

cuadernos
educere

El niño con necesidades
especiales
Su integración o inclusión en el aula

Rosa María Tovar, Teresa de Maldonado,
Jeanette Alezones, Nancy Quiroz y Anahid Castillo

Universidad de Carabobo
Centro de Estimulación Integral

Cuaderno N° 6

Programa de Perfeccionamiento
y Actualización Docente
Escuela de Educación
Universidad de Los Andes
2005

Título de la colección Colección Cuadernos Educere
Serie anaranjada Creación y testimonios
Fundación Octubre, 1998
Director / Editor Pedro J. Rivas
Consejo editorial Pedro J. Rivas
Roberto Donoso
Myriam Anzola
Oscar Morales
Ángel Antúnez
Beatriz García
Título del Cuaderno El niño con necesidades especiales.
Su integración o inclusión en el aula
Cuaderno N° 6
Autor Rosa María Tovar, Teresa de Maldonado,
Jeanette Alezones, Nancy Quiroz y Anahid Castillo
Instancia editora Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente
PPAD.
Diseño de carátula Luis Edgardo Márquez
Diagramación Freddy Parra Cepeda
Corrección de texto Freddy Parra Jahn - fparrajahn@hotmail.com

Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario "La Liria".
Facultad de Humanidades y Educación, Edificio A. Piso 2.
Oficina del PPAD. Teléfono (0274) 2401870. Fax: 2401870
Mérída - Venezuela • educere@ula.ve • rivaspj@yahoo.com
<http://www.saber.ula.ve/educere/cuaderno>

Red de Distribución PPAD - Educere • Mérida
Pedro Alejandro Rivas Briceño

1ª edición, 2005
1000 ejemplares

Reservados todos los derechos
© Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente,
PPAD. Escuela de Educación. Universidad de Los Andes
Mérída, Venezuela, 2005

HECHO EL DEPÓSITO DE LEY
Depósito legal: LF
ISBN COLECCIÓN 980-11-0768-5
ISBN CUADERNO 980-11-

Impresión: Producciones Editoriales, C. A./ Mérida / 2005
Impreso en Venezuela / Printed in Venezuela

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	5
INTRODUCCIÓN	9
I PARTE	
CONSTRUIR LA ESCUELA DESDE LA DIVERSIDAD PARA LA LIBERTAD	13
II PARTE	
DÓNDE ESTAMOS Y HACIA DÓNDE VAMOS	29
III PARTE	
BUSCANDO EL HORIZONTE	34
IV PARTE	
ENRIQUECIENDO EL EQUIPAJE	36
V PARTE	
ACOMPAÑANTES DE VIAJE	46
VI PARTE	
EL FINAL DEL CAMINO O VOLVER A COMENZAR	63
APÉNDICE	
BITÁCORA DEL VIAJERO	66
BIBLIOGRAFÍA	76

PRESENTACIÓN

I

El Fondo Editorial “**Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente**” de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, se complace en editar la primera entrega de la **Serie anaranjada, Creación y testimonio, de la Colección Cuadernos EDUCERE**, titulada *El niño con necesidades especiales: su integración o inclusión en el aula*, identificado con el Nro. 6 de este conjunto de publicaciones periódicas dirigidas al magisterio nacional.

La Colección Cuadernos EDUCERE, pone a disposición del educador venezolano este nuevo título que proviene de una singular experiencia pedagógica con niños del Centro de Estimulación Integral, CEI, “Luisa del Valle Silva” de la ciudad de Valencia, institución experimental de la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo.

Este trabajo ha sido escrito por las licenciadas Rosa María Tovar, Teresa de Maldonado, Jeannette Alezones, Nancy Quiroz y Anahid Castillo, quienes se desempeñan como maestras de aula e investigadoras del Centro y se vinculan permanentemente con la comunidad familiar de estos pequeños escolares, conceptualmente identificados como niños con necesidades especiales o niños diferentes, orientando su trabajo en la mira de romper el esquema que los califica de minusválidos y de impedir que el aula de clases siga siendo un espacio de exclusión y el sitio donde se busca estandarizarlos en la creencia de que es posible homogeneizarlos social y culturalmente.

Al contrario de la tendencia tradicional que busca acercarlos al promedio de los niños llamados normales, se trata, ahora, de verlos como son, con sus limitaciones, pero, sobre todo, con sus potencialidades, y asumir la existencia de individuos particulares y diferentes en el contexto de la diversidad y la unidad.

Este cuaderno tiene la particularidad de enfocar una mirada que ubica a estos niños diferentes en el plano de nuestra condición de seres humanos, justamente donde todos, somos iguales, no porque lo decreta la Constitución Bolivariana de Venezuela, la LOPNA y otras leyes, sino porque esta concepción lleva implícito el principio ético de la igualdad.

Estos maestros han centrado la práctica escolar en la unidad, la diversidad, la igualdad y la integración como principios rectores de una concepción pedagógica que reivindica el papel humanista del docente, basado en el respeto a la pluralidad, a la tolerancia, a la justicia y a la solidaridad, práctica que se puede observar en el Centro de Estimulación Integral, CEI, de la Universidad de Carabobo, un ejemplo prototípico y paradigmático de una educación profundamente humanizadora porque ubica en el tapete de la discusión la condición especial que tienen todos los niños, independientemente de si son o no diferentes.

Esta es la verdadera educación centrada en valores y no en las vacuidades de las discusiones retóricas e igualitaristas.

El trabajo explicado y ejemplificado a través de diferentes casos que se ilustran a lo largo de los siete capítulos de este cuaderno, evidencian el requerimiento indispensable de contactar un docente idóneamente preparado, altamente sensibilizado y comprometido con una tarea cuyos resultados nunca serán como los esperados en la escuela tradicional. Aquí en este caminar, el docente se mueve en la dualidad plasmada en uno de sus capítulos: *el final del camino o volver a comenzar*, siempre presente en la espesura de la incertidumbre del acontecer.

Los maestros de esta especialísima institución venezolana saben que su laboriosa tarea estará perseguida por el síndrome de Sísifo, aquel personaje de la mitología griega que estaba condenado a subir una enorme piedra por la ladera de una alta montaña hasta alcanzar la cima, luego la roca rodaba para volver a comenzar en un círculo vicioso. Semejante y titánica tarea de estos educadores hoy la podemos comparar con el trabajo de los quijotes que siempre lucharán contra las batidas de las aspas de los molinos de viento, enfrentados con el valor y la fuerza de la pedagogía del amor, porque allí siempre estarán las respuestas buscadas y porque allí se encontrará la mayor satisfacción de estos docentes especiales que disfrutan de una carcajada espontánea, de una sonrisa que aflora en un niño henchido de satisfacción, de la felicidad que brota de la comisura de sus labios o de la mirada penetrante de un *ser humano* que se esconde en el cuerpecito de un infante que solo reclama el derecho a ser comprendido y atendido por los otros y a ocupar un lugar en la sociedad, por la misma razón de haber poseído un pupitre en la escuela. Este niño no pedirá hoy ni mañana nada diferente a lo que los demás exigen, él solo reclama su derecho humano a ser él y a ser reconocido.

Este Cuaderno escrito con la pluma de la experiencia de docentes de aula, está dirigido al magisterio venezolano, sin distinción alguna, porque la escuela es un espacio de inclusión por definición teleológica y porque allí se encuentra el lugar donde los criterios de la diversidad, la unidad, la igualdad y la integración se pueden aprender en la otredad y en el transitar por caminos diversos, pero con sentido y significación.

Al estar convencido de que ello es posible, el **Fondo Editorial “Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente”** pone a disposición del docente, del investigador y del estudiante universitario, en formación docente, una reflexión convertida en práctica pedagógica con el influjo teórico de una concepción humanística, constructivista y profundamente inclusiva, que tiene expresiones de la

Pedagogía del amor y la esperanza de Freire y de los aportes de grandes pensadores y teóricos como Piaget, Wallon, Erickson, Lacan y Vigostky.

II

En otro orden de ideas, el Cuaderno EDUCERE Nro. 6 ratifica el valor de la autogestión y la cogestión editorial al estimar el trabajo cooperativo y la importancia de las alianzas estratégicas para publicar con los autores sin las consabidas excusas burocráticas del *no se puede, se podría, pero si es con nuestras portadas y logos; se podría, pero para el próximo año; los altos costos que provienen de la inflación lo impiden* y otros pretextos de la subcultura del no, propia de la estupidez del funcionario burocrático que se incinera en el asiento caliente de su pasividad. Estas y otras falaces argumentaciones y descargos desaparecen cuando se ensayan exitosamente modalidades no convencionales de editar, basadas en la autogestión y el cofinanciamiento.

La Colección Cuadernos EDUCERE es una expresión verdadera que interpela el sentido de trascendencia de la Autonomía Universitaria y del "hacer universidad" publicando.

Este cuaderno nace del abandono del miedo a equivocarse y de la emoción de sus autores y del cuerpo editor al creer que en las dificultades y en los obstáculos se esconde, risueña e irónicamente, el secreto de la imaginación creadora.

Pedro Rivas
Editor

INTRODUCCIÓN

Desde el año 1975, fecha de su creación, la Dirección de Educación Especial en Caracas ancló todo su trabajo en los principios de democratización y modernización de la enseñanza, los cuales se referían a la cantidad y calidad de los servicios, respectivamente. Mientras que el principio de la democratización exigía que se atendiera a mayor población desde más temprana edad, la modernización se refería a que los servicios debían mejorar en cuanto a tres aspectos fundamentales: la prevención, la normalización y la integración.

La prevención primaria y secundaria se ha logrado parcialmente. Son enormes los adelantos en la ciencia para anticipar y, por lo tanto, disminuir los factores de riesgo en la mujer embarazada: cigarrillos, droga, alcohol, virus, alimentación, vacunas, entre otros. Igualmente, la prevención secundaria, aquella que minimiza los efectos de una secuela o trastorno hereditario, ha evolucionado. Sin embargo, la terciaria, la que protege la integridad psíquica y emocional de los sujetos más desaventajados, es la que ha encontrado mayores obstáculos en esta sociedad competitiva e individualista.

Nos encontramos a menudo las expresiones peyorativas y excluyentes acerca de un niño o adolescente que por razones de limitaciones no puede disfrutar del derecho, consagrado en la constitución, de vivir y convivir con los integrantes de su comunidad, de ser considerado como un ser con posibilidades, respetando sus limitaciones. Si así fuese, se estaría dando la

integración, la que debe entenderse como un proceso dinámico y gradual al facilitar la interrelación continua que permita la adaptación activa del sujeto a su medio.

Este proceso de integración se da en una relación dialéctica entre el sujeto y su entorno social, ambos son dinámicos y cambiantes, por lo tanto, depende de las características individuales, áreas afectadas, necesidades e intereses; de la misma forma, el grado de exigencias del medio, las demandas familiares, las frustraciones o expectativas de los padres marcarán todas las formas de vida.

La terminología ha variado en estos últimos años, necesidades especiales, niños diferentes, diversidad. Pero ¿qué es lo que supone ser diverso? "Ser diversos supone vivir para afirmar esa condición, no para negar la condición del otro" (Esté, 1991:47). La diversidad la encontramos en infinitos matices y esto lo comprobamos individualmente o en grupo, podemos decir que uno determina al otro y viceversa, uno no puede vivir sin el otro. Lo que hace un individuo está marcado por las necesidades del grupo. Igualmente la idea de integración, tal como se concibió al inicio de la década de los 70, ya no satisface a plenitud el disfrute del derecho de la igualdad, ya que es el sujeto con necesidades especiales el que debe asumir formas establecidas de aprendizaje; métodos y técnicas de enseñanza, ritmo y horarios de clases, espacios y lugares de estudio, para que pueda acceder al saber, mientras que ahora deben ser ambos componentes los que tienen que transformarse. Esta nueva concepción la entendemos como inclusión debido a que hay un compromiso mutuo de deberes y derechos.

Cuando un individuo tiene una relación humana y digna con sus semejantes logra una relación convalidada, se expresa, comparte, se comunica, vive. El grupo, por su parte, es un cruce de coincidencias entre varios individuos diversos, pero tienen algo en común.

Cuando un niño llega a una escuela, a un salón de clases lo que espera es encontrar en ese espacio seres semejantes que coincidan con él, no obstante, la escuela se convierte, en ocasiones, en lugares que lo excluyen y lo apartan mientras no accede a la homogeneización de la cultura.

Este orden de la situación escolar pudiese encontrarse en esa concepción estática de las necesidades educativas especiales en la que pareciera que las personas con necesidades forman parte de una categoría de minusválidos. Es imperioso conocer que: "las diferencias son diferentes" (De Gómez, 1991: 65) debemos respetar y aceptar a los sujetos diferentes, no buscando que se hagan cada vez más parecidos al promedio o a los llamados normales, sino encontrarlos y aceptarlos, respetándoles como son, con sus limitaciones pero sobre todo con sus potencialidades.

Desde la perspectiva de que todos somos diferentes y desde la defensa de los principios de la Educación Especial ofrecemos en este texto nuestra experiencia con el abordaje al niño diferente en el aula regular, a fin de favorecer la búsqueda de una sociedad más humana, en la que el respeto a la diversidad sea la premisa fundamental.

I PARTE

CONSTRUIR LA ESCUELA DESDE LA DIVERSIDAD PARA LA LIBERTAD*

*“... la educación es un acto de amor,
de coraje; es una práctica de la libertad
dirigida hacia la realidad, a la que no teme,
más bien, busca transformarla
por solidaridad, por espíritu fraterno”.*

Paulo Freire, 1977

Pensemos por un instante en lo que percibimos visualmente cuando abordamos un autobús que nos lleva de un lugar a otro ¿Qué nos llama la atención al entrar al autobús? ¿Qué es lo que percibimos? ¿Quiénes se encuentran allí? ¿Cómo son esas personas? Podríamos, por ejemplo, encontrar a un hombre mayor concentrado en la lectura del periódico; a su lado, una mujer de piel blanca que mira a través de la ventana; más atrás, un adolescente de anteojos oscuros; sentada al otro lado, una mujer trabajadora que quizás medita sobre los problemas de sus hijos; frente a ella, un hombre de edad madura, posiblemente encontramos dos liceístas, una joven universitaria que estudia odontología y que regresa de clases, un niño tímido que no asistió a la escuela. Percibimos un grupo heterogéneo: diferentes géneros, diferentes edades, diferentes profesiones, diferentes etapas de la vida. Ellos representan la Diversidad.

* Conferencia inaugural de las II Jornadas de Educación Inicial de la Universidad de Carabobo. Valencia. Venezuela

Si nos detenemos a analizar a un miembro de este grupo, nos encontramos que esa persona tiene rasgos fisiológicos diferentes, una historia singular, pertenece a una familia específica, vive una etapa evolutiva particular, tiene necesidades y demandas afectivas y sociales muy diferentes a la persona que está sentada a su lado en el autobús. Este análisis nos lleva al establecimiento del concepto de Unidad, el cual quiere decir que cada persona es única, indivisible y especial. La existencia de estos individuos particulares y diferentes conforma la diversidad.

De manera que el concepto de diversidad está implícito en el concepto de unidad, y ésta a su vez reafirma la diversidad. Como señala Morin (2000), la unidad no está solamente en las características biológicas de la especie humana, y la diversidad no está solamente en los rasgos culturales y sociales del ser humano. Cada uno de los usuarios del autobús es un ser único, un ser especial, con una historia diferente y con una familia diferente, todos juntos forman un grupo diverso.

¿Qué es aquello que los une, en el ejemplo que hemos ofrecido? Todos ellos conforman, al menos durante el tiempo del viaje, un grupo que tiene algo en común: el deseo de trasladarse de un lugar a otro, un grupo de personas que quiere llegar a un único destino. Cada uno es especial, todos ellos conforman un grupo diverso, y todos ellos tienen un fin en común. Es decir, a pesar de ser diversos, tenemos algo en común: nuestra condición de seres humanos, esto nos permite afirmar: todos los seres humanos somos iguales.

¿Cómo somos iguales? Lo que nos gustaría explicar en este ejemplo de la vida cotidiana es que, a pesar de que cada uno de los individuos vive en la unidad y la diversidad, los seres humanos para convivir nos congregamos, aunque sea transitoriamente, en grupos semejantes: en este caso respetamos una hora, pagamos el mismo pasaje, nos demoramos el mismo tiempo, vamos a un mismo destino, y el

autobús nos conforma como un grupo que tiene la misma necesidad: trasladarse a un lugar de la ciudad.

De la misma manera, nuestra condición de seres humanos nos congrega en un mismo grupo con necesidades y demandas similares. Esta condición nos lleva al principio ético de Igualdad, el cual se entiende como el disfrute de derechos y posibilidades que permite una práctica libre de elegir. Todos los usuarios del autobús son únicos y diversos, están unidos en su deseo de viajar, y tienen derecho de llegar a un mismo destino aunque sea por razones diferentes. Es decir, cada uno de los miembros de un grupo social es único y especial, ellos viven en la diversidad, los une su condición humana y, por lo tanto, tienen el derecho a la igualdad.

Soñar sobre ciudades utópicas ha sido la tarea de muchos escritores, científicos y políticos a lo largo de la historia. No nos ocuparemos de ahondar en ciudades fantásticas, ni en utopías políticas de absoluta perfección, sino más bien de explorar conceptos e ideas mucho más cercanos. ¿Cómo podemos mejorar las sociedades actuales?, ¿qué contribución pueden hacer nuestros niños a la sociedad de las dos siguientes generaciones? y ¿cómo los conceptos de unidad, diversidad e igualdad pueden ayudarnos en esta tarea?

En estos tiempos de globalización, en estos tiempos en los que resulta tan fácil movilizarse de un lugar a otro, en esta época de Internet e informática, el mundo se ha convertido en un lugar sumamente complejo y lleno de diversidad. A través de la televisión por cable podemos ver programas hechos en todas partes del mundo, que nos cuentan historias de vida, que nos hablan de tradiciones y de culturas de distintos países. La caja mágica nos ofrece esta sensación de estar en todas partes. Podemos presenciar las atracciones de la Torre Eiffel, el transcurso en la vida de unos niños en una escuela rural de Rusia, en un ferry en una playa de Puerto La Cruz o mirar un balneario mediterráneo. La Internet y sus infinitas

posibilidades no sólo nos comunican con toda clase de personas casi instantáneamente, sino que también nos ofrece la posibilidad de investigar, leer y saber lo que está ocurriendo en distintas partes del planeta.

Vivimos en un mundo que incita a la ilusión de estar en todas partes, de pertenecer a todas estas culturas. Aceptamos diferentes formas de vivir, de vestir, de pensar, de sentir como si fueran nuestras. Un mundo diverso y comunicativo. Al mismo tiempo, corremos el riesgo de perder nuestras tradiciones, nuestras creencias, nuestra cultura, en una palabra, nuestra identidad.

Sin embargo, no podemos ignorar la televisión, el uso de la Internet y la penetración de otras culturas. En el mundo de hoy, eso es válido, y tenemos que admitir su existencia, porque tampoco podemos caer en la conducta del aislamiento o de la intolerancia. Hay que buscar un punto medio.

Ese punto medio se refiere a la posibilidad de brindar, a cada sujeto, la oportunidad de ser diferente, a descubrir el conocimiento conjuntamente con otros compañeros, ofrecer las mismas oportunidades y finalmente exigir respuestas y soluciones a las demandas del entorno. Cuando esto se da podemos hablar de *educación inclusiva*. Este tipo de educación se caracteriza porque es la propia comunidad y sus integrantes los que se preparan, buscan información acerca de estrategias adecuadas en lugar de metodologías tradicionales y aburridas, fomentan actitudes cooperadoras no segregadoras, orientan a los padres y los transforman en aliados, no en enemigos y conducen al resto de los niños a la cohesión y no a la exclusión. Es decir, el sujeto considerado diferente se incluye en un grupo asumiendo sus propias características con obligaciones, responsabilidades y dignidad.

Ahora surgen otras preguntas: ¿cómo aceptar esta diversidad sin apropiarnos de otros valores como si fueran propios? o ¿cómo podemos aceptar la diversidad sin comenzar a establecer

juicios de valor sobre cuál de las culturas es mejor e iniciarnos en el camino de la discriminación?

Tenemos que aprender a convivir con esta realidad de la globalización, y para ello debemos entender quiénes somos, definir nuestra identidad como nación, para convivir en la sociedad contemporánea. Es decir, concienciar las contradicciones del mundo, seleccionar lo que nos sea útil, fomentando una actitud autocrítica y de transformación.

Las nociones de unidad, diversidad e igualdad -que surgieron dentro de las políticas de atención al niño con necesidades educativas especiales hace más de cuarenta años- han resultado ideales para la reformulación de estrategias pedagógicas para la escuela regular. ¿Por qué? en el pasado se detectó que los niños eran excluidos por algún rasgo que alterara la homogeneización de los grupos, hasta tal punto que proliferaban tantas escuelas especiales como escuelas regulares. Si había una dificultad motriz se le refería a una escuela para impedimentos motores, si el niño tenía deficiencia auditiva se le refería a una escuela de sordos, si el niño tenía problemas de conductas se le refería a las instituciones del INAM. Hasta que los teóricos de la pedagogía concluyeron que el ser diverso forma parte de la normalidad. De allí que al final de los años setenta, se impuso un *slogan* en las políticas de la Dirección de Educación Especial de Venezuela que decía: "Ser diferente es algo común."

Nos basta una breve mirada a nuestro mundo actual, donde existen los fenómenos de globalización, donde a diario nos vemos bombardeados por otras culturas, donde el transporte nos brinda la posibilidad de viajar y de pertenecer a muchas culturas, para entender cuán apropiado resulta aplicar a la pedagogía las nociones ya discutidas de unidad, diversidad e igualdad para la creación de una sociedad plural, tolerante, justa y solidaria.

En los países europeos y en Estados Unidos, viéndose enfrentados al fenómeno de las migraciones, los temas de la diversidad, de la igualdad y la unidad parecen estar a la hora del día. Las políticas de inmigración en estos países se debaten pensando cómo integrar a todas estas comunidades de inmigrantes de distintos países, religiones y culturas de una manera activa en sus sociedades. Ellos luchan contra los problemas del racismo y de la xenofobia. En sociedades tan cosmopolitas como Nueva York, Londres, París todavía existen comunidades inmigrantes que se agrupan en herméticas ciudadelas en donde reproducen la forma de vivir de su país natal. Los famosos barrios chinos en las ciudades de Estados Unidos, los barrios hindúes en Londres, o de marroquíes en París. Y aunque en estas sociedades se ha estado llevando a cabo un relativo mestizaje, todavía las ciudades están divididas por barrios agrupados alrededor del concepto de nacionalidad y cultura.

Distintos filósofos, comunicadores, sociólogos y estudiosos de estos fenómenos en algunos países, de los denominados del primer mundo, intentan dilucidar la manera de llevar a cabo una integración pacífica y enriquecedora para ambas culturas. Un historiador inglés llegó a decir que el mundo del futuro estará compuesto por hombres y mujeres mestizas, que vivirán a lo largo de sus vidas, al menos, en tres o cuatro países. Él afirmó que el mundo será de los viajeros y de aquellos que se atreven a cruzar las fronteras.

En Venezuela, el proceso del mestizaje que se llevó a cabo desde el momento del encuentro y que se ha nutrido con las diferentes migraciones a lo largo de su historia, facilita nuestra tarea. Si alguna ventaja posee nuestra sociedad, es que se encuentra conformada por hombres y mujeres étnicamente mezclados. Los venezolanos se han caracterizado por aceptar e integrar a sus inmigrantes de una manera activa y espontánea en la constitución de la sociedad, estableciéndose un vínculo basado en intereses y beneficios de ambas partes. Han formado

uniones estables con descendencia de una, dos o tres generaciones. En lugar de mirar esta característica como una amenaza a nuestro gentilicio debemos incluirlo en la lista de las oportunidades que tenemos los venezolanos para aprender a ser flexibles, tolerantes y plurales.

Esto no quiere decir que ignoremos nuestras tradiciones y nuestras raíces, por el contrario, debemos seguir fieles a nuestra cultura, conociéndola a fondo, integrando la característica de aceptación y tolerancia a la identidad de los venezolanos. Sólo aquel que se conoce a sí mismo, que ha mirado dentro de sí y ha descubierto quién es y lo disfruta, acepta otras opiniones o distintas posturas.

Estamos de acuerdo con Morin (2000) cuando afirma que: "La unidad, el mestizaje y la diversidad deben desarrollarse en contra de la homogeneización y el hermetismo. El mestizaje no es solamente una creación de nuevas diversidades a partir del encuentro; en este proceso, el mestizaje se vuelve producto y productor de nuevas combinaciones y de unidad. Introduce la complejidad en el corazón de la unidad mestiza". Somos una población mezclada étnicamente, constituida a partir de la amalgama de muchas culturas diferentes, y hemos desarrollado una unidad cultural que nos define como venezolanos.

Un pedagogo español, Alfonso Lara Martínez (2004), asegura que la educación debe ser encaminada hacia lo que él denomina inter-culturalidad, es aquella que educa en el principio de la tolerancia y en la dialéctica cultural como elemento básico para la convivencia y el desarrollo de las manifestaciones de cualquier índole de la humanidad.

Sin embargo, cuando hablamos de tolerancia, no debemos olvidar que también debemos educar para la creación de una conciencia crítica que sepa detectar y modificar actitudes, que sepa reconocer la diferencia en estereotipos, prejuicios, ignorancia o miedos.

Es por ello, que si queremos crear una sociedad plural, libre, justa y duradera y que viva en los principios de la interculturalidad, deberíamos comenzar construyendo una escuela nueva. Tomemos unos instantes para reflexionar qué significa aprender y enseñar. Cabe aquí mencionar las palabras de Pérez Esclarín (1994) quien afirma que:

Educar no es transmitir paquetes cerrados de conocimiento que los alumnos deben memorizar y repetir, sino que es fundamentalmente enseñar a aprender, de modo que el educando vaya adquiriendo la capacidad de acceder a un conocimiento cada vez más autónomo que le permitirá seguir aprendiendo permanentemente (p. 37).

Todo el mundo quiere para sus hijos, maestros autónomos y comprensivos. Maestros reflexivos, maestros llenos de entusiasmo y dedicación. Ahora imaginemos por un instante lo que significa estar en un salón de clases a las dos de la tarde con veintiséis alumnos de cuatro años, veintiséis niños egocéntricos, hiperactivos, enunciando monólogos y demandando atención individualizada. ¿Cómo lograr que un maestro actúe eficientemente respetando la diversidad y la unidad?, ¿cómo lograr que esos conceptos teóricos se lleven a la acción, a la práctica del día a día y que no se conviertan únicamente en bonitas palabras en un discurso?

Para que el maestro reaccione apropiadamente en situaciones de estrés cotidiano no debe jugar a que es comprensivo, el maestro no puede pretender ser reflexivo, ni simular el entusiasmo. El maestro tiene que ser comprensivo, ser reflexivo y sentir el entusiasmo. Estamos hablando de la capacidad de SER y HACER del maestro; debe desarrollar su capacidad de existir como ser humano integral, el cual le permita CONOCER y CONVIVIR con sus semejantes. Sólo una persona que es amada puede amar, sólo una persona que es respetada puede respetar, sólo una persona que disfruta del conocimiento puede enseñar a otros a disfrutarlo. Pérez

Esclarín (1994:24) también expresa que: "Uno no enseña lo que dice, lo que ha leído, lo que sabe o lo que cree saber, sino que fundamentalmente, uno enseña lo que ES".

Concebimos la educación como un encuentro entre personas, un proceso ético, reflexivo y de cuestionamiento continuo, por lo tanto, no puede reducirse sólo a una actividad práctica. Toda situación de enseñanza es incierta, única, cambiante, compleja y presenta conflictos de valores tanto en la definición de las metas, como en la selección de los medios.

El éxito del proceso educativo consiste en la habilidad para manejar la complejidad, la abstracción, la teoría, pero igualmente resolver los problemas cotidianos. Esto supone un proceso de reflexión en la acción o una conversación reflexiva con la situación problemática concreta que le permitirá transformar e inventar nuevas realidades (op. cit).

El acto de educar no tiene que ver ni con normas, recetas, ni reglamentos, no basta con técnicas, programas y nuevos textos, depende fundamentalmente del accionar diario, de la indagación y los propios descubrimientos que el maestro perciba en el aula. Al respecto, Pérez Esclarín (1994) dice que cuando el docente investiga en y sobre su acción se convierte en un investigador y constructor de la teoría que va elaborando en su hacer reflexionado.

Si en este momento nos proponemos recordar algún momento agradable o desagradable de nuestra infancia, o a la persona responsable de ese recuerdo, ¿qué recordamos?, ¿a quiénes recordamos? y ¿por qué los recordamos?, quizás recordamos a nuestro padre, o hermano mayor, o vecino, o al maestro de primer o sexto grado, o a alguien que por cosas del destino se hallaba frente al pizarrón en un salón de clases... o estaba relacionado con una actividad de aprendizaje.

El verdadero maestro es aquel que sigue viendo su ejemplo en aquellos que tocó con una palabra o una acción. Por ello,

debemos educar al maestro para que se convierta en un ser humano íntegro, sensible y autónomo.

El educador tiene la irrenunciable misión de partero de la personalidad, misión que sólo realizará adecuadamente si ha sido capaz de descubrir la dimensión ética de su profesión y él mismo está preocupado por su permanente dignificación y superación (Pérez Esclarín, 1994).

Existen peligros o amenazas que atentan contra estas concepciones, entre ellos, están el egocentrismo y la tendencia a proyectar en los demás la causa del mal que el educador ejecutó. Igualmente, está la racionalización de los errores o conducta, cuando esto sucede se niega la discusión de argumentos y la verificación empírica, por el contrario, la racionalidad es abierta y constructiva, sirve de mampara ante los errores y la ilusión, pero sin que ésta se desvíe y se convierta en racionalización. La racionalidad es abierta y debe diferenciar el afecto del arrepentimiento, conoce los límites de la lógica y del determinismo, en fin, reconoce la incertidumbre racional. Aquí surgen nuevas interrogantes: ¿Cómo es el proceso de individualización? ¿Cómo se constituye en sujeto un recién nacido?

Para acercarnos a una respuesta, nos referiremos al papel de la familia en el proceso único y dinámico de constituirse en sujeto demandante. Diferentes psicoanalistas refieren que a todo el mundo le corresponde una evolución psicológica y que todo niño viene al mundo como sueño de sus propios padres (Carotenuto, 2001) y puesto que es un ser débil y necesitado, totalmente dependiente de los demás, se ve inevitablemente inserto en una perspectiva existencial y psicológica que coincide con las expectativas conscientes o inconscientes de los padres.

Todos hemos vivido esta experiencia cuando hemos sentido que representábamos una promesa para nuestros padres y ello ha sido posible gracias al mundo simbólico, es decir, que todo lo que deseamos y pensamos lo pasamos por el lenguaje. Desde

la posibilidad de evocar al hijo antes de nacer o incluso la posibilidad de seguir nombrándolo después de la muerte es posible, gracias al lenguaje. Al respecto, Lacan (1971) dice que el hombre crece inmerso en el lenguaje y éste lo determina antes de nacer por intermedio del deseo con que sus padres lo acogen como un objeto privilegiado o rechazado. Esa historia particular depende del proyecto que entretejen los padres y las expectativas depositadas en él.

Nuestra condición de ser humano recién nacido es, por excelencia, de extrema vulnerabilidad, somos dependientes y peligrosamente sensibles al entorno, a las influencias de los deseos insatisfechos de los adultos significativos. En muchas ocasiones los padres proyectan, inconscientemente, sobre sus hijos la sombra que no pueden reconocer en su propia vida. "No hay nada que tenga una influencia psíquica más fuerte en el ambiente circundante, y en especial sobre los hijos, que la vida fallida de los padres" (Carotenuto, 2001).

Es ese niño, deseado o rechazado, varón o hembra, adaptado, resignado o rebelde, el que nos llega a nuestro salón de clases y con el cual debemos conformar un grupo y acompañarlo en el delicado proceso de constituirse en un sujeto con posibilidades de integrarse al entorno, de modo que no sólo se ajuste al medio sino que tenga la capacidad de transformarlo, transformándose diariamente.

Considerando estas reflexiones como una visión acerca de la sociedad y de la educación ideal que deseamos, nos enfrentamos a la práctica del día a día, y esto siempre resultará un gran reto. Cuando somos estudiosos de la pedagogía y aprendemos estos conceptos de manera teórica, nos resulta inspirador y creemos con certeza que podremos construir una escuela diferente. Sin embargo, cuando llega el momento de asumir nuestra tarea cotidiana como maestros, nos damos cuenta de que afrontar la experiencia educativa resulta una actividad incierta e impredecible.

A nuestro modo de ver, la única manera de respetar la diversidad, sin convertirla en discriminación, la única manera de aceptar la igualdad sin convertirla en homogenización, es educar niños auténticos, que se conozcan primero a ellos mismos, a su familia, a su cultura y que tengan la capacidad para aprender y aceptar. Mucho más que instruir o llenar al niño de conocimientos memorizados, rígidos y sin sentido, nosotros lo que tenemos que hacer es enseñarlo a que aprenda y pueda discernir entre su constitución como sujeto y el reconocimiento de los demás.

En este sentido, quisiéramos compartir la experiencia que hemos tenido en el Centro de Estimulación Integral (CEI) "Luisa del Valle Silva", centro piloto de la Universidad de Carabobo ubicado en la ciudad de Valencia, donde, desde hace diez años, hemos luchado por construir un equipo de profesionales y técnicos de la pedagogía especializados en la atención a niños desde cuatro meses a nueve años. La propuesta educativa del CEI contempla como una de sus primeras prioridades formar una comunidad de maestros y padres que se comporten y eduquen a sus niños dentro de los conceptos de diversidad, unidad, igualdad, inclusión e integración.

En el CEI, entendemos el concepto de Educación como una manera de convertir a un ser humano en una persona genuina, en una persona que acepte su diversidad y la de los demás, en una persona, que a su vez, logre conformar grupos, y que tenga la capacidad para reconocerse y reconocer a otras personas como habitantes del mundo. Fomentamos que la comunicación entre los miembros del equipo sea franca, fluida y libre, que sea patrimonio tanto de los niños como de los docentes y padres del equipo. Esta propuesta está inscrita en una postura pedagógica inspirada en el mundo de hoy, y la cual se investiga y se practica por distintos pedagogos en muchas partes del planeta.

Nuestro norte siempre ha sido garantizar un proceso de aprendizaje creativo, confiable, flexible, inacabado y grato. Y a través de una actitud flexible, encontrar colectivamente las normas de comportamiento que promuevan la cohesión y el sentido de pertenencia a la institución y a la universidad. Consideramos el salón de clases como un lugar de descubrimiento, de trabajo, de disfrute, de compartir. No es el sitio de la maestra, ni el sitio del director o supervisor, es el espacio donde se le da significación y afecto al acto educativo. Pero no nos conformamos con que el acto educativo se reduzca al salón de clases, o al perímetro de la escuela, sino que debe trascenderlos. Buscamos la creación de una escuela que inspire en los niños constante indagación y curiosidad, herramientas que necesita todo adulto para enfrentar el proceso de conocimiento.

El CEI surge como una propuesta en la que se considera al niño constructor de su propio conocimiento, esto quiere decir que el alumno puede ir elaborando conceptos y apreciaciones de una manera particular de acuerdo con sus experiencias. Desde temprana edad el niño puede descubrir cualidades, características y efectos de los objetos que lo rodean, sin tener que recurrir a la memorización o simple repetición. Siempre y cuando el entorno sea significativo.

Cuando queremos que un niño aprenda a definir un objeto, tenemos primero que lograr que él lo desee, pues la exigencia por sí sola del maestro no origina en el niño el deseo de aprender. El maestro tiene que ser capaz de interesar a sus alumnos por los objetos desde los cuales se llevará a cabo el proceso de aprendizaje.

Igualmente, concebimos los procesos de lectura y de escritura como el medio para lograr nuevos conocimientos o descubrir nuevas verdades y no como un fin en sí mismos, así como, erróneamente, se le ha considerado en la escuela tradicional. Consideramos que la adquisición de este proceso es individual y se va elaborando en contacto con el entorno, con las

necesidades que le imprima el medio y las oportunidades que ofrezcan los adultos significativos que rodeen al niño.

Pero no sólo nos interesa lo que somos y cuál es la naturaleza de la institución, sino que también tenemos presente la imagen de la institución en su deber ser y en su más alto nivel de desarrollo. Por lo tanto, queremos construir al ciudadano del futuro, digno y capaz de orientar a la nación hacia una verdadera transformación, intentamos desplazar la posición de la figura de autoridad como la causa externa de orden, de reglas u horarios.

Consideramos estos procesos como intrínsecos al individuo, incluso al niño. Pero esto sólo se logra sobre la base de la disciplina, el ejemplo, la discusión y la argumentación. Para ello es necesario contar con la familia como el mejor aliado en el proceso educativo de cada niño y en la evolución de la propia escuela. Pero, la gran pregunta ¿cómo llevamos esta propuesta teórica a la práctica?

Lo primero que concebimos es una serie de valores que evidencian nuestra visión en la cotidianidad del salón de clases. Podemos mencionar los cuatro valores más importantes: Primero, **el proceso es tan importante como los resultados**. Cada una de las acciones del niño y del maestro debe ser llevada a cabo en el disfrute del aprendizaje y del descubrimiento, aunque la culminación de los objetivos no sean logrados en su totalidad, también se da valor a todo lo que rodea el acto de aprender: la interacción del niño con el maestro, las nociones de dar y recibir, la experiencia de desafiar la frustración ante el fracaso, y la convicción de que se puede aprender de los errores.

Del énfasis otorgado al proceso se deriva el segundo valor al cual le damos importancia, la **cooperación entre los miembros de un grupo**. Cuando el niño se desenvuelve en las actividades diarias de aprendizaje, casi sin darse cuenta, se despoja del egocentrismo, descubre la existencia del otro, y aprende a cooperar en lugar de competir.

El tercer valor se refiere a la actitud del docente con respecto a las diferencias individuales. **Respetando la diversidad, intentará resaltar las potencialidades compensando las limitaciones.** Esto quiere decir que si el niño tiene inclinaciones y aptitudes para el dibujo y la representación, el maestro intentará ponerlo en contacto con ese tipo de experiencia, relacionándola con otras áreas del currículo, como la matemática, la enseñanza de un idioma o la lectura sobre pintores famosos.

Por último, hacemos especial énfasis en las **cualidades afectivas, emocionales, sociales e intelectuales que rodean el acto de aprender, en lugar de referirnos al aprendizaje, con una escala de calificaciones abstractas.** Por ejemplo, ninguno de los alumnos es resaltado como el mejor de la clase, no tenemos cuadro de honor, ni calificaciones, la evaluación se lleva a cabo de una manera individual en relación con las etapas anteriores y sus nuevos logros. En pocas palabras, la evaluación es descriptiva, cualitativa e individual.

Estos valores que legitiman la visión y misión de la escuela están soportados sobre la estructura más importante de toda institución, los representantes genuinos de una escuela, sus maestros. Ellos son los líderes natos de la propuesta.

¿Qué nos propusimos?:

- Autogestionar los recursos.
- Mejorar el perfil de formación de nuestros alumnos.
- Integrar a los padres al proceso de aprendizaje de sus hijos.
- Demostrar que la educación es prioritaria.
- Exigir la asistencia diaria.
- Vincular los objetivos y contenidos del programa con situaciones significativas.
- Descentralizar la figura de autoridad.
- Flexibilizar normas y procedimientos.

- Definir la diversidad como un hecho, no como un problema.
- Cohesionar al equipo.

¿Cómo lo hemos llevado a cabo?

- Centrándonos en un objetivo definido y discutirlo y conocerlo. Priorizar metas.
- Destacando lo positivo y obviando lo indeseable.
- Estimulando el compromiso y la congruencia.
- Promoviendo la interacción constructivista entre sus miembros.

Por último, estamos convencidos de que las actitudes y experiencias vividas en esta institución escolar han pretendido ser y convertir el acto educativo en un proceso placentero, divergente y sistemático, en el que alumnos, maestros y representantes disfruten descubriendo el mundo y descubriéndose a sí mismos. Que aprendan a manejar la libertad para escoger el camino que más les convenga, pero que también asuman la responsabilidad ineludible de dar cuenta ante sus semejantes del producto de sus esfuerzos y de la práctica diaria y, como dice Paulo Freire, modificarlo cuando fuera necesario.

En este sentido, pretendemos dar cuenta de lo que hemos sido "capaces de hacer y no de los teóricos que creyendo haber descubierto el hilo negro, nunca han sido capaces de demostrarlo con hechos. Si quieres saber de lo que eres capaz, hazlo y de acuerdo al principio bíblico, "por sus frutos los conoceréis ". (Cornejo, 1996: 5).

II PARTE

DÓNDE ESTAMOS Y HACIA DÓNDE VAMOS

El Centro de Estimulación Integral desde sus inicios (1993), ha tratado de comprender el comportamiento del niño desde diferentes perspectivas teóricas: constructivismo, interaccionismo, desarrollo psicosocial, que permitan, sin perder la visión del sujeto integral, aproximarse mejor a algunas de sus peculiaridades en transformación.

En virtud de esto, se orienta bajo los principios expresados por diferentes autores quienes ofrecen sustentos que permiten la creación de propuestas de trabajo encaminadas al desarrollo integral del niño. Erikson (1976) permite una mayor comprensión de la articulación afectiva del niño con su entorno, aspecto fundamental en el desarrollo evolutivo. Wallon (1979), por su parte, propone, de alguna manera, observar el movimiento del niño en su búsqueda incansable de la realidad, tan importante en esos primeros años de vida. Piaget (1970, 1973, 1975, 1979) aporta la comprensión de las modificaciones del pensamiento para apuntar hacia una pedagogía que favorezca dichas transformaciones hacia niveles cada vez más elevados. Finalmente, Lacan (1971, 1991) ofrece la posibilidad de aprender a mirar al niño y a su familia desde diferentes posiciones y visualizar el juego como una manifestación de sus deseos, conflictos y temores.

En correspondencia con esto, el CEI intenta promover un espacio con principios transformadores donde el alumno sea

protagonista y el docente un mediador del aprendizaje capaz de promover la zona de desarrollo próximo, planteada por Vigostky, a través de la investigación y el descubrimiento de nuevos saberes. Igualmente, se promueve el respeto a la diversidad, consideración que, en las dos últimas décadas, ha sido un tema polémico que, aún hoy, origina controversia.

En este sentido, se ha encontrado que el CEI, al igual que muchas de las escuelas que brindan atención a todos los niños, sin importar su nivel intelectual, emocional o psicomotor, ha tenido que enfrentar diversas opiniones. Las mismas provienen de diferentes fuentes, desde docentes que, en ocasiones, se sienten insatisfechos con los resultados obtenidos; padres que se muestran preocupados frente a la convivencia de sus hijos con niños llamados especiales y niños quienes, muchas veces, no logran comprender las características particulares de sus compañeros.

Se encuentra así que mientras algunas personas se muestran satisfechas con la inclusión y con la posibilidad de que todos los niños especiales permanezcan en el aula regular, otras consideran que estos niños estarían mejor en escuelas especiales en las que les brinden mejores y más contundentes aprendizajes. Igualmente, los otros niños evitarían los riesgos de imitar conductas, acciones y vocabularios inadecuados.

Sin embargo, los partidarios de esta opinión desconocen que se ha comprobado que ambos grupos se benefician de los programas educativos compartidos, siempre y cuando la escuela se transforme y se prepare para incluir a los niños con necesidades educativas especiales.

Esto supone la actualización del personal docente, administrativo y obrero en cuanto a la contextualización del currículo, al manejo y conocimiento de la lengua de señas, lectura labial, sistema Braille, uso de equipos ortopédicos, implementos de apoyo como: bastones, sillas de ruedas. Igualmente, implica la adaptación de la infraestructura ya que se hace imprescindible la modernización del edificio escolar

en busca de minimizar las barreras arquitectónicas y flexibilizar normas y procedimientos de ingreso a la institución para facilitar el disfrute de los servicios ofrecidos. Igualmente, es fundamental ayudar a los padres y representantes a vencer sus dudas y temores para que puedan así comprender y aceptar la diversidad dentro del ámbito escolar.

Si estos principios se cumplen, todos los alumnos tienen la posibilidad de aprender a vivir y disfrutar de la diversidad, aprender a ser tolerantes, a esperar, a comprender y a diferenciar respuestas estereotipadas de las divergentes, aprender a valorar sus cualidades y limitaciones, a desarrollar responsabilidades, pero, sobre todo, a aprender a ser solidarios, cooperadores y a valorar al semejante.

En coherencia con estos planteamientos, en el CEI se ha desarrollado un proceso reflexivo que ha permitido la creación de una definición propia de la institución en la que el lugar ocupado por el término 'niño especial', ha sido sustituido por el de 'niño diferente'.

En primer lugar, se concibe que **todos los individuos somos diferentes**. Cada ser humano posee características propias que lo diferencian de los otros, sin embargo, estas diferencias no siempre son individuales, muchas veces responden a entornos sociales, culturales y familiares. De manera que esas características, que lo hacen diferente dentro de un determinado grupo, lo incluyen a la vez dentro de otro al cual pertenece de acuerdo con: edad, sexo, religión, nacionalidad.

Tomando como punto de partida este principio, se encuentra que el niño, especialmente por encontrarse en período de crecimiento, pasa rápidamente de una etapa evolutiva a otra, sufriendo cambios mucho más rápidos y perceptibles. Por ello, tiene mayores derechos a ser considerado como diferente, ya que al estar en esa búsqueda de la personalidad puede tener rasgos más disímiles a los de sus iguales.

Esta diversidad de características entre los pares permite conducir a un segundo principio, **todo niño es especial**. Esto se debe al hecho de que el niño, tomando en cuenta la característica de cambio permanente propia de su desarrollo evolutivo, tiene la necesidad de ser considerado como único y particular y, por lo tanto, distinto del otro.

Al reflexionar acerca de estos principios surge la imperiosa necesidad de comprender y valorar las diferencias individuales de cada alumno y de resaltar sus potencialidades. Pero también permite comprender que dentro de la diversidad es necesario encontrar los aspectos coincidentes entre los niños que permitan lograr la cohesión del grupo: edad, nivel evolutivo, juegos, intereses, necesidades, afectos, amistades.

Esta reflexión lleva a la necesidad de que el docente sea especial frente a todos los niños y por ello ha de ser:

- Sensible para detectar las potencialidades de sus alumnos.
- Reflexivo ante su práctica diaria para convertir las debilidades en fortalezas.
- Respetuoso para aceptar las diferencias.
- Conocedor y comprensivo del desarrollo evolutivo del niño para favorecer su proceso.
- Flexible para aceptar el cambio.
- Soñador para atreverse, siempre, a intentar lo imposible.
- Apasionado, para disfrutar cada experiencia como la más importante de su vida.

Tomando en cuenta los principios anteriormente señalados, **todos somos diferentes y todo niño es especial**, y por las características que debería tener un docente, se puede llegar a la conclusión de que la inclusión es una consecuencia de la vida dentro el aula. En este sentido, se puede decir que la inclusión:

- Es un proceso vital por su relación con las fluctuaciones propias de la vida.

- Es dinámico, está en permanente cambio.
- Es una relación dialéctica del individuo con su entorno, algunas veces damos y otras recibimos.
- No es un producto medible o cuantificable.
- No es decretada por el entorno (maestro, padres, metodología, compañeros, otros), es una decisión del propio sujeto ante las facilidades que le ofrece este entorno.

Uno de los aspectos fundamentales para lograr un adecuado abordaje de la inclusión de todos los niños, a la propuesta de trabajo de la institución, es la reflexión basada en la investigación dentro del aula y la permanente formación del docente. De aquí surge la necesidad de evaluar la experiencia de atención a la diversidad en el Centro de Estimulación Integral con el objetivo de sistematizar las estrategias utilizadas a lo largo de los años, reorientar el proceso con base en los resultados obtenidos, confrontar la experiencia en el aula con los planteamientos de los teóricos y crear un punto de referencia teórico-práctico frente a este punto álgido, tal como se ha dicho, dentro del sistema educativo.

III PARTE

BUSCANDO EL HORIZONTE

A raíz de las inquietudes manifestadas por algunos docentes, padres y estudiantes interesados en el tema de la diversidad, así como por algunas situaciones suscitadas en las aulas, surgió la necesidad de abrir un espacio para mirar atrás y registrar lo que se había estado haciendo sobre el tema durante los primeros seis años de la institución.

En este sentido, se planteó una acción reflexiva en la que se incluyó la revisión de las concepciones de los docentes acerca de la inclusión, las interrogantes planteadas por los padres, la discusión de casos específicos dentro de las aulas y las estrategias utilizadas para alcanzar con éxito la atención a la diversidad.

De esta forma, se propuso un programa de actividades dirigido a realizar un diagnóstico que permitiera sistematizar las características del proceso dentro de la institución. Estas actividades fueron las siguientes:

1. Entrevista a los docentes.
2. Observación participante.
3. Taller de formación.
4. Programas de auto y heteroevaluación proponiendo estrategias de trabajo.

En primer lugar, se utilizó una entrevista dirigida a los docentes; la misma tenía como objetivo conocer la concepción de éstos con respecto a la atención a la diversidad, sus

inquietudes en relación con el trabajo en el aula, las estrategias utilizadas y las necesidades teóricas en el área. Las preguntas de la entrevista fueron las siguientes:

- 1.- ¿Cómo te sientes ante la propuesta de tener un niño con necesidades especiales en tu aula?
- 2.- ¿Cuál crees tú que sería el tipo de necesidad especial que puedes abordar con mayor facilidad?
- 3.- ¿Cuál crees tú que sería el tipo de necesidad especial que puedes abordar con menor facilidad?
- 4.- ¿Cuál de estas sensaciones se corresponden con esta(s) experiencia(s)?

Se les presentó la siguiente lista para seleccionar:

Afecto	Esperanza	Paciencia
Alegría	Flexibilidad	Rabia
Angustia	Fracaso	Rechazo
Ansiedad	Frustración	Satisfacción
Búsqueda de conocimiento	Incertidumbre	Ternura
Desconocimiento	Indiferencia	Tranquilidad
Desesperanza	Inseguridad	Tristeza
Duda	Miedo	
	Motivación	

A partir de las necesidades e inquietudes de los docentes, se planteó un programa de trabajo que permitiera la autoevaluación y la heteroevaluación de la actitud de éstos frente a la inclusión, de los problemas que encuentran durante esa experiencia, las soluciones que consiguen y las sensaciones que se movilizan.

Una vez analizados los resultados obtenidos a través de la entrevista, se planteó un taller en el que se profundizó en las características propias de los niños con compromisos intelectuales, emocionales y sensoriales. Luego se organizaron grupos de trabajo para discutir las estrategias utilizadas y enriquecerlas con nuevas propuestas con base en la reflexión hecha.

IV PARTE

ENRIQUECIENDO EL EQUIPAJE

El resultado y análisis de los datos se fue haciendo en la medida en que éstos se fueron recolectando, la información obtenida fue utilizada para definir los pasos a seguir en el estudio del proyecto. En este sentido, la entrevista sirvió de base para definir los apuntes a tomar en cuenta en el taller de formación. A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de las reflexiones hechas por los docentes en cuanto a la primera pregunta: **¿Cómo te sientes ante la propuesta de tener un niño con necesidades especiales en tu aula?**

De acuerdo con los datos obtenidos, se encontraron dos categorías que reúnen las diferentes respuestas, las mismas se observan en el siguiente cuadro:

MOVILIZACIÓN EMOCIONAL

Temor	06
Deseos de brindar ayuda	01
Sensación de no saber cómo controlar la situación	01
Inseguridad	01
Impotencia	01
Alegría	01
Inquietud	01
Sorpresa	01
Deseos de buscar alternativas	01

MOVILIZACIÓN ACADÉMICA

Búsqueda de información	04
Planteamiento de retos	03
Sensación de falta de conocimiento	01
Planteamiento de expectativas	02
Deseos de buscar hacia lo mejor	01

Al observar los resultados expuestos en el cuadro, se encuentra que las respuestas que se presentaron con mayor frecuencia fueron: temor, búsqueda de información, planteamiento de retos, planteamiento de expectativas y deseos de brindar ayuda. Esto es un indicador de que la propuesta de tener un niño diferente en el aula genera una serie de expectativas, inquietudes y sentimientos que se entremezclan para dar origen al temor de estar frente a una situación nueva y desconocida.

Esta respuesta no puede considerarse como negativa, ya que junto al temor aparece la necesidad de resolver dicha situación a través de la búsqueda de información, y de posibilidades que permitan superar el desequilibrio que se origina frente a tal situación.

Seguidamente se presentan los resultados de las respuestas a la segunda y tercera pregunta: **¿Cuál crees tú que sería el tipo de necesidad especial que puedes abordar con mayor facilidad y con menor facilidad?**

CON MAYOR FACILIDAD

Retardo mental leve	06
Retardo mental moderado	01
Problemas de conducta	05
Deficiencias visuales	01
Dificultades de aprendizaje	05
Parálisis cerebral leve	01
Síndrome de Down	04
Problemas emocionales	01
Dificultades de lenguaje	02

Cont...

Deficiencias auditivas	01
Deficiencias motoras	02
Retardo mental	01

CON MENOR FACILIDAD

Autismo	07
Trastornos de conducta	01
Ceguera	05
Espina bífida	01
Sordera	05
Problemas socioemocionales	01
Síndrome de Down	02

Esta información permitió organizar el trabajo de las próximas sesiones para poder profundizar en los aspectos teóricos que mayor interés tenían para los docentes: autismo, dificultades sensoriales: visuales y auditivas, y retardo mental: leve y moderado (ver apéndice).

Seguidamente se observan las respuestas de los docentes ante la cuarta pregunta: **sensaciones que se corresponden con sus experiencias con niños que presentan necesidades especiales:**

Satisfacción	18
Búsqueda de conocimiento	18
Motivación	18
Paciencia	18
Alegría	17
Ternura	16
Desconocimiento	15
Afecto	15
Duda	15
Esperanza	15
Inseguridad	13
Miedo	12

Angustia	12
Ansiedad	12
Tranquilidad	11
Incertidumbre	11
Tristeza	11
Rabia	07
Desesperanza	04
Frustración	04
Insatisfacción	02
Rechazo	01
Fracaso	01

Al analizar las sensaciones que experimentaron los docentes podemos observar que la presencia de un niño diferente en el aula puede generar una serie de sentimientos y sensaciones producto de la movilización profesional y emocional del docente.

Estos sentimientos parecieran ser contradictorios, pero no lo son, tomando en cuenta que se trata de una situación en la que el docente no conoce previamente cuál será la personalidad del niño, sólo posee la información registrada en la inscripción y algunos datos ofrecidos por los padres, con los cuales es muy difícil conocer previamente cuál será la actitud del niño al momento de ingresar al aula, el proceso por el que estará pasando o las circunstancias especiales que puedan influir en su comportamiento.

Estas sensaciones son parte del proceso propio que se genera cuando se establece una relación con otros seres humanos, las cuales van fluyendo y cambiando en la medida en que la relación va avanzando. Este avance pudiera conducir a un resultado positivo o negativo, he aquí la importancia de observar que en los docentes del CEI, el proceso llevó a un producto positivo: la **Satisfacción**. El fracaso y la frustración, como sensaciones de derrota, no se presentaron con una frecuencia significativa, lo que indica que la presencia de niños diferentes en esta institución ha sido positiva.

Puede verse que otra de las sensaciones con mayor número de incidencias es la **Búsqueda de conocimiento**, esto es un indicador importante de que la presencia de niños diferentes en el aula sirve como motor que impulsa el trabajo constante del docente en la búsqueda de nuevas verdades. Es una posibilidad que le genera dudas, interrogantes y conflictos cognitivos que le permiten actualizarse cada día para, finalmente, comprender que en las relaciones humanas el cambio es lo único permanente.

Se puede hacer referencia aquí al planteamiento de Piaget (1979), quien señala que cada desequilibrio lleva a un equilibrio superior, siempre y cuando se pueda canalizar el conflicto hacia su solución. Esto puede verse claramente en las sensaciones "negativas" que con mayor frecuencia fueron referidas por los docentes (angustia, ansiedad, inseguridad, desconocimiento e incertidumbre), las mismas se corresponden con las manifestaciones de desequilibrio entre los conocimientos previos (experiencia) y lo desconocido (novedad). La búsqueda de una resolución de la situación conflictiva, junto a la decisión de asumir riesgos, lleva de una u otra forma al crecimiento personal y profesional.

Igualmente, se puede observar que otras de las sensaciones más frecuentes fueron: **motivación, paciencia, alegría, ternura y comprensión**. Esto es un indicador importante de que la actitud de los docentes frente al niño diferente es positiva. Estos sentimientos son condiciones básicas para poder recorrer con éxito el camino del proceso de integración, ya que permite alcanzar la aceptación de la diferencia, de la diversidad y el respeto hacia el otro.

Al conocer todos estos resultados, se puede decir que el grupo de participantes está sensibilizado frente al proceso de inclusión, lo que es el paso fundamental para hacer efectivo dicho proceso.

Una vez evaluadas las concepciones y actitudes de los docentes frente al niño diferente y satisfechas las inquietudes teóricas, se realizó la última parte del programa en el que los docentes en equipo plantearon una serie de propuestas pedagógicas consideradas para la discusión, en busca de seleccionar las más adecuadas para el proceso de inclusión.

Es importante señalar que aun cuando el entorno no determina la inclusión del individuo, es indispensable que le proporcione una variada gama de oportunidades que faciliten su proceso de inclusión.

Para reflexionar acerca de esas estrategias se planteó el análisis de situaciones ficticias de niños con características y comportamientos similares a los referidos por los docentes durante la primera sesión del taller. Se encuentra así que las estrategias sugeridas se corresponden con tres tipos, de acuerdo con los sujetos involucrados en el proceso: el niño, los padres y los docentes.

Estrategias dirigidas al niño

- 1.- Atender en forma individualizada al niño diferente dentro del grupo.
- 2.- Realizar actividades diferenciadas e individualizadas para el niño diferente.
- 3.- Investigar acerca de las circunstancias que rodean al niño: hábitos, ritos que se establecen en torno a las actividades de rutina: comer, dormir, jugar, actitud de los adultos frente a los comportamientos del niño.
- 4.- Utilizar técnicas de modificación de conducta para el aprendizaje de hábitos de higiene y control de esfínteres.
- 5.- Asignar una persona en los momentos más complicados de la jornada diaria para que colabore con el docente sin llegar a excluirlo.
- 6.- Involucrar al resto de los niños en la búsqueda de alternativas y soluciones.

- 7.- Respetar el ritmo de trabajo y las características particulares del niño para lograr una integración paulatina.
- 8.- Incorporar el uso de equipo terapéutico de acuerdo con la necesidad del niño.
- 9.- Incluir actividades de relajación como masajes y demostraciones de cariño físico y verbal: el maestro hacia el niño, el niño consigo mismo, entre los niños.
- 10.- Sostener conversaciones con el niño referidas a su comportamiento, combinado con videos y cuentos.
- 11.- Proporcionar estímulos que permitan al niño sustituir un objeto de deseo por otro.
- 12.- Proponer actividades que permitan el contacto del niño con diversidad de materiales, tales como: agua, arena, barro, gelatina, pinturas, arcilla, entre otros, que le proporcionen placer y le permitan satisfacer sus necesidades y lograr relajarse.
- 13.- Otorgar responsabilidades al niño dentro del trabajo en el aula.
- 14.- Incorporar actividades cuyo éxito dependa del trabajo en parejas y equipos: rompecabezas, secuencias, dramatizaciones, juegos de pareamiento, murales.
- 15.- Variar el espacio para la realización de las actividades: otros salones, parques, áreas verdes, otros espacios de la ciudad.
- 16.- Promover juegos en los que el niño asuma diferentes roles (dramatizaciones, cuentos, títeres) y en los que requiera de la cooperación.
- 17.- Estimular las psicofunciones: enroscar tuercas en tornillos, ensartar cuentas, seriar, trazar líneas en diferentes direcciones.
- 18.- Aceptar las diferentes formas en las que el niño acceda al logro de los objetivos propuestos por la maestra.

En las estrategias planteadas por los docentes con relación a la integración de los niños, se encuentra que en su mayoría son coherentes con los planteamientos y la filosofía del CEI y que se corresponden con las expectativas planteadas cuando se considera la inclusión de niños diferentes en esta institución.

Las estrategias propuestas permiten al niño vivir experiencias de gran riqueza, éstas le llevan a despertar su sensibilidad, establecer relaciones de afecto y un vínculo comunicacional utilizando diferentes canales perceptivos. Son situaciones destinadas para el grupo en general, incluyendo al docente, en las que la participación cumple un papel fundamental porque implica involucrarse y saber que cada uno es importante al establecer una relación.

Se encuentra, sin embargo, que algunas de las estrategias propuestas requieren un análisis más particular, orientado a canalizar el planteamiento para hacerlo más acorde con la filosofía de la institución. En el caso de la estrategia referida al uso de técnicas de modificación de conducta (N° 4) tales como: reforzamiento, tiempo fuera, premio, entre otras, pueden ser apropiadas en algún momento específico para negociar con el niño algún logro o comportamiento, pero no se debe convertir esto en la práctica cotidiana ni utilizarse en procesos en los que el niño pueda seleccionar, reflexionar, asumir compromisos y disfrutar de la práctica de dichos procesos.

Otro caso es el correspondiente a la asignación de una persona exclusiva para atender al niño diferente en los momentos difíciles (N° 5). Se considera que esta estrategia debe ir referida al grupo en general, que la atención que esta persona pueda ofrecer no esté destinada exclusivamente a un niño. De esta forma no se establece una diferenciación o segregación del mismo.

Igualmente, se debe considerar la solicitud hecha por los docentes en relación con la colaboración de especialistas diferentes a los

de la institución, situación que muchas veces éstos demandan para incorporar recomendaciones en su planificación que les permitan solventar el problema que se ha suscitado en su salón en relación con el niño diferente. Frente a esta situación se debe considerar el potencial humano que existe en la institución y que puede funcionar como un equipo interdisciplinario capaz de atender tales necesidades. Es importante, por lo tanto, la permanente búsqueda de información, la constante comunicación entre el grupo de docentes para conversar y consultar las situaciones problema, sin que esto signifique un rechazo a la ayuda que pueda prestar otro especialista.

En relación con la estimulación de las psicofunciones (Nº 17), se encuentra que es necesario que las actividades propuestas (enroscar, seriar, trazar) estén inmersas dentro de actividades significativas para el niño y no como acciones aisladas con un fin en sí mismas.

Estrategias dirigidas a los padres

- 1.- Conversaciones dirigidas a orientar a los padres en torno al proceso evolutivo del niño.
- 2.- Incorporación de éstos al trabajo del aula.
- 3.- Firmar acuerdos entre el docente y los padres en relación con la dinámica dentro del aula: responsabilidades, horarios.
- 4.- Establecer sanciones a los padres que incumplan los compromisos.
- 5.- Diseñar estrategias novedosas que le permitan al padre tomar conciencia de los problemas que se presentan en el aula con respecto al niño diferente: videos, dramatizaciones, narraciones, lecturas, grabaciones.

Es importante encontrar que la participación de los padres ha sido considerada dentro de las estrategias propuestas para la lograr la inclusión del niño diferente. La inclusión es un proceso holístico en el que deben involucrarse todos los miembros de

una institución para que el mismo sea efectivo. Sin embargo, es importante señalar que el abordaje a los padres no debe hacerse sólo cuando se presenten diferencias entre éstos y la escuela, sino que debe dárseles información pertinente previa al inicio de las actividades y permanentemente a lo largo del año escolar. Esto con el fin de que los padres vivan el proceso en forma armónica con un ritmo que les permita crecer junto al niño y a los docentes. La intención es comprometer al padre en el proceso de inclusión.

Estrategias dirigidas al docente

- 1.- Asumir el compromiso que tiene con la atención al niño diferente, no como una exigencia de la institución sino como una condición inherente al trabajo educativo.
- 2.- Establecer acuerdos entre el equipo de docentes en los que se defina la organización y las responsabilidades de cada docente en el trabajo del aula.
- 3.- Planificar actividades novedosas para la reunión de grupo: mímicas, dramatizaciones, cuentacuentos, juegos pedagógicos.
- 4.- Combinar la firmeza y precisión con la calidez y el afecto a la hora de impartir instrucciones y recordar normas.

Si se consideró importante el planteamiento de estrategias referidas a los padres, puede entonces considerarse como fundamental el hecho de encontrar que los docentes reflexionen acerca de su papel en el proceso de integración y que a partir de ello planteen cambios en aras de lograr la inclusión. Es signo de avance reconocer que los docentes tienen gran parte de responsabilidad dentro del proceso.

Finalmente, se considera que todas las estrategias propuestas son adecuadas para lograr la inclusión del niño diferente al aula, sin embargo, se hace necesario especificar y definir mucho más algunas de estas estrategias para lograr que el proceso sea coherente, armonioso y efectivo.

V PARTE

ACOMPAÑANTES DE VIAJE

A continuación se presenta el caso de dos niños cuyo trabajo en el aula fue complementado con la atención individualizada desde el enfoque psicoanalítico, conductual y constructivista, y es desde esta óptica que se presentan los aspectos relevantes concernientes a cada caso.

PRIMER CASO

Autora

Teresa de Maldonado

Docentes participantes

Mariana Cisneros, Mery Linarez, Nancy Quiroz

Perfil del caso

Varón de dieciocho meses, hiperquinético, hostil, insomne, autoagresivo. Presenta un nivel de funcionamiento adecuado a su edad cronológica. Su padre, de 45 años, es casado y su madre, de veintiocho años, es soltera, estudiante. Se le observa indiferente a los problemas que se observan en su hijo.

Fecha

Ingresa al Centro de Estimulación Integral en el año 1995 y egresa en el año 1999.

El propósito de este estudio

Facilitar el desarrollo del niño, a través de la atención pedagógica-asistencial.

Tipo de estudio

Individual-grupal.

Enfoque

Psicoanalítico, conductual y constructivista.

Metodología

- Juego libre.
- Observación directa en su ámbito natural.
- Interacción dinámica: maestro-niño, niño-niño y niño-terapeuta.
- Entrevista a padres y hermanos.
- Registro diario.
- Discusión en grupo.

Estrategias pedagógicas

- Elaboración de un programa pedagógico en el que se involucra tanto la escuela, como el núcleo familiar.
- Establecimiento de un programa de modificación de conductas.
- Incorporación de auxiliares para atención individualizada, en horarios críticos.
- Atención individualizada semanal.
- Desarrollo de situaciones significativas.

Resultados

El primer año fue laboriosa la atención grupal, al margen de la lucidez de su desarrollo intelectual. A los tres (3) años, se comenzó con el juego libre en la mesa de arena y su vocabulario se constituyó en un factor terapéutico, es decir, elaboraba cuentos y fantasías de sus inquietudes y temores. Accedió de esta forma, al inicio del proceso de la lectura y escritura a los cinco (5) años. Era capaz de mantenerse por mayor tiempo sentado en el aula y hasta logró realizar exposiciones y participar en los actos de fin de curso. Se mostraba afectuoso con compañeros, maestros y terapeutas.

Las sesiones de atención individualizada, se espaciaron hasta desaparecer. A los cinco años y seis meses, egresa para iniciar la Primera Etapa de Educación Básica en otro colegio. Es un niño intranquilo, despierto, sociable, no ha presentado problemas en la escuela, que no sean los usuales, producto de su hiperkinesia.

SEGUNDO CASO

Autora

Teresa de Maldonado

Docentes participantes

Patricia Ortega, Olga Martín, Morella de Díaz

Perfil del caso

Varón de tres años y medio, hiperquinético, autoagresivo, ausente, perseverante y repetitivo en movimientos. Presenta un nivel de funcionamiento inferior a su edad cronológica: (un año aproximadamente). No tiene control de esfínteres.

Diagnóstico

Autismo.

Fecha

Ingresa al Centro de Estimulación Integral en el año 1994 y egresa en el año 1998.

El propósito de este estudio

Facilitar su inclusión en el grupo para de esta manera estimular su desarrollo integral.

Tipo de estudio

Individual-grupal.

Enfoque

Psicoanalítico, conductual.

Metodología

- Juego libre en sesiones individuales y grupales.
- Observación directa en su ámbito natural
- Entrevista a padres.
- Registro diario.
- Discusión en grupo.

Estrategias pedagógicas

- Elaboración de una carta de compromiso con la madre.
- Acuerdos establecidos en un programa de modificación de conductas.
- Incorporación de auxiliares para atención individualizada en los momentos críticos de la jornada.
- Atención individualizada semanal, alterna con atención grupal
- Desarrollo de programa de actividades lúdicas.
- Uso de música clásica, espejos, juguetes.

Resultados

Durante los dos primeros años en la escuela, los movimientos y acciones eran incontrolables y ausentes de todo significado, más tarde, con la incorporación del espejo, logra descubrir su imagen y la de sus semejantes. Luego, con el uso de la música clásica, se logra la atención y concentración en actividades que promueven nociones de arriba, abajo, adentro, afuera, alto, bajo, bonito, feo, mucho, poco. Se inicia en el control de esfínteres, reconoce a sus maestras entre el resto y lo demuestra con sonrisas, juegos, caricias y aplausos. Al cumplir los ocho años, ingresa a una Escuela Especial, donde actualmente recibe entrenamiento y modificación de conducta con niños de su misma edad cronológica. En el año 2001, visita la institución y se aprecia que aún no ha desarrollado su lenguaje verbal, pero su mirada, postura y actitudes nos expresan felicidad y agrado.

Amado, un niño que compartió con nosotros sus juegos y nos enseñó el valor del silencio...

El juego es para el niño la actividad en la que pone en acto los objetos disponibles, descubre el entorno que le rodea y le hace frente a los cambios inesperados. Para saber jugar hay que ser dueño de la situación, no sólo juega quien quiere sino quien puede jugar. Para poder jugar se necesita imaginación, simbolización e interiorización de la acción, hasta el punto de llegar a considerarla como una actividad de lujo.

Amado, un preescolar de tres años llega a nuestra escuela de la mano de su madre quien demanda atención para el niño. Se muestra imperturbable a la realidad circundante, parece no importarle las personas que están a su lado. No encuentra la diferencia entre la utilidad de las cosas y la gratuidad de un esfuerzo. Pasa sus manos de un objeto a otro, los chupa, los empuja, los tira sin encontrar sentido ni placer del juego. Camina en puntillas, se mira las manos, los dedos, se muerde el dorso de la mano y parece concentrarse más en lo inanimado: la pared, las sillas, las patas de la mesa o cualquier objeto.

Irrumpe en llanto, lanza golpes, emite gemidos, se tira al suelo cuando suponemos que quiere algo y no lo obtiene. Amado permanece sumergido en un mundo de silencio y con acciones expresa su presencia en el mundo del significante de sus semejantes. Nos proponemos atender la demanda de la madre y comenzamos, en primer lugar, a integrarlo a un salón de clases con niños de su misma edad cronológica, combinado esto con atención individual.

Los primeros contactos son azarosos, de observación libre de sus movimientos, no hay contacto visual, las sesiones son cortas y su aislamiento persiste. Lo invitamos a jugar a meter y sacar objetos de un recipiente, hacemos ejercicios con nuestras manos y las de él, con sus brazos, rodillas, piernas y cara; no responde. No hay ordenamiento, no hay un antes y un después, ni adentro, ni afuera. La imagen de su cuerpo no la ha interiorizado, tampoco

la del semejante, pareciera no percatarse de nuestra presencia, ni de la llegada de otros, no sigue rastros dejado por otros.

En el salón de clase no logra comunicarse con otros niños ni con la maestra. No juega, no establece relación entre el objeto y su función. Sus intervenciones son inesperadas, intermitentes, cíclicas e impulsivas. Los gestos de sus manos son estereotipados, torpes, destruye y revuelve juguetes, se concentra más en la caída de los objetos, en el movimiento y rebote de los mismos. No obstante no podemos hablar de pobre desarrollo motriz ya que además de saltar, correr, trepar sillas, mesas, escalera y hasta vencer obstáculos, imprime movimientos finos sobre pequeños objetos con destreza natural ya que hablar de desarrollo de habilidades sería impreciso, pareciera que hubiese nacido con ellas.

Por su rapidez y exceso de movimientos, tropieza y molesta a los otros niños, se lastima y causa incomodidad a sus pares, sin embargo, hablar de agresividad e intencionalidad sería injusto. Después de las primeras entrevistas nos proponemos intervenir en sus actos en torno a: construcción de su imagen, la construcción del semejante y la noción de presencia y ausencia.

Al cabo de varios meses las sesiones de juego se hacen agradables, al llegar a la escuela va directamente al espacio de los juguetes en busca de uno en particular. Lo toca y mueve hasta conseguir el sonido una y otra vez. Los momentos de concentración se hacen cada vez más largos y en oportunidades nos toma la mano y la lleva a donde quiere ir o tocar. Podríamos decir que Amado no tiene la maduración neurológica que le permita percibirse como un todo integrado, ni la conciencia de la imagen del semejante.

Introducimos en la rutina diaria, el juego con un espejo de mano donde pueda encontrar su imagen. Al principio lo ve, lo voltea, lo explora, lo mueve y parece no reconocer su imagen, puesto que busca alguien detrás o adentro de esto, de acuerdo con Lacan (citado en Laplanche y Bertrand, 1981) esto indica

que el estadio del espejo no se ha instalado. Más tarde, en la sucesión de juegos de aparecer y desaparecer objetos, de buscarlos y señalarlos comienza a fijar la mirada en el espejo e incluso busca mi imagen a través de éste y hasta se sonríe. Podríamos decir que, primero se percibe en el espejo como otro al que se aproxima e intenta tocar, correspondiente al primer momento del estadio del espejo. En un segundo momento, pareciera que Amado comprende que no es otro, ni es real, pues ya no intenta buscar detrás del espejo. La respuesta de Amado, a la fijación de la mirada en la imagen que ve en el espejo, pudiese ser el paso al tercer momento y se corresponde a la "asunción jubilosa de su imagen".

En las siguientes sesiones permanece el juego del espejo; tratamos de que nos busque dentro del espejo, lo volteamos, ya es capaz de buscar objetos reflejados en el espejo, fijar y mantener la mirada y el contacto visual por momentos más prolongados. Amado responde a los juegos que realizamos, ya imita, repite, nos motiva a que lo repitamos, se establecen nociones de antes y después, de más o menos, de agradable y desagradable

Las muecas y contracciones de los músculos de la cara y el pestañeo de los ojos persisten. La irritabilidad caracteriza su estado de ánimo y cada vez que hay ruidos fuertes y generalizados, o llegan personas, desencadena movimientos y golpes estereotipados hasta el punto de morderse el dorso de la mano; paradójicamente, pareciera que una sensación de malestar desencadena acciones que a su vez causan dolor.

En cuanto a la marcha, ha variado desde la posición en puntas de pie, la extensión del cuerpo hipotónico y el caminar balanceado, a la sincronía de sus movimientos la que le da cierta armonía a su andar y sólo se desploma voluntariamente, cuando no quiere ir a alguna parte.

La atención individualizada se fue cambiando paulatinamente de sesiones semanales a quincenales y luego mensuales, mientras que la asistencia al salón se prolonga, apoyada en la

asignación de una auxiliar docente en el grupo. Ya pasa desapercibido y aceptado en el grupo a pesar de no estar realmente incluido en él. Se hace necesario reuniones con algunos padres que se quejan de la imitación que hacen los otros niños de los movimientos de Amado, después de muchas reflexiones, acceden a aceptarlo como es, según ellos, basados en la confianza que tienen en la escuela y en sus maestras.

Decidimos introducir música clásica, escogemos a Bach y Vivaldi como fondo durante las sesiones de juego. Amado responde a ese recurso y a los juegos que realizamos. Logramos hacer las sesiones más agradables y gratificantes, acompañamos este recurso con masajes y caricias en sus piernas y brazos. Hay sonrisas y semblante de agrado.

En la última fase de los encuentros, Amado descubre la posibilidad de escupir, de jugar con saliva, esto lo sustrae de la actividad que realiza y se concentra en la marca que deja en el suelo, la riega con la mano o con su pie, le sigue el rastro e incluso fija la mirada a pesar de seguir caminando.

Esta conducta recién aparecida indica la posibilidad de establecer una relación entre un producto de su cuerpo y su cuerpo. Los logros que observamos – el contacto visual, esperar el momento de su entrada al salón de juego, la demanda de atención, la disminución de los movimientos estereotipados, la concentración en la música– parecieran indicar que Amado accede al Otro del significativo. Ocurre otro aspecto importante de señalar; el hecho de que en algunas oportunidades él busca que lo imitemos y hace cosas para que las repitamos.

Son muchos los logros que ha alcanzado, pero pareciera que la exigencia del medio social le impidiera trasladarlos al trabajo con sus pares. El lenguaje sigue ausente, ya cumplió ocho años, a la escuela sólo asisten niños de seis años, esto, aunado a un desarrollo ponderal alto nos obliga a tener que pensar en otra escuela donde pueda compartir juegos e intereses con otros niños de su edad.

Luego de dos años Amado nos visita, está robusto, grande, hermoso, sus ojos brillan, humedece sus labios con su lengua, nos mira profundamente y sonríe, la madre le tiene tomado de la mano, ante una mirada por la cual se comunican ella lo suelta y comienza a buscar los juguetes y la caja, los busca y nos mira, nos da la mano y sentimos los efectos del hábito de morderse, le preguntamos por los juguetes, por los juegos que realizamos, por los nombres de las maestras, y el sólo se sonríe y nos responde apretándonos la mano y con un beso que le pedimos.

En la actualidad Amado está en una escuela para niños autistas, va todas las mañanas y vuelve al mediodía, su lenguaje no ha avanzado lo suficiente como para decir que valieron la pena los años dedicados... pero sólo la sonrisa, la alegría de sus ojos y el apretón de manos lo justifican.

TERCER CASO

Autora

Anahid Castillo

Docentes participantes

Liliana Pinilla, Merlis Miranda, Miligsa Lugo, Aracelis Hidalgo, Rosa Sánchez, Lucila Mejias, Ilinka Palacios, Angélica Rodríguez.

Perfil del caso

Varón de nueve meses. Presenta un nivel de funcionamiento inferior a su edad cronológica.

Diagnóstico

Síndrome de Down. Compromiso intelectual.

Fecha

Ingresa al Centro de Estimulación Integral en el año 1999 y aún se encuentra en la institución.

El propósito de este estudio

Facilitar su inclusión en el grupo, para de esta manera estimular su desarrollo integral.

Tipo de estudio

Grupal.

Enfoque

Conductual, constructivo.

Metodología

- Juego libre y dirigido en sesiones grupales.
- Observación directa en su ámbito natural.
- Entrevista a los padres.
- Registro diario.
- Discusión de equipo.

Estrategias pedagógicas

- Elaboración de una carta de compromiso con la madre.
- Acuerdos establecidos en un programa de estimulación.
- Incorporación de auxiliares para atención individualizada, en los momentos críticos de la jornada.
- Desarrollo de programa de actividades pedagógicas establecidas por la institución para los niños de ese nivel. Uso de música clásica, espejos, juguetes.
- A lo largo de este estudio se incorporó la participación de los padres, así como la actualización de los docentes en lo que respecta a las características y pronóstico de los niños con Síndrome de Down.

Resultados

Al cabo de cinco años en la institución, se observa actualmente a un niño espontáneo. Sociable y cariñoso en su relación con compañeros y adultos. Se expresa a través de gestos, señas y vocalizaciones con intención comunicativa. Comprende y acata

órdenes sencillas y complejas. Camina en forma independiente, corre, trepa y sube escaleras. Es capaz de mantener una posición adecuada para los procesos de lectura y escritura. Ha logrado cursar todos los niveles desde Lactantes hasta Preescolar. Demuestra un adecuado uso de normas de alimentación e higiene, respetando normas sencillas de socialización. Mantiene una atención apropiada para su nivel de desarrollo y participa espontáneamente en las diferentes actividades pedagógicas propuestas. Sus intereses se orientan hacia las actividades en las que se involucre el cuerpo y objetos significativos. En cuanto a la orientación en el espacio, se aprecia que puede trasladarse con facilidad y autonomía dentro de los lugares abiertos de la institución.

CUARTO CASO

Autora

Teresa de Maldonado y Rosa María Tovar

Docentes participantes

Eneyda García

Perfil del caso

Varón de cinco años, ausente, perseverante y repetitivo en movimientos, evasivo, rechaza el contacto físico, visual y auditivo.

Diagnóstico

Síndrome de Asperg.

Fecha

Ingresa al Centro de Estimulación Integral en el año 1998 y egresa en 2004.

El propósito de este estudio

Atender la demanda de los padres en relación con la exclusión sufrida por el niño en otras instituciones y un pronóstico poco favorable.

Tipo de estudio

Individual-grupal.

Enfoque

Psicoanalítico, conductual.

Metodología

- Juego libre en sesiones individuales y grupales.
- Observación directa en su ámbito natural
- Entrevistas frecuentes con los padres.
- Registro diario.
- Discusión en equipo de trabajo.

Estrategias pedagógicas:

- Elaboración de una carta de compromiso con los padres.
- Acuerdos establecidos en un programa de atención individualizada.
- Atención individualizada semanal alternada con atención grupal.
- Desarrollo de programa de actividades pedagógicas para niños de preescolar y educación básica.

Resultados

A su llegada a la institución se incorpora al nivel de Preescolar IV tal como correspondía por su edad cronológica. Manifiesta conductas de aislamiento, mutismo selectivo, apego a objetos y juguetes (silla, papeles, lápices, vasos), preferencia por actividades estereotipadas y mecánicas (ordenar libros, utensilios, vestimenta). Su nivel de desempeño intelectual estaba solapado por su aislamiento voluntario, sin embargo, sus evaluaciones trimestrales se correspondían con las de un niño de menor edad cronológica. No obstante, fue promovido a Primer Grado, dándole la oportunidad de desempeñarse en un nivel de escolaridad superior. A partir de este momento comienza a dar demostraciones de demandar atención,

intenta hacerse presente, se hace conciente de la presencia del otro, pero siempre de forma negativa. Esto nos indica que la subjetivación se hace presente, aunque paradójicamente se presentan con mayor frecuencia crisis (pataletas, gritos, agresiones al entorno) por el control de la situación.

En el último año cursado en el colegio, tercer grado, se aprecia un rendimiento académico en proceso, demostrando nociones, habilidades y destrezas propias de su edad. Le gusta leer cuentos y escuchar narraciones. Utiliza la escritura como un medio de comunicación personal a través de la que expresa todas las dudas, opiniones, inquietudes que siente y que no es capaz de expresar en forma verbal. Realiza operaciones sencillas de suma y resta, encontrando dificultad con la multiplicación y la división. Relaciona los contenidos dentro de un PPA. Organiza en forma impulsiva los objetos de su entorno, encontrando dificultad para establecer la diferenciación entre él y éstos, lo que en muchas ocasiones se convierte en la génesis de sus rabietas. En estos momentos se mantiene en atención individualizada, disfruta de estas sesiones demostrando un reordenamiento interno del tiempo y el espacio.

QUINTO CASO

Autora

Nancy Quiroz Luna

Docentes participantes

Gabriela Pirela y Rosa María Tovar

Perfil del caso

Varón de 8 años de edad, invidente desde los 25 días de nacido.

Diagnóstico

Fibroplasia retrolental, desprendimiento de la retina por efecto tóxico del oxígeno de la incubadora.

Fecha

Ingresa al Centro de Estimulación Integral en el año 1995 y egresa en el 1997.

Propósito de este estudio

Incluirlo en el aula regular.

Tipo de estudio

Individual-grupal.

Enfoque

Psicoanalítico, conductual.

Metodología

- Juego libre en sesiones individuales y grupales
- Observación directa en su ámbito natural
- Entrevistas frecuentes con los padres
- Registro diario
- Discusión en equipo de trabajo

Estrategias pedagógicas

- Acuerdos establecidos en un programa de atención individualizada
- Atención individualizada interdiaria, alterna con atención grupal
- Desarrollo de programa de actividades pedagógicas para niños de preescolar
- Utilización de recursos: bastón y ábaco
- Técnicas de orientación y movilidad

Resultados

Alberto se observaba ensimismado, aislado, no respondía a las preguntas que se le hacían. Su relación con los objetos era escasa, también con los niños y adultos. Permanecía en un solo lugar cuando se sentaba o se acostaba, caminaba y se

desplazaba cuando se lo proponían. En ocasiones, sonreía y agitaba sus manos simultáneamente. Comía sólo en el desayuno, si venía de mal humor rechazaba el desayuno.

Se mostraba poco colaborador, siempre muy serio y ante cualquier pregunta su respuesta era "no", con sucesivos movimientos de cabeza y agitando ambas manos. Si se le invitaba a sentarse se encorbaba de tal manera que no se lograba ver su cara, o por el contrario, se acostaba y comenzaba a torcer su cuerpo y a estirar sus brazos. Se contorneaba de un lado a otro como buscando una posición que nunca encontraba. La conversación con él parecía no tener sentido, se intentaban canciones, cuentos, preguntas, silencios. De pronto, se reía y trataba de alcanzar el cuerpo de la acompañante con sus manos, insistía en colocar sus dedos presionando el cuello del otro, un juego que le incitaba a reírse.

Tomando en cuenta estos comportamientos, comenzamos en los encuentros alternando las actividades fuera del aula, tales como, paseos al aire libre, contacto con la naturaleza, juego con el agua, las plantas, subir a la montaña, con la inclusión en un salón de clases. Dentro de ambas actividades nos propusimos estimular la demanda por parte de él, identificar la intencionalidad de sus actos, sustraerlo de la monotonía de los mismos. Posteriormente, intentamos probar su capacidad para orientarse, lo dejamos explorar el terreno, observamos con sorpresa que al chocar con las matas las tocaba suavemente, establecía un contacto distinto a la forma como lo hacía con los objetos, al desviarlo intencionalmente hacia otra ruta, siempre lograba encontrarla y continuar su juego con las matas.

Fuimos descubriendo cómo logró la conciencia de su esquema corporal, el nombre de las partes de su cara y de su cuerpo. La imagen de su cuerpo la ejercitó y fortaleció; asimismo, la discriminación de sabores, temperaturas, texturas y las sensaciones de agrado y desagrado. El placer por el agua en

piscinas, en la regadera, en el baño, la adquisición y práctica de hábitos. Todas estas nociones, experiencias, conocimientos y vivencias lo acompañaron para su egreso a otra institución y para el resto de su vida.

Observación en el salón

Se muestra indiferente ante las cosas que suceden a su alrededor, se sienta y no se mueve del lugar, cuando se acuesta en el piso parece disfrutar contorneándose y moviendo sus brazos. Los niños se le acercan y le hablan, él no responde, aparentemente le es indiferente su presencia. No se comunica con sus compañeras y maestras, agarra objetos y los lanza, participa en actividades de moldeado por corto tiempo, luego vuelve a su aislamiento. Cuando se le pide que responda, tiende a repetir exactamente lo pedido, como una ecolalia, o bien responde agitando su cabeza con una sonrisa si desea la propuesta o agitando su cabeza con un gesto de desagrado en su rostro si no desea lo ofrecido.

Su madre trae al colegio un equipo que guardaba en casa. Un bastón y una tabla para escribir con el método Braille. Nos pareció buena idea comenzar con el bastón lo que resultó un trabajo difícil, lo arrojaba al primer paso, diariamente practicaba; así transcurrieron casi tres semanas hasta que logramos que lo sostuviera, luego venía el trabajo acerca del uso del mismo. Teníamos que hacerle sentir la utilidad del bastón, se tocaban contornos, escaleras, huecos, bajadas, personas y continuamente se describía su utilidad.

Es aquí donde nos detenemos a pensar, Alberto se desplaza por todo el colegio tocando las paredes con sus manos, esto nos asusta, sobre todo cuando llega a las ventanas y existe la posibilidad de que se haga daño con un vidrio. Pero, así lo ha hecho durante ocho años, desde la universidad nos dijeron que el uso del bastón era necesario, nos hablaron de su utilidad, el discurso de la universidad y el discurso psicoanalítico se separan, y nos preguntamos ¿Estaremos ocupando el lugar de su madre,

cuando tememos que se haga daño en la insistencia del uso del bastón? ¿Estaremos incorporando otro bastón más a su vida aparte de su madre y de los que intentan ayudarlo?

REFLEXIONES

Podemos reflexionar al respecto que lo que se propone la institución al incorporar, incluir o atender estos niños con necesidades educativas especiales es que por medio del tratamiento, pedagógico y/o terapéutico-emocional el niño puedan vencer una serie de manifestaciones sintomáticas a través del fortalecimiento del yo, del vencimiento de la severidad de la censura y el manejo consciente de la angustia, la culpa y los conflictos, la tolerancia de frustraciones y uso de mecanismos de defensa para la adaptación al medio.

Encontramos que en muchos casos los límites del éxito en la inclusión y superación de las dificultades no solo están en una mente y en un cuerpo enfermo sino también en un grupo familiar y entorno circundante lesionante y que a pesar de no tratar en este trabajo las dificultades enfrentadas con los familiares de cada niño encontramos que hay reacciones de resistencia ante el reconocimiento de que el origen de la problemática del niño reside en un entorno exigente, laxo, poco estimulante, tóxico, inconstante o simplemente desdibujado. Por tal razón, estos miembros son clave fundamental para la recuperación de los niños.

Pero, por otra parte, muchos de estos niños son susceptibles obligatoriamente de una terapia sistemática que les fortalezca la confianza en sí mismos y el redescubrimiento de sus semejantes.

VI PARTE

EL FINAL DEL CAMINO O VOLVER A COMENZAR

Una vez realizado el proceso reflexivo se logra vislumbrar un camino a seguir al momento de incorporar niños diferentes al aula regular. Este camino no es lineal ni homogéneo, por el contrario, es cambiante y multidimensional en virtud de las características de los actores involucrados en el hecho educativo: niños, docentes, padres y comunidad en general.

El proceso de incorporación es un beneficio para todos los involucrados. Los niños están en la posibilidad de descubrir al otro como diferente, de aprender formas de atención diferenciada para cada uno de ellos y la oportunidad de enriquecerse con sus diferencias, desarrollando al mismo tiempo una gran sensibilidad que les permitirá asumir el mundo desde una óptica en la que el respeto y el amor al otro, sin importar sus diferencias, les ayudarán a ser más humanos.

Por su parte, para el docente representa la oportunidad de crecer como persona y como profesional al enfrentarse al estudio permanente para poder adecuar su trabajo a las necesidades de su medio y de su grupo de alumnos. Se trata entonces, de un docente con un desarrollo dirigido hacia dos vertientes claves; es decir, su capacidad teórico conceptual y su sensibilidad. Esta última, se hace esencial para emprender el camino que le permitirá alentar procesos y emprender caminos en los que la constancia y la voluntad se conjugan con el amor por lo que se hace.

En este sentido, la presencia de un niño diferente, le permite crecer diariamente en la medida en que tiene que investigar, indagar y adecuar su práctica pedagógica. El reto le hará avanzar profesionalmente y, al mismo tiempo, podrá vivir experiencias afectivas que le abrirán nuevos espacios en la comprensión del ser humano.

Igual experiencia tendrá la familia si logra asumir esta interacción como una oportunidad para enriquecer sus propias experiencias y las de sus hijos al aprender a valorar las diferencias entre sus pares como una característica propia del ser humano. El objetivo es el desarrollo integral del ser humano en todas sus áreas y a través de una amplia gama de posibilidades.

No obstante, la incorporación del niño diferente al aula regular puede verse obstaculizada por la falta de consideración de todos los factores involucrados en el proceso, por ello es importante hacer referencia a algunos principios que han de tomarse en cuenta para que la experiencia sea satisfactoria.

Un principio orientador es la necesidad de considerar la diferencia del niño, es necesario tomar en cuenta las características particulares del mismo, incluyendo sus condiciones físicas, emocionales e intelectuales y su entorno familiar y social, esto con el objetivo de determinar si el niño es susceptible de ser incorporado. Lo anterior se plantea en virtud de que no todos los niños pueden ser incorporados de igual forma debido a que requieren de una atención diferenciada, tal es el caso de retardos mental moderado y profundo, que no pueden aprovechar las experiencias de aprendizaje que se brindan en una institución escolar.

Otro aspecto a considerar es la disposición del docente a la atención del niño diferente, puesto que tendrá que prepararse teóricamente y en la práctica para ir organizando una propuesta pedagógica para que el niño se involucre en la dinámica escolar a través de experiencias significativas que le permitan aprender. En este sentido, ninguna escuela que respete la diversidad puede

imponer a un docente la atención de un niño con necesidades educativas especiales si él mismo no se siente afectivamente motivado para el reto que deberá asumir. De ser esto así, se estaría incurriendo en un grave error puesto que ni él ni el niño podrán hallar espacios para el encuentro.

La atención a los padres es fundamental, ha de haber una orientación permanente a la familia para aclarar sus dudas, tranquilizar sus inquietudes y orientar en el manejo de la situación sea o no su hijo el niño diferente.

Debe entenderse esto como un proceso que requiere de tiempo para la reflexión y la acción, de manera que deben hacerse intentos progresivos para evaluar la incorporación del niño al aula, su adaptación al grupo y de éste con él, de manera que se hace necesario un período de prueba dentro del aula en el que se puedan sopesar las condiciones. Este período puede ser intermitente para facilitar la incorporación y disminuir la ansiedad y la angustia propias de niños, padres y docentes.

Así mismo, deben considerarse las condiciones arquitectónicas de la institución para el manejo apropiado del niño en el entorno, especialmente cuando se trata de niños con trastornos motrices que requieren de implementos especiales.

Como toda experiencia humana, la incorporación es un hecho único y distinto en cada oportunidad, de manera que las situaciones vividas por un grupo pueden ser diferentes en otro, cada situación es diferente pero no por ello más o menos significativa. Es por esto que se afirma la interacción necesaria que debe existir entre todos aquellos que comparten la responsabilidad de asumir la educación, refiere esto accionar a la luz de un trabajo en equipo, que se refuerce en la firme creencia de que todos nuestros alumnos son únicos y diferentes. Creer en la diversidad, como punto para lograr una verdadera integración de todos los niños, bien sea con necesidades educativas especiales o no, será una meta en este largo caminar como docentes.

APÉNDICE

BITÁCORA DEL VIAJERO

TALLER DE ACTUALIZACION OFRECIDO A LOS DOCENTES

A partir de las inquietudes planteadas por los docentes en relación con las características de los trastornos más frecuentes en la infancia se organizó la propuesta teórica con base en el desarrollo evolutivo de niños con compromiso: intelectual, emocional y sensorial.

COMPROMISO INTELECTUAL

Síndrome de Down. Es una anomalía de los cromosomas que ocurre generalmente por la presencia de un cromosoma extra en el par 21, de ahí el nombre de "Trisomía Primaria del par 21". Sin embargo, existen otras anomalías cromosómicas como la traslocación y el mosaicismo que originan el síndrome.

La traslocación ocurre cuando en el par 21 existe (al igual que la trisomía) un cromosoma extra, en donde el tercero se rompe y se fusiona con otro cromosoma. El cromosoma traslocado puede estar en uno de los padres y éste no estar afectado.

El mosaicismo es un trastorno en el que algunas células del organismo aparecen con trisomía 21 y otras son normales.

Dentro de los principales factores que favorecen el Síndrome de Down, se encuentran:

- Edad de la madre: menor de 18 años o mayor de 35 años.
- Medicamentos, radiaciones ionizantes, infecciones virales en las primeras semanas del embarazo.
- Cuando alguno de los padres es portador de una traslocación.

El niño con Síndrome de Down por lo general presenta retardo mental, el grado del mismo puede ir de leve a profundo. Cuando hablamos del niño con Síndrome de Down es importante destacar sus fortalezas, entre las que se encuentran:

- Por lo general, receptivo, lleno de afecto. No obstante, si el ambiente donde se encuentra este niño es inadecuado reacciona agresivamente.
- Le gusta la música, bailar, pintar.
- Desde pequeño está motivado a simples aprendizajes.
- Puede darse a entender y comunicarse, aun cuando su lenguaje es limitado.
- Alcanza un desarrollo motor que le permite lograr la independencia, la exploración, resolución de problemas. Siempre y cuando su retardo mental no sea profundo.
- Tiene excelente memoria visual, por lo que difícilmente olvida lo que aprende bien.
- Puede discriminar colores, objetos familiares, personas conocidas.

Logros que pueden alcanzar los niños con Síndrome de Down

Durante los dos primeros años de vida, el desarrollo de los niños con Síndrome de Down no difiere mucho del de los niños que no sufren retardo mental, pero comienza a evidenciarse el retardo en su tasa de progresos al ir creciendo.

PRINCIPIOS PARA LA UTILIZACIÓN DE ESTRATEGIAS

- Planear actividades que permitan la participación de todos los niños y en todos los niveles.
- Preparar de antemano los materiales a utilizar.
- Evitar la improvisación.
- Que los límites y normas sean congruentes con la actuación del maestro.
- Crear y estimular el autocontrol del niño.
- Evitar que causen tensión.
- Comprender y permitir los errores.
- Permitir y respetar las diferencias.
- Estimular la aceptación.
- Controlar permanentemente el trabajo para evitar equivocaciones.
- Tareas y lecciones (breves, claras, sencillas) para garantizar que sean concluidas y finalizadas en el lapso previsto.
- Vigilar y exigir el cumplimiento de cada norma o tarea encomendada.
- Hacer comprender que cada maestro puede desaprobado la conducta o trabajo del niño sin desaprobado o disminuir al niño.
- Las tareas deben tener un propósito significativo para el niño.
- Ayudar a que cada alumno descubra sus limitaciones.

COMPROMISO EMOCIONAL

Son una serie de manifestaciones que impiden la eficaz adaptación al entorno donde le toca desenvolverse. Se pueden definir como desórdenes de naturaleza, no solamente psíquica sino también corporal, pudiendo ambas obstaculizar el desempeño intelectual y académico del niño.

Encontramos que no todos los niños responden de la misma manera ante las vicisitudes de la vida cotidiana, algunos eligen formas de conducta que repiten a cada momento transformándolas en manifestaciones sintomáticas de un sufrimiento. Al respecto, Reca (1980) las define como desintegración de la conducta debido a ausencia de los niveles básicos en los procesos vitales. Es una ruptura en alguna o algunas de las funciones trascendentes tales como: alimentación, sueño, control esfinteriano, motricidad, sexualidad y lenguaje.

La desintegración de la conducta se refiere a que los componentes de una referida conducta no se suceden en el orden establecido que resulta en una actividad productiva capaz de llegar a un fin. Es una pérdida de la unidad, lo cual genera aislamiento y dolor.

Es frecuente observar en los primeros años de vida escolar manifestaciones de angustia y ansiedad frente a la separación de la madre o el tener que afrontar nuevas normas y horarios que impone la escuela, entonces, vemos como se altera el apetito, la micción y hasta el sueño. Vemos en los preescolares, enuresis, onicofagia, masturbación, tartamudez, que en la mayoría de los casos, cuando son bien orientados o no hay problemas de base, pueden superarse, sin embargo, en otros casos suelen instalarse como síntomas de otros problemas, constituyéndose en verdaderos obstáculos para el desarrollo equilibrado.

Por su parte, Ajuriaguerra, (1981) denomina estas manifestaciones como evidencias de conductas neuróticas tempranas. A un niño podríamos considerarlo neurótico cuando su angustia, su ambivalencia y los obstáculos que las mismas crean le impiden la adaptación a su realidad. Estos síntomas sobrepasan cierto nivel de tolerancia que ocasiona sufrimiento en él y en los que le rodean.

En su mayoría, estas conductas suelen aparecer en el segundo o tercer año de vida y coinciden con el surgimiento de un acontecimiento familiar doloroso que el niño no puede

entender, divorcio, muerte, mudanza, nacimiento de un hermano, maltrato, abuso, entre otros. El acto en sí no es lo que determina la consecuencia en la conducta del niño sino que es el significado que los adultos importantes le den al hecho. A este respecto, Freud en su libro *Tres ensayos para una teoría sexual*, nos dice que la construcción acerca de la teoría sexual la elabora cada niño de acuerdo a lo que oye o ve en su entorno familiar y este conocimiento puede aceptarse y comprenderse como un proceso natural o transformarlo en un obstáculo para la plenitud.

No obstante, el momento decisivo para la definición de la vida futura es lo que Freud denomina Complejo de Edipo. Este autor lo responsabiliza de la diferencia y la diferenciación entre el niño y la madre, entre el padre y la madre y entre el ello, el yo y el super yo. Este pasaje permite al niño trasladar la ausencia de la madre a la presencia paterna. Es una triangulación que significa para el futuro la experiencia que marcará toda la historia anterior, la cual será reestructurada a la luz de una nueva versión: la castración. Es por ello que la intervención del padre en la unión entre la madre y el hijo es indispensable para la identificación con el progenitor del mismo sexo. Es decir, que identificación y castración son caras de una misma moneda.

Por su parte, Erickson (1976) refiere estos problemas emocionales a una falla en la adaptación, un rompimiento en el intento del organismo por mantener la homeostasis, ese equilibrio dinámico que caracteriza la buena relación entre el individuo y su medio. Él lo denomina fracaso temprano del yo, en estos casos, no hay ningún acontecimiento afectivo que pudiéramos vincular al desequilibrio del niño, es decir, que desde los primeros días de nacido el niño no manifiesta contacto con las otras personas confundiendo a los padres y profesionales en lo que sería un diagnóstico diferencial.

Según Lacan (1971), la primera señal de estructura socializante cronológica es la organización especular.

Aproximadamente de seis a dieciocho meses el niño descubre que hay otro al cual él es semejante a través del contacto con otros niños y que Lacan hace la analogía con la reacción que el bebé tiene al enfrentarse a un espejo. Ésta se realiza en tres momentos: en el primer momento el niño no percibe su imagen en el espejo, el segundo tiene que ver con la mirada de esa imagen, la percibe, la toca pero no se percata de que es él. Por último, es la asunción jubilosa del descubrimiento de que la imagen que percibe es la de él. Este deseo especular está dentro de una tensión de ambivalencia de amor-odio, de arriba-abajo, de adentro-afuera.

En el transcurso de estos primeros meses de vida, el niño es bañado por el lenguaje de la madre (la cultura) el cual lo introduce en el mundo simbólico. Incluso, Lacan (1971) dice que desde antes del nacimiento, el niño estará marcado por el carácter diferencial de la palabra, ya tiene un lugar (el primero, el segundo, el benjamín), un sexo y un nombre. Se espera de él que tenga ciertos atributos. Desde ese momento el niño pasa de ser pasivo a ser activo, y comienza a decir más de lo que quiere: con palabras o con actos. Cuando comienza a simbolizar, usa la metonimia y la metáfora para sustituir las ausencias o faltas por algo que lo tranquilice. De esta manera, podríamos explicar la aparición de conductas sintomáticas. Esto es lo que Lacan denomina niño subjetivado.

Entre las manifestaciones de este tipo de desequilibrio esta el autismo y la psicosis infantil, podríamos exponer que en ellos no se da la relación especular de que nos habla Lacan. El niño no llega a subjetivarse, sin embargo, no es por culpa de su madre, no obstante, podría ser un factor agravante, por lo que se sugiere el tratamiento a la madre.

En estos casos de las patologías del desarrollo no hay trabajos definitivos en cuanto a la etiología y rasgos patognomónicos, sin embargo, podemos establecer ciertos rasgos diferenciales. El niño neurótico mejora en sus síntomas, mientras que el

autista y el niño con psicosis permanece siempre igual, es como marioneta (*lefort*).

Rasgos de la personalidad del niño con compromiso emocional

- Miedos, temores, fobias.
- Obsesión.
- Mutismo.
- Alteraciones de la conducta.
- Paralización.
- Depresión.
- Angustia, ansiedad.

COMPROMISO SENSORIAL

*Azul es la bóveda del cielo,
azul es el color de mi pañuelo
azul son mirtilos y ciruelas
también la tinta con que escribo esquelas
azul es la pintura fresca en mi ventana
azul huele el aire en primavera.*

Yoice (10 años, invidente)

Ceguera: Parcial / total.

Prueba para medir el grado de ceguera: Prueba de Snellen.

Personas con visión parcial: toda aquella persona con impedimento visual severo que le impide leer el tamaño regular de las letras de un libro, periódico, revistas, etc. Estas personas combinan todos los sentidos, incluyendo el resto visual, aunque pueden requerir adaptaciones en la luz o tamaño de la imprenta y, a veces, el Braille.

Personas con ceguera total: son aquellas personas sin residuo visual, utilizan equipos de asistencia y otros medios no visuales en su diario vivir. En este caso podemos mencionar lenguaje Braille, regleta y punzón, ábaco, máquina de escribir en Braille, grabadora, computadora especial.

Las deficiencias visuales pueden originarse por enfermedades congénitas como toxoplasmosis, diabetes, albinismo. También puede tener causas funcionales como: cataratas, glaucoma, degeneración de la retina. Las alteraciones visuales más comunes en la actualidad son: miopía, estrabismo, astigmatismo, hipermetropía, daltonismo, conjuntivitis. De éstas, las más frecuentes durante la etapa escolar son: miopía, estrabismo y astigmatismo.

En este problema los casos son múltiples

Atención en el aula

Bebés: Estimulación sensorial.

Preescolares: Utilización de material grande y con relieves. Rastreo del lugar, si es diestro, con la derecha; si es zurdo, con la izquierda. En el rastreo se ayudan con la mano libre. Se les debe indicar que caminen lentamente.

A quién acudir: Equipo Integrado Carabobo, quienes brindan atención de apoyo a niños y docentes que tengan casos. Funciona en la escuela básica Simón Rodríguez, atienden desde el nivel preescolar hasta sexto grado. Esta escuela tiene turno de mañana, tarde y noche.

Podemos establecer una clara diferencia entre el invidente rehabilitado e integrado. En los centros de rehabilitación éstos aprenden a utilizar el ábaco, bastón, Braille, caja aritmética. En manos de un equipo de integración con personal especializado (algunos formados en orientación y movilidad en el Ministerio de Educación) trabajan con:

- Área personal social.
- Área académica: apoyo docente y familiar.
- Orientación y movilidad: discriminación de sonidos, rastreo, bastón.
- Actividades de la vida diaria: hábitos

Con respecto a los instrumentos

Ábaco: suma, resta, multiplicación, división, raíz cuadrada

Bastón: es un instrumento preventivo, se utiliza preferiblemente a partir de los 10 u 11 años. Con anterioridad a esta edad, se rastrea.

Caracterización de los niños invidentes: desarrollo-percepción-comportamiento.

- Sonido y tacto adquieren un nuevo significado.
- Enfrentan el riesgo de retardar su desarrollo cognitivo.
- Retardo en su desarrollo los primeros 5 años de vida.
- Estimulación y estrategias hacen que esta brecha se minimice.
- Podemos tomar a Piaget para manejar algunos aspectos en el aula de clases (principalmente entre los 2 y 11 años)
 - Juego simbólico
 - Clasificación de objetos en función de sus características comunes, primero por igualdad externa, funcionalidad, forma-tamaño y textura, se generan arreglos de objetos de acuerdo a la variación de estos atributos, concepto de número, involucrando propiedades de los objetos, como medidas. Estas fases se ven retrasadas aproximadamente 2 años en niños no videntes.
- Se encuentra insertado el componente motor.
- Piaget habla acerca de la construcción de la realidad a través de la acción, aquí se forma permanencia del objeto, espacio, tiempo y causalidad.

- El maestro debe usar activamente estos conceptos.

¿Cómo se puede reforzar el concepto de permanencia de objetos usando sonidos?

- Un sonido indica la existencia de un objeto.
- Requieren de un medio altamente interactivo para minimizar el desinterés y la pasividad

¿Cómo puedo estimular el concepto causa-efecto?

Actuando con objetos que provean *feedback* táctil y acústico. Por ejemplo: trepar una caja, caminar por debajo de una mesa, subir un mueble. Son movimientos activos y experiencias de exploración. Esto le permite saber lo que son las relaciones espaciales y sus implicancias sensitivas.

BIBLIOGRAFÍA

- Ajuriaguerra, J. (1981). *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona: Ediciones Torays Masson.
- Carotenuto, A. (2001). *Amar, traicionar*. España:
- Cornejo, M. (1996). *Dirección de la excelencia*. México: GRAO.
- Erikson, E. (1976). *Infancia y sociedad*. Argentina: Ediciones Hormes.
- Esté, A. Sobre el concepto de calidad de la educación. En A. Tortolero y T. López de M. (Coord.) (1991). *La formación del profesional para la Educación Especial*. Valencia: Dirección de Publicaciones de la Universidad de Carabobo.
- Freud, A. (1984) *Psicoanálisis del jardín de infantes y la educación del niño*. (S. Abreu, I. Pardal y C. Saltzmann, Trad.). Barcelona: Paidós.
- Freud, S. (1996). Tres ensayos para una teoría sexual. En *Obras completas*. T. XXI. Barcelona. Paidós.
- De Gómez, W. (1991). La investigación en Educación Especial en Venezuela determina nuevos rumbos y nuevos perfiles profesionales. En A. Tortolero y T. López de M. (Coord.) (1991). *La formación del profesional para la Educación Especial*. Valencia: Dirección de Publicaciones de la Universidad de Carabobo.
- Guédez, V. (1995). *Gerencia, cultura y educación*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.
- Lacan, J. (1971). *Escritos*. México: Siglo XXI Editores.

- _____ (1991). *El seminario 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. (J. Delmont-Mauri, y J. Sucre, Trad.). Buenos Aires: Paidós.
- Laplanche, J., y Bertrand, P. (1981). *Diccionario del psicoanálisis*. Barcelona: Editorial Labor.
- Morin, E. (2000). *Los saberes necesarios de la educación del futuro*. Colombia: UNESCO.
- Ortega, L. (1997). *El síndrome de Down*. Trillas.
- Pérez-Esclarín, A. (1994). *¿Es posible educar hoy en Venezuela?* Caracas: San Pablo.
- Piaget, J. (1970). *La construcción de lo real en el niño*. México: Editorial Trillas.
- _____ (1973). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Editorial: Ariel.
- _____ (1975). *La formación del símbolo en el niño*. (J. Gutiérrez, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1979). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Editorial Barral.
- Piaget, J., Lorenz, K., y Ericsson, E. (1982). *Juego y desarrollo*. (J. Beltrán, Trad.). Barcelona: Crítica Grupo Editorial Grijalbo.
- Reca, T. (1980). *Psicología, psicopatología, psicoterapia*. México: Siglo XXI Editores.
- Torres, G. (2000). *Un sueño para Venezuela*. Caracas: Banco Venezolano de Crédito.
- Wallon, H. (1979). *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.