

Pensando la enseñanza del Arte en relación a la educación especial

Juana María Peters

Araceli Elsa De Vanna

Facultad de Arte- UNICEN

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo generar una apertura de reflexión y problematización sobre la enseñanza del arte en los niveles educativos que cuentan con proyectos de integración de niños procedentes de escuelas especiales y en aquellos espacios escolares donde sólo se atienden niños con necesidades educativas especiales.

Al respecto, creemos necesario favorecer la comprensión más amplia posible sobre la necesidad de que el arte constituya una opción de estímulo al desarrollo personal y social y una posibilidad para alcanzar aprendizajes altamente significativos para aquellos niños que padecen alguna necesidad educativa derivada de la discapacidad.

El abordaje de la temática constituye para nosotros una especial preocupación profesional y creemos que podemos contribuir a aportar algunas reflexiones que surgen de nuestro propio trabajo en las instituciones educativas. Allí es posible observar que podría incrementarse el interés por el valor que el arte tiene en la educación de los niños con necesidades especiales y, a la vez, despejar dudas y preocupaciones de los docentes que no han sido suficientemente preparados para esta tarea.

La responsabilidad docente y la preparación para el trabajo con las propuestas específicas son fundamentales. Requieren de un compromiso social acompañado de un posicionamiento en torno a la propuesta de enseñanza para que ésta pueda ser significativa para los alumnos con los que trabajan.

Si bien el recorte de este escrito se realiza específicamente pensando en la enseñanza del arte en la educación especial y en los ámbitos educativos que cuentan con proyectos de integración con escuelas especiales, se parte de la idea de que el compromiso social respecto de la participación en el mundo del arte y la cultura y una visión centrada en la enseñanza del arte en su especificidad y en sus propósitos educativos específicos deberían ser un eje común en todos los espacios educativos del sistema escolar.

En la enseñanza de lenguajes artísticos en los ámbitos educativos a los que nos referimos se observan ciertas regularidades en las acciones mediante las cuales se

realizan aproximaciones a la educación artística que permiten pensar en la necesidad de continuar indagando al respecto, de manera que se posibilite una profundización de los abordajes que se promueven.

Nuestra contribución se orienta entonces a comentar el enfoque con que se propone el aporte de la educación artística en la Modalidad de Educación Especial¹. Consideramos también los constantes reclamos de los profesores de arte acerca de la necesidad de recibir mayor capacitación para desempeñarse en distintas instituciones de educación especial que educan a niños que padecen distinto tipo de necesidades educativas derivadas de la discapacidad. Tenemos en cuenta que los abordajes metodológicos para enseñar arte en relación a este campo recientemente están comenzando a ser investigados, por lo que se carece de bibliografía específica así como de orientaciones suficientemente claras y que es necesario romper con prejuicios aún existentes entre los actores educativos respecto a que un niño con dificultades no puede acceder a un conocimiento específico en el arte o que sólo es posible aproximarlos a las actividades artísticas desde una perspectiva terapéutica.

La intención es problematizar sobre el lugar de la educación artística en relación a la educación especial considerando que, más allá de la situación socioeconómica y cultural del niño y su familia, existe una tendencia a la reclusión y aislamiento de las ofertas culturales de los niños con necesidades educativas derivadas de la discapacidad.

PALABRAS CLAVE: Educación especial-enseñanza artística- integración

Introducción

¹Las modalidades, a partir de la Ley de Educación Nacional 26206/06 son aquellos espacios que se consideran transversales para el sistema educativo. Son Modalidades: Educación Especial, Educación Artística, Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Educación de Adultos, Educación Técnica, Educación Agraria y Educación Física.

La educación artística en el marco de proyectos de integración² de alumnos de educación especial, o de aquellos alumnos con necesidades educativas derivadas de la discapacidad que realizan su proceso educativo en las escuelas especiales, ha sido a lo largo de la historia poco problematizada.

Es la intención de este artículo comenzar a reflexionar en relación a estas problemáticas, teniendo en cuenta diferentes aspectos específicos: las características que asume la educación artística en relación con la modalidad de Educación Especial; los planteos que se pueden realizar para repensar las prácticas docentes para adecuar sus perspectivas metodológicas de modo tal que la enseñanza artística se adecue a las posibilidades, necesidades, intereses y aún limitaciones de las diversas particularidades de los niños que presenten proyectos de integración o que concurran a escuelas de educación especial. Esto nos llevaría a pensar en las posturas, enfoques y conocimientos que deberíamos profundizar y poner en la más amplia circulación entre los docentes y que se pueden tomar como referencias y fundamentos para reflexionar sobre la enseñanza del arte relacionada con la Educación Especial.

Partimos de la idea de que es necesario fortalecer los procesos de enseñanza del arte y que dicha área debería ser parte de los proyectos de integración, teniendo en cuenta específicamente para cada niño la forma en la que se van a abordar los diferentes contenidos.

En ocasiones hemos observado que los profesores de arte, en general, en las escuelas comunes preparan estrategias de enseñanza homogéneas, aún cuando los grupos son heterogéneos; máxime en aquellos donde hay niños con proyectos de integración. Estas afirmaciones se encuentran atravesadas por las reformas educativas anteriormente mencionadas que, desde la Ley de Educación Nacional N°26.206/06, establecen que el diseño curricular que se utilice en las distintas áreas, incluida artística, sea el del nivel al que concurre el niño con proyecto de integración. Cabe destacar que las adecuaciones de los contenidos se deberían realizar de acuerdo a las características de cada alumno con necesidades educativas derivadas de la discapacidad.

² El principio de inclusión educativa establecido en la Ley Provincial de Educación N° 13.688 requiere considerar como punto de partida que el alumno con necesidades educativas derivadas de la discapacidad sea escolarizado en instituciones educativas pertenecientes a los niveles de enseñanza obligatoria. Para ello se realiza de manera conjunta, entre las instituciones educativas intervinientes, un proyecto pedagógico individual de integración (PPII) en el cual se prevén cuáles serán los contenidos y estrategias de abordaje. Existe la figura del maestro integrador quien hace de nexo entre las instituciones a las que concurre el niño.

Lo que influye en que el aprendizaje, en ocasiones, no sea significativo podría deberse a la dificultad para establecer criterios claros de organización de las clases lo que impacta a su vez en la pérdida del eje, objetivo y sentido de las mismas. En este caso, los niños con proyecto de integración se encuentran desfavorecidos ya que no les queda claro qué hacen ni para qué lo hacen.

Las clases de arte deberían ser ricas para todo el grupo y no sólo consistir en una propuesta única para que realice el alumno que entiende mientras los demás se mantienen al margen de la situación de enseñanza.

Las intervenciones docentes con alumnos con discapacidad deberían ser problematizadas y consideradas como una especificidad. Es importante que el docente que enseña arte en un grupo con alumnos que presenten PPII planifique clases en las que dichos alumnos produzcan y generen aprendizajes.

Desde los fundamentos generales del área de Educación Artística en el diseño Curricular de los diferentes niveles educativos se considera que todos los alumnos pueden participar del área, disfrutarla, aprender y producir, tengan o no capacidades educativas derivadas de la discapacidad, desmitificando aquella tradicional idea de que algunos nacen con un don especial para el arte.

Educación en, para y con la diferencia

Desde lo discursivo, la educación especial forma parte de un sistema más amplio desde donde el Estado regula el cumplimiento de la norma y la ley. En la práctica vemos necesario la realización de previsiones sobre la educación especial en un marco donde se instala la integración como propuesta pero, en ocasiones, sin que los docentes cuenten con formaciones específicas o complementarias para abordarlas en su integralidad. Ello hace que las propuestas de integración resulten más formales que reales y que, contando con una insuficiente preparación para prever adecuaciones, se espere que los alumnos resulten incluidos solo por el hecho de estar allí, sin que medie una organización específica de las experiencias a sus posibilidades, o que se desvalorice su posibilidad de aprender, o que no se trabaje la integración como una cuestión que también atañe al grupo escolar completo.

La integración a la escolaridad común es una línea que tiene relevancia internacional y que hace que se busque la mayor variedad de experiencias compartidas entre los alumnos con necesidades especiales y los niños de las escuelas generales. Más, se busca

propiciar experiencias promotoras de integración con la escuela y desde la escuela con la comunidad, porque también hay que romper con prejuicios sociales, con tabúes ancestrales. Parece necesario plantear que aún pueden rastrearse, en el pensamiento de algunos docentes, vestigios de un modelo moderno donde se separaba al “normal” del que no lo era internándolo en un espacio diferente. Actualmente, se hace necesario interpelar estas miradas, herencia arraigada de una lejana modernidad pero que aún está presente.

Integrar no es sólo que un alumno diferente, en este caso con necesidades especiales, permanezca en un mismo espacio con otros chicos que no presentan las mismas necesidades. Integrar es parte de las propuestas de enseñanza que deben garantizar que todos aprendan teniendo en cuenta la situación de cada uno.

En relación a la educación especial en Argentina, podemos mencionar algunos momentos puntuales en nuestra historia que dan cuenta de la constitución de un modo de ver y atender a los niños con necesidades especiales. A lo largo del siglo XIX se institucionalizan las prácticas de beneficencia y aparecen distintos hospitales, asilos, escuelas para niños, etc. Los “diferentes” son objeto del accionar filantrópico, el cual se propone ampararlos, protegerlos y educarlos, en instituciones distintas a las comunes. Así nace la primera escuela de educación especial argentina.

Más adelante se presenta un proyecto de creación de “clases especiales” en las escuelas comunes. A fines de la década de 1920 el Consejo Nacional de Educación había creado 80 “clases especiales” en escuelas comunes.

La separación y clasificación de los niños es llevada a cabo a través de agentes concretos: los médicos, los docentes, los psicólogos. Se consolida este proceso gracias a la existencia de dos sistemas educativos paralelos. Los niños normales reciben educación común; la escuela especial reúne en sus aulas al “resto”, los discapacitados, los peligrosos, los pobres, los inmigrantes de países limítrofes, los descendientes de aborígenes, los que tienen menos oportunidades en la sociedad, los “diferentes”.

El cambio de paradigma educativo pone actualmente en juego la multiplicidad y la diferenciación de formas de estar y de ser en el mundo escolar. Este es un principio fundamental para afrontar la enseñanza y el aprendizaje.

La educación especial es un cuerpo disciplinar creado en función de la idea de normalidad para ordenar el desorden originado por la invención de lo anormal. Por esta

razón, la educación especial puede ser pensada como un discurso y una práctica que vuelve a este último grupo una problemática.

La educación en general y la educación especial en particular, representan para los docentes un gran desafío, sobre todo en el sentido de poner en acción aquello que el discurso de la política educativa pone en palabras. Existe en la actualidad una convivencia entre los distintos paradigmas, observándose una promoción de la inclusión educativa con aprendizajes (desde lo discursivo) y una práctica en ocasiones alejada, vinculada aún con paradigmas anteriores, asociados a la no aceptación de la diferencia. Es importante señalar que esta distancia entre los enunciados de política educativa, sólidos y bien justificados y las dificultades reales que se encuentran en las instituciones educativas reales, con las condiciones materiales con que cuentan- o no cuentan, con las problemáticas sociales y culturales que aquejan a las familias y a los niños, y con las condiciones simbólicas de pérdida de autoridad sobre el saber que ha afectado a las instituciones educativas en su conjunto son lo que representan un desafío a la docencia de hoy.

“Se trata de gestos que también encontramos en el campo discursivo concerniente a la educación, cuando, por doquier, aumenta la sensación relativa a la impotencia de las instituciones educativas para hacer frente a los desafíos que comporta el conjunto de instituciones en los tejidos socio culturales, en las formas de producción y transmisión de conocimiento, en las redes de sentido, en las maneras de relacionarnos con el mundo, con los otros y con nosotros mismos” (Skliar y Tellez; 2008: 8).

Es necesario aclarar que los niños que tienen PPII cuentan con un docente integrador dependiente de la modalidad de Educación Especial quien realiza el asesoramiento específico a los docentes intervinientes (inclusive el de arte) para afrontar las cuestiones relativas al aprendizaje y a la enseñanza de los niños. En cuanto a los elementos para orientar y sostener a las familias de estos niños, que no siempre cuentan con conocimientos o con la fortaleza necesaria para afrontar lo que esto implica existen los Equipos de orientación Escolar en las instituciones de los diferentes niveles educativos o el Equipo Interdisciplinario de las escuelas especiales³.

³ Los Equipos de Orientación Escolar de las instituciones del nivel inicial, primario y secundario están conformados por: un maestro orientador del aprendizaje, un orientador educacional y un orientador social (en algunas escuelas cuentan con Fonoaudiólogo). Los Equipos Interdisciplinarios de las Escuelas Especiales están conformados por: Médico Pediatra, Psicólogo, Kinesiólogo, Fonoaudiólogo, Terapeuta Ocupacional, Asistente Social y Asistente Educacional. Algunas instituciones especiales cuentan con Psiquiatra y Neurólogo de acuerdo a la especificidad de atención.

En algunas oportunidades prevalecen prejuicios en torno a la imposibilidad de los alumnos con PPII de lograr un desarrollo autónomo de los niños especiales, una especie de desconfianza respecto de sus posibilidades de aprovechamiento del conocimiento o de las experiencias sociales y culturales que la escuela puede ofrecerle, poniendo en tensión lo que el nuevo paradigma de abordaje establece y promueve.

Skliar y Tellez (2008) manifiestan que la educación pareciera estar como “obsesionada” con lo diferente, con lo extraño, con lo que en otra época era anormal.

“Los diferentes obedecen a una construcción, una invención, son un reflejo de un largo proceso (...) el diferencialismo, esto es, una actitud- sin dudas racista- de separación y de disminución o empequeñecimiento de algunos trazos, de algunas marcas, de identidades en relación a la vasta generalidad de las diferencias (...) Las diferencias son simplemente diferencias” (Skliar y Tellez; 2008: 9). No significa que no haya niños ciegos, o sordos, con parálisis o con diferentes síndromes. No obstante, consideramos que el sujeto se constituye como tal por muchos factores culturales, sociales, vinculares, etc. Es decir, la discapacidad no es determinante. La forma de enseñar se centra en la individualidad de cada sujeto en particular y de la modalidad de aprendizaje de cada uno.

Lo que es una construcción es la idea de que lo diferente no es “normal” y entonces debe estar separado, idea perteneciente a la visión moderna de la educación.

Si bien consideramos que siempre fue así, hoy se visibiliza que es ese otro que nos plantea preguntas, nos hace pensar y nos interroga (Skliar y Tellez; 2008). Es esa diferencia - diversidad que presenta una doble necesidad: pensar el otro por sí mismo y establecer relaciones éticas de alteridad.

La educación debe pensarse haciendo un lugar para alteridad, construyendo relaciones como espacios no mediados ni ordenados por la norma. *“(...) el pensamiento de la alteridad apuesta por una política de los espacios en la que el accionar de los sujetos se configure de múltiples formas (...)”* (Skliar y Tellez; 2008: 135).

En este sentido, el eje fundamental es repensar el pensamiento, el saber, la formación, el aprendizaje y sobre todo la enseñanza.

Aportes de la educación Artística a la Educación Especial

El diseño curricular de la provincia de Buenos Aires adopta el posicionamiento político-pedagógico señalado anteriormente. Si bien esta visión coincide con la idea de que

todos los alumnos pueden aprender desde sus diferencias, no hay para el docente de arte ni para los de educación especial ningún documento que acompañe en relación a las estrategias posibles para la enseñanza a niños con diferentes necesidades educativas derivadas de la discapacidad, sean estas sensoriales (hipoacusia, ceguera), intelectuales (sujetos con diagnóstico de discapacidad intelectual pura o en relación a un síndrome genético: síndrome de Frágil X, Down), neuro-motoras (mielomelinocele, parálisis) o los trastornos del espectro autista (Trastorno Generalizado del Desarrollo, trastornos de la personalidad).

Los diseños curriculares de los diferentes niveles educativos parten de la concepción que entiende al conocimiento artístico-estético como un campo del saber humano fundamental para comprender y reflexionar críticamente acerca de nuestra realidad cultural histórico-social y un campo para el desarrollo vocacional y profesional en sus diferentes lenguajes –música, artes visuales, danzas, teatro, multimedia, diseño, audiovisual– con sus distintas especializaciones. En ambos casos, persigue como objetivos la construcción de saberes culturales socialmente productivos para la participación ciudadana, la incorporación al mundo del trabajo y la formación profesional. Su presencia en la educación obligatoria se expresa como ineludible, en tanto brinda herramientas conceptuales y metodológicas propias en tanto campo de conocimiento especializado, favoreciendo el pensamiento crítico, divergente y metafórico, al tiempo que contribuye en la construcción de un sujeto situado en su cultura y en su historia. En otros términos, el arte - con sus materiales, procedimientos y códigos en el marco de una cultura- se constituye como un conjunto específico de saberes, integrado por diversos lenguajes simbólicos.

El concepto de arte, si se analiza desde una mirada situada histórica y culturalmente, no se refiere a un universal abstracto, reconocido de la misma forma por todas las culturas. Las diferentes épocas y sociedades construyeron diversos modos de entenderlo, asignándole funciones y estatus sociales particulares. Lo que la cultura occidental, nacida de la tradición griega, ha considerado arte y producción artística, también ha variado en función de las diferentes cosmovisiones de época, configurándose socialmente en relación con los acontecimientos políticos, económicos y culturales. En este sentido, el S. XVIII enfatizó la noción de arte en tanto producción vinculada al conocimiento sensible, perceptible, “de la belleza” y, por tanto, opuesta al conocimiento científico. Más tarde se acentuó ese aspecto irracional, considerado en

términos peyorativos con relación a la ciencia. Se reforzaron asimismo las asignaciones subjetivas y el carácter de representación-imagen contrapuesto al concepto, confiriendo al artista atributos asociados a la genialidad y a los dones innatos, dando paso a la instalación social del dilema “artista- docente”, aún presente en nuestra cultura. Este paradigma de la modernidad conlleva valoraciones institucionalizadas en un período histórico determinado que asimilan la idea de arte a expresión, genialidad, talento, sensibilidad, originalidad, subjetividad. Instala una concepción según la cual el arte es una actividad reservada a cierto tipo de personas (los artistas) dotadas de cualidades especiales (sensibilidad superior, talento innato) que expresan en la obra de arte (única e irrepetible) lo que su subjetividad les dicta y a quienes la sociedad nunca termina de comprender.

La validación social de la visión moderna, puesta en evidencia por el hecho de que se acepta como “natural” que haya personas dotadas desde su nacimiento para el arte y otras que no lo están, permanece hasta hoy y como tal está presente en el sistema educativo formal. Reflexionar acerca de este modelo es fundamental en tanto, cuando podemos apartarnos de esta mirada limitante, podemos ingresar a otra concepción que permite entender que el arte ofrece a todas las personas, desde temprana edad, una forma de acceso al conocimiento y a la cultura. También permite poner en primer plano el contexto histórico, social y cultural, propiciando el desarrollo de estrategias didácticas y metodológicas con fuerte anclaje en la realidad cultural más próxima y una posible comprensión de los modos de producción cultural que coexisten en la contemporaneidad.

La producción artística es un proceso en el cual el artista pone en juego experiencias, emociones, conocimientos previos, procesos de investigación, capacidades prácticas y teóricas en función de un objetivo: producir una obra. Elige el tema, selecciona materiales y soportes, opta por un tratamiento y estilo que le permitan plasmar lo que desea: unidad de forma y contenido. Esta es la actividad consciente e intencional de la producción. Al mismo tiempo, se filtran en ese hacer elementos que condicionan toda elección y que aparecen en la obra: saberes acumulados, ideología, símbolos culturales, creencias, historia, cultura.

Teniendo en cuenta el marco epistemológico precedente, la Educación Artística tiene como finalidad la interpretación de las producciones estético- artísticas presentes, haciendo anclaje en el contexto histórico- cultural, más allá de que la educación artística

permita la participación y comprensión del universo cultural al que pertenece los propios alumnos, lo que en el caso de la educación especial contribuye al objetivo central de formar sujetos autónomos y miembros partícipes de una sociedad.

Ello supone también facilitar a los alumnos/as la comprensión del universo simbólico en el que viven como así también participar e intervenir en él de manera crítica y autónoma. En estos conceptos reside el valor estratégico de los aportes de la Educación Artística a la educación obligatoria y que, por tanto, se le destine un lugar fundamental como campo de conocimiento, coadyuvando a la construcción de un sujeto capaz de interpretar sus realidades, elegir, hacer respetar sus derechos y sentirse parte vital de una fuerza social transformadora. Formar capacidades interpretativas supone favorecer la producción de sentido.

La Educación Artística, entonces, relaciona al alumno/a con un campo específico de conocimientos, en el que los modos de construcción de sentido cambian en la medida en que se realizan nuevas producciones estéticas que circulan socialmente.

Si bien la función de la Educación Artística en el sistema educativo obligatorio no consiste en la formación de artistas, el conocimiento de las técnicas, los recursos y elementos formales y su organización, la posibilidad de expresarse, la voluntad comunicativa, cobran especial interés en tanto se orienten a la producción de sentido y a la comprensión, más allá de lo literal, de los diferentes discursos propios del hombre. Esto supone una aproximación amplia al mundo del arte, la exposición a experiencias de apreciación y participación de las manifestaciones culturales del propio entorno y conocimiento de las producciones significativas de la humanidad.

Sin embargo, en el campo concreto de la educación artística escolar pareciera haberse vuelto natural que la actividad de “taller” corresponda al ámbito “sólo” de la práctica y que las explicaciones históricas, filosóficas, psicológicas del arte no sean acercadas a los alumnos, restringiendo aspectos centrales de su conocimiento artístico.

Otro eje a tener en cuenta es la necesidad de superar la idea de que la práctica artística es sólo el hacer y la teoría un sostén extra disciplinar (proveniente de la historia, la filosofía, la psicología) que, en el mejor de los casos, intenta explicar algunos aspectos de esa práctica. En este contexto, el docente debe recuperar la relación entre teoría y práctica y conocer los fundamentos para sostener sus propias estrategias de abordaje.

La modalidad de educación especial no presenta un diseño propio ya que trabaja con los propios de los niveles de enseñanza obligatoria. Tal como lo explicitamos

anteriormente, la escuela y el equipo docente interviniente en cada institución- pertenencia o no a la modalidad de educación especial- tienen la responsabilidad de:

- Brindar educación en el campo de las artes que permita la formación de sujetos críticos y reflexivos.
- Permitir el acercamiento a diversas manifestaciones artísticas del entorno cultural, el manejo de los códigos necesarios para acceder a ellas, el derecho a disfrutarlas, y también a producirlas
- Favorecer en los alumnos/as actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado por sus producciones y las de sus pares interpeándolos como sujetos de derecho, posibilitando la convivencia democrática y la construcción de la ciudadanía.
- Brindar espacios para el reconocimiento del hacer artístico superando lo lúdico expresivo: un proceso que implica esfuerzo, perseverancia, reflexión y toma de decisiones.
- Incentivar la reflexión, discusión y valoración de realizaciones propias y ajenas priorizando el respeto por las diferencias culturales, sociales e históricas.
- Promover experiencias de conocimiento, disfrute y protección del patrimonio cultural.
- Incentivar las experiencias grupales (de producción y análisis) donde se valoricen los aportes individuales y se dé lugar a la explicitación de diferentes miradas e interpretaciones.

Estos propósitos se adecúan en cada uno de las situaciones específicas y de acuerdo a la necesidad educativa derivada de la discapacidad como al nivel de desarrollo real y potencial, considerando que no existe una única forma de aprender y de enseñar en relación a un tipo de discapacidad.

La inserción en la institución del /la docente de educación artística es una cuestión compleja, ya que la problemática del abordaje y adecuación de la enseñanza trasciende las disciplinas artísticas y las pone en relación con su participación en la institución. Debemos entonces preguntarnos qué lugar y función tiene el área de educación artística en la escuela, cómo se constituye como espacio curricular y de qué modo se relaciona con las demás áreas. El hecho de que se haya ido naturalizando una relación entre arte y expresión, o actividad artística y recreación -por la instalación de paradigmas que devienen de la concepción moderna de arte y artista-, define institucionalmente para el área un lugar que tiene más que ver con un momento de esparcimiento que con un aprendizaje de contenidos específicos. En el caso de educación especial existe la idea de

que el arte es terapéutico. De este modo, las acciones deberían tender a la inclusión de las prácticas del área en el trabajo institucional, ofreciendo situaciones y experiencias educativas que contribuyan, desde la especificidad, a la concreción de los objetivos comunes en espacios educativos reales.

Hablar de espacios educativos reales nos lleva a retomar la idea inicial de necesidad de salirse del “como si” se enseñara y se aprendiera. Esto genera una tensión entre enseñar lo mismo a todos, a veces negando las diferencias, versus enseñar de todo sin una jerarquización y una especial preparación ante las diferentes necesidades de los alumnos.

Nuestro posicionamiento enfatiza la convicción en la educabilidad⁴ de los sujetos de la modalidad especial, sin necesidad de pensar la enseñanza del arte desde propósitos diferentes a los “comunes”. Lo que creemos, en cambio, es que la metodología de enseñanza y las estrategias deben ser diferentes y los contenidos deberán adecuarse a las singularidades sin plantear propuestas irrealizables ni limitar los posibles alcances.

Avances respecto a la integración de niños con discapacidad.

Si bien los docentes han avanzado respecto a la posibilidad de generar y aceptar propuestas de integración de alumnos procedentes de la educación especial en el ámbito de la educación común, aún falta mucho recorrido al respecto, sobre todo en lo que hace a disponer de metodologías de enseñanza apropiadas. El mismo diseño curricular de educación, en cualquiera de los niveles, nos habla de la necesidad de generar una conciencia respecto a que todos pueden aprender, pero sabiendo que el docente debe generar distintas opciones para ello y, además, convencerse de que es posible que todos aprendan. En ocasiones nos encontramos con la vigencia de prejuicios, tanto de maestros como de la comunidad educativa en general que limitan las posibilidades de aprender de los alumnos y de ser incluidos efectivamente.

En lo que nos atañe estamos convencidos de que habría que poner el acento en que los proyectos de integración tuvieran en cuenta la educación artística como un área específica, donde el niño puede alcanzar aprendizajes de distinto grado de complejidad

⁴El término educabilidad, según Baquero (2001), no puede relacionarse, solamente, con la capacidad de aprender, sino que también aparece emparentado con los procesos de humanización, con el acceso a la subjetividad, que implica un orden simbólico-cultural que opera como constituyente.

pero que deberían inclusive referirse a sus posibilidades de participación cultural tanto como receptores y como productores.

Como dijimos anteriormente lo que se necesita es reflexionar sobre la metodología de enseñanza; es decir, sobre cómo se enseña ese contenido del lenguaje o disciplina que sea. En cada uno de los casos particulares, se pueden diseñar estrategias de intervención en función de las características de aprendizaje de cada sujeto, las cuales se definen, de manera conjunta, con los equipos técnicos intervinientes. A modo de ejemplo, pensando en un niño con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad intelectual, su condición específica tiene algunas características peculiares vinculadas con el desarrollo de su pensamiento y, por ende, en la adquisición de aprendizajes académicos, como pueden ser el egocentrismo, la viscosidad, la sujeción a lo concreto. En este sentido, es necesario pensar estrategias que consideren estas características, tales como explicar las consignas con claridad y de una por vez, sin anticipar en la primer actividad todo lo que se va a trabajar; convocar al alumno continuamente reiterando aquello que están trabajando; acompañarlo en la resolución de algunas actividades, entre otras.

No existen muchos desarrollos específicos, como hemos señalado, pero es necesario ir construyendo experiencias exitosas que se documenten, explicitando los hallazgos y las dificultades.

Para continuar pensando en una real inclusión del arte en la educación especial

Estamos convencidas de que no existe un camino único para alcanzar las transformaciones que se están proponiendo en la consideración del área de educación artística como un componente altamente relevante en la educación, que permitiría lograr los propósitos de integración de los niños con necesidades especiales a todos los ámbitos culturales que compartimos como sociedad, pero que para que estos ocurran es necesario estar convencidos de la posibilidad y esencialidad de los otros, sujetos distintos, como sujetos relevantes.

Además, se necesita reconocer que, para que los cambios ocurran en la enseñanza, lo que se debe profundizar son instancias metodológicas adecuadas donde se generen verdaderos procesos de aprendizaje y de integración.

En general, las condiciones institucionales deben ser objeto de interrogación y ello no pasa sólo por los condicionamientos materiales sino también por una profunda revisión

del qué, cómo y desde qué fundamentos se enseña. Repensar qué es lo que hace la diferencia y la posibilidad que desde allí pueden surgir aprendizajes.

Es necesario que el espacio formativo de educación artística no se descuide, se profundice su valoración y se logre salir de la concepción de que sólo la clase de arte es una hora más de entretenimiento.

La consideración de la educación artística considerada desde sus contribuciones al desarrollo personal, social y cultural de las personas debería generar que la misma se enseñe con la especificidad que le es necesaria. La integración con calidad no es todavía un logro educativo alcanzado. Apenas estamos comenzando a darnos cuenta de que los niños son todos diferentes y que dentro de nuestras pobres culturas hay variantes, por no insistir en la diversidad económica y las diferencias sociales profundas a las que estamos asistiendo.

Es importante reflexionar también sobre qué es ser especial? Sólo son especiales aquellos niños que padecen alguna patología o existen otras cuestiones que hacen a un niño especial y diferente? Ante quién o desde quién? cuánto aportarían los docentes que hayan realizado experiencias exitosas si las comunicaran sistemáticamente ayudando a otros a superar las dificultades?

¿Qué desafíos supone entonces la integración? ¿Cómo se contribuye, desde la práctica, a habitar la alteridad¹? Habitar la alteridad es pensar en cada situación lo que hace obstáculo para que la experiencia de la diferencia acontezca. El mayor obstáculo ha sido y es el campo mismo de acción de nuestra praxis: la escuela naturalizada, aparentemente laica y homogeneizadora, productora de subjetividades. Habitar la alteridad implica el desafío de integrar a la escuela actual a “ciertos sujetos” que han sido históricamente excluidos. Supone enfrentarse con el rechazo y la idea del fracaso escolar. Obliga a reconocer el derecho a la igualdad y a la diferencia.

La escuela debe inclinarse por reconocer y potenciar lo que el sujeto sabe, lo que le permite interpretar y transformar la realidad, con el fin de habilitar la palabra y la acción de un sujeto lo más autónomo posible, capaz de posicionarse en el mundo. Debería centrarse en fortalecer las propias habilidades y explicitar los avances surgidos.

Bibliografía

D.G.C y E (2008) Diseño Curricular para el Nivel Inicial, Primario y Secundario. Buenos Aires, Argentina.

D. G. C y E (2011) Resolución 4635. Anexo I: *La inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad con proyectos de integración en la Provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina.

Feldfeber, M. y Andrade Oliveira, D. (2006) *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?*, Noveduc, Buenos Aires. Argentina.

Larrosa, J. y Pérez de Lara, N (Comp.) (1998) *Imágenes del otro*. Ed. Virus. Barcelona. España.

Skliar, C. y Tellez M. (2008) *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Ed. Noveduc. Buenos Aires, Argentina.

Terigi, F. (2010) Conferencia: *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. La Pampa.