S.M., "Lowenfeld's unremitting legacy", Art Education, 35(6), 1982.

VII. ANEXOS ,

ANEXO I: CUESTIONARIO A MAESTROS QUE TRABAJAN EN ESCUELAS DE EDUCACION ESPECIAL. TIPO I.

¿Qué tipo de actividades artísticas realizan?

- | | |
|--|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Expresión plástica. | <input type="checkbox"/> Fotografía. |
| <input type="checkbox"/> Pintura. | <input type="checkbox"/> Música. |
| <input type="checkbox"/> Dibujo. | <input type="checkbox"/> Teatro. |
| <input type="checkbox"/> Escultura. | <input type="checkbox"/> Poesía. |
| <input type="checkbox"/> Cerámica. | <input type="checkbox"/> Cuento. |
| <input type="checkbox"/> Danza. | <input type="checkbox"/> Pantomima. |

Otras (especifique): _____

Las actividades artísticas se imparten:

- En horario regular. Por las tardes. Otros (especifique) _____

¿Qué finalidad tienen las actividades artísticas que se realizan?

¿Cómo evalúan las actividades artísticas?

- Previamente a la actividad y después de haberse realizado.
 Por el cumplimiento de los objetivos de cada actividad.
 Por el avance en otras áreas del curriculum.
 Por los productos de las actividades.
 Por la motivación y el tiempo de atención a la tarea.
 No se evalúan. ¿Por qué? _____

Otras (especifique): _____

¿Qué beneficios considera Ud. que obtiene el niño al realizar las actividades artísticas?

¿Qué es lo que hace con los trabajos de los niños?

- Se cuelgan en el salón como demostración.
- Se mandan a casa como muestra del avance del niño.
- Se archivan.
- Se tiran a la basura.
- Se hace una exposición al terminar el periodo escolar.
- Se realiza un festival de arte al fin de año.
- Se realiza un bazar y se venden.
- Otros (especifique): _____

¿Considera Ud. que los alumnos disfrutan de las actividades artísticas más que de otro tipo de actividades?

- Sí No

¿Por qué? _____

¿Considera Ud. que los maestros muestran preferencia por instrumentar actividades artísticas sobre otro tipo de actividades?

- Sí No

¿Por qué? _____

¿Cuenta la escuela con un espacio específico para el desarrollo de actividades artísticas?

- Sí No

¿Considera Ud. que el espacio que utiliza es adecuado para el desarrollo de estas actividades?

- Sí No

¿Por qué? _____

¿Cuáles considera Ud. que serían las condiciones necesarias para la implementación de actividades en las cuales se involucre al niño en el arte?

- Seminarios enfocados a desarrollar ideas, materiales y técnicas.
- Que un maestro de arte imparta las actividades artísticas.
- Documentarse en relación al arte y la educación especial.
- Que los alumnos asistan a talleres de arte.
- Otros (especifique): _____

¿Conoce Ud. centros o talleres de arte en los que acepten niños diferentes? () Sí () No

¿Cuáles (si es posible proporcionar nombre, dirección y teléfono): _____

En caso de que existiera la posibilidad de realizar un programa de arte con diversos talleres para niños diferentes:

¿Qué ventajas piensa que tendría? _____

¿Qué problemas de instrumentación encontraría? _____

¿Qué talleres considera Ud. que sería importante abrir? _____

¿Por qué? _____

¿Qué tipo de personal considera Ud. que se requeriría? _____

¿Por qué? _____

¿En qué horario considera Ud. que resultaría más adecuado? _____

¿Por qué? _____

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION.

ANEXO II: CUESTIONARIO A MAESTROS QUE TRABAJAN EN ESCUELAS DE EDUCACION ESPECIAL. TIPO II.

¿Considera Ud. que sería importante la instrumentación de actividades artísticas para la educación del niño diferente?

- Sí No

¿Por qué? _____

¿Qué finalidades considera Ud. que podrían tener las actividades artísticas en el trabajo con niños diferentes?

¿Promueve la escuela que los niños acudan a las actividades de tipo artístico que se realizan en la Cd.? (como museos, teatro, conciertos...)

- Sí No

En caso de haber respondido que sí, ¿a qué tipo de actividades? _____

¿Con qué frecuencia? _____

¿Cuáles consideraría Ud. que serían las condiciones necesarias para la implementación de actividades en las cuales se involucre al niño en el arte?

- Seminarios enfocados a desarrollar ideas, materiales y técnicas.
- Que un maestro de arte imparta las actividades artísticas.
- Documentarse en relación al arte y la educación especial.
- Que los alumnos asistan a talleres de arte.
- Otros (especifique): _____

¿Considera Ud. que los alumnos disfrutarían al participar en actividades artísticas?

- Sí No

¿Por qué? _____

¿Considera Ud. que los maestros de educación especial mostrarían interés en realizar actividades artísticas?

() Sí () No

¿Por qué? _____

¿Conoce Ud. centros o talleres de arte en los que acepten niños diferentes?

() Sí () No

¿Cuáles (si es posible proporcionar nombre, dirección y teléfono): _____

En caso de que existiera la posibilidad de realizar un programa de arte con diversos talleres para niños diferentes:

¿Qué ventajas piensa que tendría? _____

¿Qué problemas de instrumentación encontraría? _____

¿Qué talleres considera Ud. que sería importante abrir? _____

¿Por qué? _____

¿Qué tipo de personal considera Ud. que se requeriría? _____

¿Por qué? _____

¿En qué horario considera Ud. que resultaría más adecuado? _____

¿Por qué? _____

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION.

ANEXO III. CUESTIONARIO A MAESTROS QUE IMPARTEN TALLERES INFANTILES.
TIPO III.

¿Recibe (o recibiría) Ud. niños diferentes en sus grupos (deficientes mentales, débiles visuales, con transtornos de audición, etc.).

() Sí () No

¿Por qué? _____

¿Cuáles considera Ud. que serían las diferencias entre el trabajo con niños diferentes y con niños normales?

¿Considera Ud. que como maestro de arte está Ud. preparado para trabajar con niños diferentes?

() Sí () No

¿Por qué? _____

En caso de haber respondido que no, ¿qué sugeriría Ud. para mejorar ese déficit?

¿Conoce Ud. referencias teóricas sobre arte y educación especial?

() Sí () No

¿Cuántos niños tiene inscritos en su taller? (en total) _____

¿Cuántos niños diferentes tiene inscritos? (si es que tiene) _____

¿Conoce Ud. centros o talleres de arte en los que acepten niños diferentes?

() Sí () No

¿Cuáles (si es posible proporcionar nombre, dirección y teléfono) _____

En caso de que existiera la posibilidad de realizar un programa de arte con diversos talleres para niños diferentes:

¿Qué ventajas piensa que tendría? _____

¿Qué problemas de instrumentación encontraría? _____

¿Qué talleres considera Ud. que sería importante abrir? _____

¿Por qué? _____

¿Qué tipo de personal considera Ud. que se requeriría? _____

¿Por qué? _____

¿En qué horario considera Ud. que resultaría más adecuado? _____

¿Por qué? _____

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION.

ANEXO IV. FICHA DE IDENTIFICACION.

DATOS GENERALES.

Nombre de la institución: _____

Tipo de institución: _____

¿Contiene el curriculum actividades artísticas?

- Sí No

¿Quién está a cargo de impartir las actividades artísticas?

- Maestro de educación especial.
 Psicólogo.
 Pedagogo.
 Alumno de servicio social.
 Especialista en cada actividad.
 Cuidadora.
 Trabajador social.
 Educador.
 Maestro de arte.
 Otros (especifique): _____

OBSERVACIONES: _____



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

Por este medio me permito comunicar a Ud. que la Facultad de Psicología a través del Centro de Estudios de Psicología Humana, está llevando a cabo una investigación sobre la situación actual del aprovechamiento del Arte en la Educación Especial.

Por lo anterior, nos es de gran interés conocer su opinión así como la de los maestros que laboran en la institución a su digno cargo con respecto a la necesidad y utilidad de las actividades artísticas en el tratamiento de los niños especiales que Uds. atienden.

Mucho le agradeceré las facilidades que pueda brindar a la Srta. Tamara Lifshitz portadora de la presente para obtener esta información.

Sin otro particular por el momento, me es grato reiterar a Ud. las seguridades de mi más distinguida consideración.

ATENTAMENTE.

"POR MI RAZA HABLARA EL ESPIRITU"

México, D.F., a 13 de marzo de 1985.

Lic. Ma. Estela Jiménez Hdz.
Coordinadora del Centro de
Estudios de Psicología
Humana.