



Edición Especial Boletines No. 8 y 9 / 2010

Facultad de Ciencias de la Educación





Los Libertadores
Fundación Universitaria

Presidente del Claustro
Hernán Linares Ángel

Rector
Néstor Cristancho Quintero

Vicerrectora Académica
María Viviana Alvarado Fandiño

Vicerrector Administrativo
Carlos Alberto Correa Gregory

Vicerrector
Educación Virtual y a Distancia
Fabián Patiño Barragán

Decana
Facultad de Ciencias de la Educación
Lorena Martínez Correal

Directora de Programas Presenciales
Maritza Layne Bernal

Dirección de Investigación
Gisela Daza Navarrete

Oficina de Prensa y Relaciones Públicas
Gladys Buitrago Caicedo

Observatorio Pedagógico de la Infancia

Directora
Lorena Martínez Correal

Editor
Raúl Infante Acevedo

Comité Editorial
Maritza Layne Bernal
Alejandro Martínez
Raúl Infante Acevedo

Corrección de Estilo
Carlos Andrés Romero D'Achiardi

Centro de Producción Editorial
Pedro Bellón

Diseño y Diagramación
Sandra Rengifo

Contenido

Prácticas Pedagógicas

UNA MIRADA AL MODELO SOCIAL DE DISCAPACIDAD 6
Andrea Carolina Roa

LAS EMOCIONES: UNA POSIBLE
PUERTA DE ENTRADA A LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS 12
Eliana Isabel Parra Esquivel

EDUCAR EN DERECHOS HUMANOS:
UN RETO PARA LA ESCUELA DE HOY 17
Laura S. Parra E.

DISCAPACIDAD Y FAMILIA:
REALIDADES Y RETOS PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL 23
Fabiola Ramírez Rojas

EXPERIENCIA PEDAGÓGICA COMUNITARIA CON
NIÑOS Y NIÑAS DEL CENTRO COMUNITARIO LOURDES 28
Lilian Cristina Sánchez, Laura María Cañón, Eliana Marcela Sandoval,
Bertha Xiomara Pérez, Martha Lucía Herrera, Jenyfer Milena Lara,
Ximena Del pilar Depablos y Arelis Salinas

LA INCLUSIÓN A LA ESCUELA DE NIÑOS Y NIÑAS DEL BARRIO
PARADO LAS VEGAS EN EL MUNICIPIO DE SOACHA CUNDINAMARCA 34
Un ejercicio exploratorio de concientización con madres cabeza de
familia sobre la importancia de la educación en sus hijos
Natalia Velásquez

UN CAMINO OSCURO PERO CON UN RAYO DE LUZ EN EL
HORIZONTE: EXPERIENCIA PEDAGÓGICA 40
Sandra Carolina Navas Mendivelso y Maribel García Rivera

PRÁCTICA INVESTIGATIVA EN DERECHOS DE LA INFANCIA:
UNA MIRADA DESDE EL AULA REGULAR Y LAS AULAS DE
ACELERACIÓN DEL PROGRAMA VOLVER A LA ESCUELA 46
Raúl Infante Acevedo, Diana Ramírez, Melissa Rodríguez,
Náyade Castro y Viviana Uribe

LOS NIÑOS EDUCAN A SUS PROFES. UNA EXPERIENCIA
CON NIÑOS Y NIÑAS DESPLAZADOS EN CAZUCÁ 51
Raúl Infante Acevedo y Yineth Alejandra Sánchez Ruano

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL CONTEXTO DE LAS
NECESIDADES EDUCATIVAS SOCIO AMBIENTALES 54
Marlem Jiménez, Shirley Anyolina Aldana, Daniza Trujillo,
Mónica Arévalo, Adriana Martínez y Mónica Pinzón

PALABRA DE DECANA

Es un privilegio inaugurar en este nuevo número del Observatorio Pedagógico de la Infancia la sección palabra de decana. Este espacio es una ventana de diálogo entre la dirección de la Facultad y sus profesores y estudiantes. En esta ocasión se debe resaltar el proceso de renovación de registro calificado para nuestros programas presenciales de Educación Especial y Educación Preescolar, este último, hizo tránsito en su denominación hacia Licenciatura en Pedagogía Infantil.

En este sentido es grato comunicar que los dos programas Educación Especial y Pedagogía Infantil han logrado renovar sus registros calificados, es decir, contamos con las condiciones necesarias para funcionar con la aprobación del Ministerio de Educación Nacional que actúa como instancia de vigilancia y control.

Agradecimientos especiales entonces merecen directivos, profesores, estudiantes y toda la comunidad académica libertadora ya que un triunfo de estas características responde a la acción conjunta de toda la institución.

Por último solo deseamos que el presente boletín dedicado a la práctica pedagógica y que es el esfuerzo escritural de profesores, estudiantes e investigadores de la Facultad de Ciencias de la Educación sea de su completa satisfacción.

LORENA MARTÍNEZ CORREAL

Decana
Facultad de Ciencias de la Educación

Presentación

Maritza Layne¹

Para la Facultad de Ciencias de la Educación las prácticas, hacen referencia al espacio pedagógico en el cual el educando de la facultad tiene la posibilidad de hacer converger la formación teórica que ha recibido con un quehacer pedagógico que debe desarrollar en el aula. En este sentido la práctica en la facultad permite que el estudiante pueda reflexionar de forma crítica (argumentar desde los componentes teóricos la realidad que observa, construye o deconstruye) su rol, su quehacer, sus metodologías y los procesos de enseñanza aprendizaje utilizados. “A la vez tiene oportunidad de discutir, contrastar y reconstruir la experiencia docente asumiéndola como objeto de análisis” (Zoraida B.2.006 p.5).

La práctica contempla unos rasgos característicos según Carr y Kemmis (1988) y Pérez (1993): Las Prácticas se convierten en una acción profesional que le permite al educando adquirir habilidades, destrezas o competencias, valores, intereses y actitudes que van a contribuir en el ejercicio de su profesión.

En cada uno de los espacios de la práctica los estudiantes logran realizar observaciones críticas reflexivas de los contextos educativos y las problemáticas que se evidencian en el aula, mediante la observación participante, la construcción de un diagnóstico con la participación de los educandos, confrontación de los componentes teóricos con la realidad, recolección de información utilizando el diario de campo como instrumento investigativo.

De acuerdo a estos procesos el estudiante de práctica de la Facultad de Ciencias de la Educación empieza a concebirse como un sujeto activo inmerso en un contexto social particular con necesidades específicas que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que debe construir soluciones específicas para contribuir a la solución de problemáticas de los educandos. Una de las características del proceso de formación en la práctica es que “se prioriza la autorreflexión de las acciones realizadas por los estudiantes en ambientes de respeto mutuo y establecimiento de relaciones de colaboración entre los asesores de práctica

y los practicantes. En definitiva, son experiencias estimuladoras hacia el conocimiento de sí mismo y la capacidad para aprender permanentemente de cada participante” (ibid. 2006, p.6).

Este proceso le permitió al educando de la facultad validar los conocimientos teóricos adquiridos, reconocer el conocimiento como un diálogo de saberes en el cual los estudiantes de práctica aprenden haciendo, aprenden a aprender y aprenden a fortalecer su formación integral (dimensión cognitiva, social, personal, ética y socio-política). De esta forma las Prácticas se convirtieron en espacios que fundamentan la investigación a partir de la cotidianidad de las aulas y el entorno escolar, el practicante identificó problemáticas contextualizadas que responde a las necesidades reales, propone alternativas para mejorar procesos de enseñanza, procesos de aprendizaje, procesos didácticos, es decir se convierte en lo que Kemis (1988) denomina espiral de autoreflexión. El practicante “desarrolla capacidades de discriminación y de juicio del profesional en situaciones concretas complejas y humanas”. (Elliot, 1991, pp. 70-71) En síntesis, las Prácticas se constituyeron en un espacio pedagógico en el cual se reflexiona sobre la acción docente del practicante, se estimula la investigación, y se convierte en un proceso que demandó la participación de los sujetos practicantes, maestros asesores, tutores y universidad, lo cual permitió convertirse en un eje de proyección social de la facultad.

Los proyectos de aula realizados apuntan a contribuir a solucionar problemáticas sociales educativas y afectivas de los educandos tales como: comunidad familiar dentro de las competencias ciudadanas, entre todos construyendo tejido social, enseñanza de la filosofía desde el reconocimiento y el planteamiento desde un proyecto de vida, entre otros. Este proceso le permitió a los estudiantes practicantes construir una mirada crítica y reflexiva de la realidad de cada una de las instituciones educativas en las cuales desarrollaron su intervención y vincular estos proyectos a cada una de las líneas de investigación de la facultad para dar inicio a su proyecto de investigación

¹ Magister en docencia universitaria. Directora de programas presenciales Facultad de Ciencias de la Educación

BIBLIOGRAFÍA

Carr, W. y Kemis, S. (1988) Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.

Elliot, J. (1991) El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata.

Zoraida Beatríz, Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. Venezuela, Educere v.10 n.32 Meridá mar. 2006



PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

UNA MIRADA AL MODELO SOCIAL DE DISCAPACIDAD

Andrea Carolina Roa

Estudiante de X semestre de Licenciatura en Educación Especial.
Pasante de Investigación, Semillero de investigación Pedagogías. Facultad de
Ciencias de la Educación. Fundación Universitaria Los Libertadores.

Resumen:

Una mirada al modelo social de discapacidad propone plantear algunas reflexiones sobre el surgimiento y desarrollo del mismo, como la manera más apropiada para abordar el tema de la diferencia y la diversidad, además entender las barreras que han surgido para estas personas como consecuencia de la intolerancia de la misma sociedad y tal como se ve hoy en día, la discapacidad es concebida como forma de opresión social, en la que la naturaleza de la discriminación y exclusión en sus variadas formas son substancialmente significativas; entonces es la sociedad la que requiere tener un desarrollo y cambio significativo desde la manera de concebir la discapacidad. Se plantea entonces la identificación, desafío y eliminación de las barreras que fomentan la discapacidad como una tarea urgente y es por eso que sale a relucir en este documento que el modelo social no es el más perfecto, pero si es un avance grande para la humanidad el reconocer a estas personas como seres integrales que también hacen parte de la sociedad, que a su vez tiene mucho que aportar desde su diversidad.

Palabras clave:

Deficiencia, discapacidad, modelos de discapacidad, sociedad, normalidad, barreras, discriminación, diversidad funcional, actitud, diferencia, respeto.

Abstract:

A look at the social model of disability proposes to establish some points about the emergence and development itself, as the most appropriate way to address the issue of difference and diversity, further understand the barriers that have sprung up to these people as a result of intolerance of the same society and as is still day, the disability is conceived how a form of social oppression, in which the nature of discrimination and exclusion in its various forms are substantially significant, then it is society that requires having significant change and development from the conceptualization of disability. It propose the identification and elimination challenge disabling barriers as an urgent task and that is why it comes out in this document that the social model is not the most perfect, but if it is a big step forward for humanity to recognize these people as holistic beings who are also part of society, which in turn has much to contribute from their diversity.

Key Words:

Deficiency, disability, models of disability, society, normality, barriers, discrimination, functional diversity, attitude, difference, respect.

Mientras para algunos el mundo carece de barreras, otros luchan por superarlas día a día y por demostrar ser capaces de integrarse a un mundo lleno de complicaciones que a menudo les da la espalda, discrimina, excluye e impide la posibilidad de ser en una sociedad, es esto lo que precisamente ha pasado en torno a la discapacidad tanto en Colombia como en el resto del mundo.

El modelo social de discapacidad es una nueva forma de ver la discapacidad, realidad humana que siempre ha existido y existirá; este modelo es un ideal el cual debería adoptar la sociedad para dar la posibilidad de desarrollo y evolución de aquellas personas que actualmente por su diversidad funcional, no tienen acceso a muchos de los espacios a los que tiene derecho todo ser humano en aspectos de: educación, salud, política, economía, cultura, recreación, entre muchas más, derechos a los que no han podido acceder debido a aquellas barreras de tipo social que se han impuesto y transmitido de generación en generación pasando por otros modelos como el de prescindencia o el rehabilitador.

Con el paso del tiempo han surgido diferentes modelos entorno a la discapacidad, donde en cada uno de ellos la caracterización y conceptualización del término (discapacidad) ha variado debido a los contextos históricos y sociales del momento; me referiré ahora tres de esos modelos: el modelo de prescindencia, que a su vez tiene dos submodelos (Eugenésico y de marginación), el modelo rehabilitador y el modelo social. Palacios (2008) señala que no hace mucho tiempo, la mirada hacia la discapacidad partía desde una concepción caritativa que es el resultado de una historia de persecución, exclusión y menosprecio a la que las personas con discapacidad se vieron sometidas.

De esta manera, se denota que desde la antigüedad hasta nuestros días se han presentado controversias frente a la mirada que se le dio y se le da todavía a las personas con discapacidad, esto evidenciado en cada uno de los modelos que han surgido (que serán explicados a continuación), ya que algunas de las actitudes negativas y discriminadoras se han venido convirtiendo en barreras actitudinales (que fueron vistas al adoptar el modelo de prescindencia y el modelo rehabilitador), trayendo consigo una marginación social a estas personas como consecuencia del miedo, temor y rechazo, debido a ello, estas buscan ser eliminadas desde el modelo social que en efecto impiden el progreso de estas personas.

Definiendo claramente cada uno de los modelos, Palacios (2008, págs. 469-471) los expone así:

1. **Modelo de prescindencia:** en el que se supone que las causas que dan origen a la discapacidad tienen un motivo religioso y que las personas con discapacidad no tienen nada que aportar a la sociedad y como consecuencia la sociedad decide prescindir de las personas con discapacidad, ya sea a través de políticas eugenésicas o situándolas en un espacio para anormales (marginación).
2. **Modelo rehabilitador:** donde se considera que las causas que dan origen a la discapacidad no son religiosas sino científicas, aquí las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles, siempre y cuando sean rehabilitadas (normalización), para recuperar su dignidad.
3. Finalmente el **Modelo social**, que es aquel que considera que las causas que originan la discapacidad, no son ni religiosas, ni científicas, sino que son en gran medida sociales, son limitaciones sociales cuando ella no considera ni tiene presente a las personas con discapacidad.

Es este último, el modelo social de discapacidad es el que debería tenerse en cuenta actualmente, pero hay que tener claro que implantar otro modelo conlleva un proceso de cambios y que esta no es cuestión sencilla, ya que esos pensamientos se han interiorizado en el inconsciente y son los mismos que se han transmitido de generación en generación; respecto a estos cambios dice Trommel S. (2008): "... se necesita cambiar el paradigma, o sea, cambiar el chip en nuestras cabezas para abordar el tema de personas con discapacidad, de manera distinta a como se ha hecho hasta ahora..." así que según esto no es tan fácil reestructurar ese chip y cambiar la mirada y la perspectiva que se tiene, teniendo en cuenta que no solo se trata de cambiar un lenguaje frente a la discapacidad que discrimina, sino que hay que asumirla e interiorizarla basándose en que siempre ha habido y habrá discapacidad, es de esa forma que se puede demostrar que las personas con discapacidad hacen parte de la sociedad y que también son sujetos de derechos al igual que el resto de personas que no la tienen.

En los tres modelos de discapacidad, se ha encontrado que la sociedad no comprendió ni comprende la discapacidad desde la diversidad, sino que siempre ha relacionado con el concepto de normalidad que interviene

en los tres modelos pero visto desde diferentes perspectivas: en el de prescindencia, las personas eran consideradas normales y anormales, y aquellas anormales eran objetos de compasión o subestimación como consecuencia del temor, miedo y rechazo, donde la diversidad funcional tenía un provecho y era ser el centro de diversión; en el modelo rehabilitador, se buscaba normalizar a las personas con diversidad funcional, para que pudieran hacer parte de la sociedad, pero aún así sus diferencias en comparación con el resto de la gente debían desaparecer o ser ocultadas y los que no podían realizar esa conversión eran excluidos; y ya desde el modelo social, se busca la inclusión de la diferencias y aceptación de la diversidad funcional como una parte más de la realidad humana, pero donde conviene aclarar que aún hay rasgos y muy marcados de prejuicio y discriminación derivadas del concepto de normalidad.

Respecto al concepto de normalidad, Morris (1991 citado en Palacios, 2008) dice que es tomada la norma como aquello que es promedio dentro de una estructura social y por no representar los valores colectivos, son considerados anormales.

Igualmente de Asis R. (2004, citado en Palacios, 2008) consideró que el modelo ideal de persona, es caracterizado principalmente por su "capacidad" para razonar, por su "capacidad" para sentir y por su "capacidad" para comunicarse, pero ¿Qué es lo ocurre con aquella persona que se sale de la norma?, se concibe que al no ser un cuerpo capacitado termina por ser juzgado y señalado como diferente sirviendo esto como la base para la discriminación, sin tener en cuenta que las diferencias son una parte importante de la identidad de cada ser humano.

Uno de los ideales desde el modelo social de discapacidad, es que la sociedad comprenda, tolere y valore el hecho de que cada ser humano es diferente en aspectos físicos, actitudinales, de pensamiento, etc., este tipo de cosas son las que hacen parte de la diversidad humana, ya que cada uno de nosotros es único e irrepetible y así mismo cada quien tiene diferentes necesidades, necesidades que en cierta medida se homogenizan a las necesidades de la mayoría porque hay que aclarar que nadie es completamente independiente, pero si en diferentes grados, además de esto tal como dice Barnes (2003), existen algunas formas que reflejan que la dependencia es creada, como por ejemplo por actitudes sociales condescendientes, la inaccesibilidad

del entorno, entre otras que hacen que las personas con discapacidad busquen ayuda.

Desde hace muchos años, las personas con alguna dificultad o diversidad funcional (sensorial, físico, psíquico, mental) habían sido consideradas discapacitadas como consecuencia de la negación que han recibido por parte de la sociedad, y esto por no acomodar las necesidades individuales y colectivas dentro de la actividad general que supone la vida económica, social y cultural en una sociedad.

Palacios (2008) desde la UPIAS (Union of the Physically Impaired Against Segregation) dice que la noción de persona con discapacidad desde el modelo social va más allá de la diversidad funcional de las personas, donde es importante establecer una clara diferencia entre el significado de la discapacidad y la deficiencia así:

- Deficiencia: es la pérdida o limitación total o parcial de un miembro, órgano o mecanismo del cuerpo.
- Discapacidad: es la desventaja o restricción de actividad, causada por la organización social contemporánea, que considera en forma insuficiente a las personas que tienen diversidades funcionales, de tipo físico, psíquico, mental o sensorial, y por ello las excluye de la participación en las actividades corrientes a la sociedad y elimina esa posibilidad de ser.

Como consecuencia, al establecer esta diferencia en conceptualización, se originó un nuevo modelo, el modelo social desde donde se considera la deficiencia como la condición del cuerpo y de la mente, y la discapacidad como las restricciones sociales que se experimentan afectando el diario vivir, así mismo se considera que es la sociedad quien discapacita a las personas con diversidad funcional. La discapacidad, es algo que se ubica sobre las deficiencias, por el modo en que las personas con discapacidad son innecesariamente aisladas y excluidas de una participación en sociedad y una vida plena que hacen parte de la forma de vida de la comunidad.

Para entender claramente el significado de las anteriores definiciones, se hace necesario considerar los siguientes ejemplos que construye Morris J. (1991 citado en Palacios, 2008) quien consideró que una incapacidad para caminar es una deficiencia, mientras que una inca-

pacidad para entrar a un edificio debido a que la entrada consiste en una serie de escalones, es una discapacidad. Una incapacidad de hablar es una deficiencia pero la incapacidad para comunicarse porque las ayudas técnicas no están disponibles, es una discapacidad.

De esa forma se aclara y se sigue evidenciando cómo desde el modelo social se afirma que: es la mirada que asume la sociedad frente a aquellas personas que cuentan con una deficiencia la que pone barreras e igualmente discapacita.

Frente a la situación mostrada de la posición que tiene la sociedad en relación con la diversidad funcional, actualmente las personas con discapacidad están haciendo frente y luchando por eliminar cosas como: barreras arquitectónicas inaccesibles, actitudes como el menosprecio, prejuicios, discriminación, exclusión, violencia, etc., todas aquellas cosas que no permiten a las personas con discapacidad tener igualdad de oportunidades, una vida digna, por lo cual ahora están reclamando por sus derechos, que sean tenidos en cuenta como personas con posibilidad de toma de decisiones, a tener una educación, ingresar en el mundo laboral productivo, garantizar un servicio de salud que le preste la atención adecuada a sus necesidades, y lo más importante luchar desde la inclusión educativa.

Cabe ahora resaltar que el modelo social bajo análisis, parte de tres principios básicos (Palacios, 2008, p. 141-142):

1. Toda vida humana, con independencia de la naturaleza o complejidad de la diversidad funcional que le afecte, goza de igual valor en dignidad.
2. Se defiende que toda persona tiene la posibilidad de tomar decisiones que le afecten en lo que tiene que ver con su desarrollo como sujeto moral y así es libre de tomar dichas decisiones (desarrollo de un grado de autonomía según las posibilidades). Nadie puede ser completamente independiente, necesitamos apoyo para el desarrollo de nuestra autonomía.
3. Las personas etiquetadas con discapacidad tienen derecho a participar plenamente en todas las actividades: económicas, políticas, sociales y culturales, en la forma de vida de la comunidad, del mismo modo que sus semejantes sin discapacidad.

La persona con diversidad funcional (física, psíquica, mental o sensorial) como cualquier otra inmersa en una

sociedad, también tiene derechos: a la vida, a la igualdad, a la no discriminación ni exclusión, y que además de ello pueda desenvolverse en la sociedad; teniendo en cuenta los anteriores principios, deben ser aplicados desde la educación como un ente socializador, ya que éste no solo le permite a la persona desarrollarse, aprender viendo a los otros y viviendo con los otros, sino también crecer con una posibilidad de ser, debido que "somos" en la medida en que nos comunicamos y desarrollamos con otros, es a su vez tener la posibilidad de aportar cosas a la sociedad en la que se vive.

En la realidad social de la discapacidad Colombiana, se sabe que existen unas leyes internacionales (Convención Internacional sobre los derechos de las Personas con Discapacidad), y otras nacionales (ley no. 3617 de febrero 1997, Ley 762 de 2002 Por medio de la cual se aprueba la "Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad), por las que se rige el estado, las cuales deberían hacerse cumplir, pero realmente no sirve de nada cuando aquellas normas solamente se tienen en cuenta por estar escritas en un papel y estar ratificada en el país, el punto es ir mas allá de las simples normas, hay que aclarar y reconocer que se debe hacer inversión social e invertir en discapacidad (es un beneficio pensado en todos) estableciendo que invertir no es gastar, no sería un gasto social sino una transformación necesaria para el bienestar de todos y todas.

Desde el modelo social base de este documento se aclara que a las personas con discapacidad la ley ha de ofrecerles formas de vida y condiciones de existencia tan parecidas como sea posible a las circunstancias habituales de la sociedad a la cual ellas pertenecen, y que al mismo tiempo estén en condiciones de aprovecharlas al máximo para su desarrollo y un adecuado nivel de autonomía, y es aquí donde empezará a verse como se tal como se decía anteriormente no como un gasto sino como una inversión; además que se debe invertir en normalizar el entorno de aquellas personas, lo que infiere a las adaptaciones de medios y condiciones de vida, acordes con sus necesidades, ya que no es la persona quien debe normalizarse, sino que quienes deben tener en cuenta la diversidad, es la sociedad y el ambiente para atender las necesidades de todos.

Se demuestra aquí entonces que son necesarias algunas acciones respecto a la igualdad de oportunidades que tengan fines específicos como:

- Hacer frente a la exclusión estructural en transportes, los servicios públicos y las comunicaciones, ya que se habían considerado como no usuarios y por ello no se había pensado en la accesibilidad de ellos.
- La igualdad de oportunidades que impliquen garantizar que las personas con discapacidad, sean preparadas hasta el máximo de sus capacidades para asumir un papel productivo y socialmente responsable en la sociedad civil, desarrollado esto desde la educación temprana (ya sea de tipo especial exclusiva, integradora o incluyente).

Estos fines dentro del tema de igualdad de oportunidades hoy en día se han hecho más visibles, desde el ámbito educativo la llamada educación inclusiva al aula regular, ésta para aquellas personas que logran cumplir con expectativas y requerimientos que establece la institución de educación regular para poder permitir dicha inclusión (oportunidad que se da tan solo para unos cuantos).

Desde el modelo Palacios (2008) se refiere a la Educación Especial como una educación excluyente... ya que no le permite a la persona tener la posibilidad de desarrollarse como ser social sino aislado y cuando hay inclusión, lo que se ha encontrado es una inequidad de oportunidades, y, esto en el presente se ve reflejado en la falta de estrategias y adaptaciones curriculares (comunicativas, material, logros, objetivos, ayudas tecnológicas) necesarias para que se dé un aprendizaje en igualdad de condiciones, permitiendo el acceso al conocimiento haciendo uso de los medios y mecanismos necesarios, pero esta posibilidad de inclusión, como ya se ha dicho no está abierta para todos y todas, dado que no se cumple con las exigencias de las instituciones, como lo es por ejemplo, ser capaz de trasladarse por sí solo, tener habilidades comunicativas básicas, control de esfínteres, entre muchos otros requerimientos que por ejemplo una persona con Parálisis Cerebral no podría superar, y es desde ahí que se considera que la educación se hace necesaria, para que de esa manera no se excluya a nadie del sistema educativo, pero esta posibilidad es accesible si se establece que los contenidos se trabajarán desde las posibilidades y capacidades que tiene cada individuo.

El tema de la educación especial fue tratado dentro de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (13 de diciembre de 2006)

que a su vez fue radicada en Colombia el 30 de marzo de 2007, dicha convención trató el tema de educación, en el cual muchos de los países asistentes defendían la educación especial (la excluyente) y otros estaban en contra, de este se encontró que a favor esta modalidad se enfatiza en el trabajo individualizado y el desarrollo de los potenciales que tiene cada persona, pero a su vez en contra tiene es que estaría en cierto modo apoyando el modelo rehabilitador desde la búsqueda de la normalización de las personas para que puedan ingresar a un núcleo social (Palacios, 2008).

Por otro lado, en el modelo social de discapacidad en ningún momento se habló de las discapacidades físicas, ni mentales o psíquicas, solamente se habló de las sensoriales (Sordos, Ciegos y Sordociegos) para educación inclusiva, entonces ¿Por qué se excluyen a aquellas personas con autismo, parálisis cerebral o retardo mental, ya sea severo o profundo?, si son aquellas personas las que realmente no estarían en capacidad de tener una educación inclusiva y no van a alcanzar determinados objetivos en aquella educación regular exige.

La palabra especial no debe asociarse a exclusividad ni segregación, porque en cierto modo, todos los seres humanos en determinado momento de tienen una necesidad especial para sobrepasar algunos obstáculos de índole escolar; simplemente la necesidad especial es una característica de alumnos y alumnas, y no solo de aquellas personas que tienen una diversidad funcional.

Aquí el problema en educación radica en que las necesidades de las diversidades funcionales no han sido tenidas en cuenta a la hora de pensar en un diseño de currículos, escuelas, formación de maestros, etc.; así se evidencia la manera en la que el sistema educativo los ha excluido, y si así pasa en la educación regular, así mismo pasa en la educación superior, porque a la sociedad le da miedo aceptar a la otra persona tal como es, ver al otro como persona diferente sin importar si tiene deficiencia o no, a la sociedad le da miedo aprender una nueva forma de comunicación ya sea la lengua de señas o braille, porque simplemente existen representaciones sociales (RS) que Moscovici y Jodelet (1972) definen como la elaboración de un objeto social, como una modalidad del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos; esta RS se establece en una comunidad donde se cree que la lengua de señas es solo para los sordos y el braille para los ciegos, entonces, ¿En dónde

quedaría yo como persona sin deficiencia si en algún momento de mi vida por cualquier circunstancia quedara sin voz y no pudiera comunicarme?, el aprender una lengua como la de señas ¿no sería una gran herramienta para la vida, además de tener la posibilidad de conocer al otro, en su forma de pensar, y de actuar en pro de un futuro?; estas son algunas de las posibilidades desde las cuales tengo la posibilidad de conocer al otro como ser.

Cabe concluir dentro del aspecto educativo, que cada ser tiene la libertad y el poder de decir que tipo de educación es el que quiere para su vida y es por ello la filosofía de: ¡NADA SOBRE NOSOTROS/AS SIN NOSOTROS/AS! (1972, Movimiento de vida Independiente), desde donde dicen que: Las mujeres y hombres con diversidad funcional reclaman su derecho individual y colectivo a vivir de manera activa e independiente, estando incluidos/as en la comunidad, con los apoyos humanos necesarios (Asistencia Personal).

"No queremos aceptar la institucionalización como forma de vida, puesto que entendemos que "somos riqueza" y, por tanto, debemos disponer de los apoyos humanos y tecnológicos que nos resulten necesarios para poder ejercer nuestra ciudadanía en igualdad de condiciones, y aportar a nuestra sociedad" (Foro de vida independiente), desde acá se evidencia que ellos tienen toda la posibilidad y capacidad tomar decisiones que están vinculadas a ellos, es un asunto de ellos, con ellos y para ellos.

De esa manera se evidencia que desde el marco del modelo social de discapacidad, es importante la toma de conciencia de aquellos factores sociales, de aquella mirada diferente que se dirige al fenómeno de la discapacidad de forma excluyente y discriminadora; las soluciones no se elaboran apuntando individualmente a la persona afectada, sino que estas soluciones claves se encuentran dirigidas a la sociedad, así se redefine que desde el modelo social no debe haber cambios desde la persona, sino desde la sociedad, es ella la que debe actuar en mayor medida para permitir que se den cambios no solo de pensamiento, sino también actitudinales y arquitectónicos, de tal manera que se garantice el acceso de todos a todo y también el desarrollo de una vida plena.

BIBLIOGRAFÍA

CONFERENCIA INTERNACIONAL, *La Convención y los cambios en los paradigmas sociales*, Fundación Saldarriaga Concha, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.

JODELET, D. (1988): "La representación social: fenómeno, concepto y teoría", en Moscovici, S., "Psicología Social II". Editorial Paidós, Barcelona. España.

PALACIOS, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid, España: Grupo editorial CINCA.

TROMMEL, S. (2008). *Del asistencialismo al desarrollo humano inclusivo*.

Convención Internacional sobre los derechos de las Personas con Discapacidad. Tomado de: <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html>

Movimiento de vida independiente, 1972. disponible en: <http://www.forovidaindependiente.org>

LAS EMOCIONES: UNA POSIBLE PUERTA DE ENTRADA A LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS

Eliana Isabel Parra Esquivel

Magistra en Educación. Terapeuta ocupacional. Docente de cátedra. Facultad de Ciencias de la Educación. Fundación Universitaria Los Libertadores. Facultad de Medicina. Universidad Nacional de Colombia.

Resumen:

El siguiente artículo presenta una revisión sobre las emociones, sus conceptos, propiedades y condiciones anatómicas. El objetivo de esta revisión es mostrar una relación con los procesos pedagógicos. A través de este documento se establece que aunque es fundamental el desarrollo cognitivo, éste no es lo único. Por tanto se reconoce a los “estudiantes” y “docentes” desde cualquier escenario educativo formal y no formal como sujetos con pasado, presente y futuro. Este sujeto se construye en la relación directa con otros. Este artículo pretende no solo generar inquietudes sobre el uso de la pedagogía para favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje más allá de la formación de profesionales, sino también de la formación de seres humanos.

Palabras clave:

Emociones, procesos pedagógicos y “estudiantes y docentes”.

Abstract:

This article accounts for a review about emotions, their concepts, their characteristics and their anatomy. The main objective of this review is to show a relationship with the pedagogical processes. Throughout the document, it is established that the cognitive development is an essential one but not the only one, though. Then, students and teachers are conceived as individuals attached to their past, present and future, seen from a spectrum that covers formal and non formal education. This individual grows in relationship with others. This article aims to not only raise concerns about the use of pedagogy to facilitate teaching and learning processes beyond the training of professionals, but also the formation of human beings.

Key Words:

Emotions, pedagogical processes and “students and teachers”

La emoción ha sido analizada durante mucho tiempo, distintos autores han intentado dar aportes a este tema, lo cual ha nutrido este concepto. Sin embargo, aún no está totalmente claro como la emoción surge, se desarrolla y se aplica a distintas situaciones, este

es un misterio constante que se intenta resolver pero que responde a diversidad de acontecimientos. Inicialmente se presenta un resumen de las concepciones que presentan los autores a través del texto, para lo cual se muestra la tabla 1.

Tabla 1. Supuestos sobre la emoción.

Autores	Supuestos
James y Lange	El sentimiento y la emoción indican lo mismo. Las emociones se encuentran situadas en los órganos vegetativos. Para Lange los cambios son vasomotores y para James viscerales, producidos por los órganos internos.
Darwin	Determina relaciones entre las emociones del hombre y las reacciones afectivas e instintivas que se observan en los animales.
Ribot	Las emociones se encuentran en decadencia, indicando que las reacciones afectivas del hombre son restos de su existencia animal.
Cannon	Las emociones no se ubican en los órganos vegetativos sino que se relacionan con un mecanismo cerebral.
Freud	Las emociones van cambiando desde etapas tempranas en el niño hasta llegar a la vida adulta.
Bühler	Desarrolla el presupuesto de que el placer se modifica y lo relaciona con el desarrollo del comportamiento.
Claparède	Las emociones biológicas y sentimientos, son conceptos diferentes.
Elster	La palabra emoción puede tomarse en el sentido de un hecho que se da o considerarse en un sentido disposicional. Los acontecimientos emocionales son episodios efectivos de experiencias de ira, miedo, deleite y similares. Las disposiciones emocionales son tendencias a tener emociones efectivas, son cosas tales como la irascibilidad, pusilanimidad.
Gardner	Propone el concepto de inteligencia emocional.

James manifiesta que el sentimiento y la emoción indican lo mismo. Este autor distingue tres momentos del sentimiento que hacen referencia a: percepción, mímica y sentimiento. Más ampliamente el autor indica que el sentimiento esta precedido por un estímulo externo o interno (A), luego le siguen una serie de reacciones reflejas motóricas, somáticas y secretorias (C), y finalmente regresan las reacciones al organismo que representan la emoción (B). Básicamente este psicólogo manifiesta que el cerebro es el órgano del pensamiento humano mientras que los órganos vegetativos lo son de las emociones, sitúa a la emoción en estructuras morfológicas y la distancian de procesos mentales (VYGOTSKI, 2001). Siguiendo esta línea James y Lange sostienen que las emociones se dividen en dos clases: las emociones superiores e inferiores, sin embargo, varios experimentos refutaron estas explicaciones, por lo que su teoría se mostró poco consistente.

Darwin determina un enlace entre las emociones del hombre y las reacciones afectivas e instintivas que se observan en los animales. El biólogo relaciona los movimientos expresivos asociados al temor como rudimentos de reacciones animales en la huida y la defensa, y los movimientos expresivos relacionados con la ira como rudimentos de movimientos de la reacción de ataque de los animales (VYGOTSKI, 1982).

Ribot, enuncia que las emociones se encuentran en decadencia, indicando que las reacciones afectivas del hombre son restos de su existencia animal. Esta premisa cuestiona el ser humano y actualmente pone en duda los distintos componentes del cual la persona forma parte, pues los individuos no solamente son lo cognitivo sino también el aspecto sensoriomotor, social y espiritual (entre otros aspectos que puede estar por develarse). Así las emociones no pueden ser

el retroceso sino más bien una nueva mirada hacia el hombre. De esta manera en las acciones educativas y terapéuticas se procura el dominio y manejo adecuado de las emociones, se promueve el autoestima, el ser personas positivas, aprender a dar y recibir, ser empáticos, reconocer los propios sentimientos y expresarlos, ser tolerantes a la frustración, entre otros.

Cannon, desarrolla distintas investigaciones que lo llevan a negar la existencia de relaciones entre la emoción y su expresión corporal. De cierta manera esta condición se puede observar reflejada en acciones terapéuticas concretas por ejemplo, en comunidades terapéuticas donde llega a presentarse la posibilidad de que los usuarios o pacientes logren manejar expresiones, actitudes y hasta sentimientos para adecuarse a estándares exigidos, mientras sus emociones son muy diferentes a lo que se muestra. Es decir, llegan a fingir emociones “físicas” para la satisfacción de otros pero en su interior subyacen otras emociones. Cannon, finalmente mostró que las emociones no se ubican en los órganos vegetativos sino que lo relaciono con un mecanismo cerebral, el cual podría ser el aporte de este investigador.

Otros investigadores como Freud, Bühler y Claparède aportan información valiosa a la conceptualización de las emociones. Freud, muestra la posibilidad de la vida emocional, y como las emociones van cambiando desde etapas tempranas en el niño hasta llegar a la vida adulta. Bühler desarrolla el presupuesto de que el placer se modifica y lo relaciona con el desarrollo del comportamiento en tres fases: instinto, amaestramiento e intelecto. Por ejemplo, en los juegos infantiles el momento del placer se desplaza a medida que los niños se desarrollan, se da una organización de la vida emocional representada en el producto final, luego el placer no está en el resultado sino en el proceso de la actividad y finalmente se encuentra la anticipación del placer, que se inicia al comienzo de las actividades -juego creativo, adivinanzas y resolución de algún problema (VYGOTSKI, 1982). Es así, como el proceso de juego en los niños tiene un sentido relevante no sólo en la activación de ciertos componentes sino también en el carácter emocional que él mismo efectúa en los niños, inicialmente como un producto, después como un proceso y luego como una activación mental antes de ser tangible y palpable. Claparède, intenta evidenciar que junto con las emociones biológicas existen procesos que denominamos sentimientos, lo que aporta una diferenciación que anteriormente no existía en la psicología.

Finalmente, Goleman (1995), define la inteligencia emocional como “un tipo de inteligencia social consistente en la aptitud para controlar las emociones propias y de los demás, discriminar entre ellas y emplear esta información para guiar nuestro pensamiento y acción”. En síntesis, se evidencia como el concepto de emociones ha venido cambiando y transformando en el transcurso del tiempo en que distintos autores se han aproximado al mismo y han efectuado aportes pasando desde una mirada biológica a una concepción más social.

Propiedades de las emociones

En consonancia con los estudios sociológicos y antropológicos que pueden ampliar nuestro conocimiento de la conducta emocional Elster (2001) plantea algunas de las propiedades de las emociones, sin descuidar los estudios psicológicos, biológicos y neurocientíficos que intentan descubrir los detalles de nuestros mecanismos emocionales (Ver Tabla 2).

Condiciones anatómicas de la respuesta emocional

La inteligencia emocional (IE) se relaciona con la neurobiología. Como lo explica Goleman (1995), el interjuego existente entre la amígdala y la neocorteza es fundamental, ya que al provenir las señales de los sentidos, éstas son exploradas por la amígdala en busca de problemas: ¿es esto algo que no me gusta?, ¿algo a lo que temo? Es en ese momento cuando la amígdala manda señales de alerta a todo el cerebro.

En distintas investigaciones realizadas, se encuentra que existen vías nerviosas que evitan la corteza, lo que lleva a pensar que un conjunto pequeño de neuronas van directamente desde el tálamo hasta la amígdala; esta vía permite a la amígdala recibir entradas de los sentidos y comenzar una respuesta antes de que quede registrado por la corteza (LE DOUX, 1992 citado por GOLEMAN, 1995). Es así como la amígdala genera respuestas emocionales antes de que los centros corticales hayan comprendido y procesado lo que está ocurriendo (GOLEMAN, 1995). En esta estructura cerebral las zonas prefrontales coordinan los estímulos y las respuestas emocionales, porque la mayor parte de la información sensorial va a la neocorteza y a sus centros principales para recoger y dar sentido a lo que percibe.

Tabla 2. Propiedades de las emociones.

1. Sensación cualitativa singular	Cada emoción se experimenta como tener una sensación especial, lo mismo que cada color se percibe por un aspecto cualitativo único.
2. Aparición súbita.	Las reacciones emocionales se desatan de manera casi instantánea debido a ciertos estímulos preceptuales o cognitivos. Ej. Temor – huir.
3. Imprevisibilidad.	Las emociones son cosas que se sufren o experimentan pasivamente en vez de ser algo que elegimos de manera activa. Las reacciones emocionales son eventos, no son acciones.
4. Corta duración.	Los cambios de respuestas movilizados no duran mucho a menos que la emoción se vuelva a evocar. Muchas emociones tienden a desarrollarse y a seguir su curso hasta que se han pasado. Pero también hay otras emociones que pueden durar muchos años, e incluso toda la vida.
5. Son desencadenadas por un estado cognitivo.	Las emociones pueden provocarse por gran diversidad de creencias, que pueden tener relación con los otros o con uno mismo, con el presente, el pasado y el futuro, y estas experiencias pueden que las consideremos probables o posibles. Además las emociones pueden conformar la propia cognición, por ejemplo mediante el pensamiento.
6. Están dirigidas hacia un objeto intencional	Las emociones, lo mismo que los deseos y las creencias, son intencionales: son sobre algo.
7. Inducen cambios fisiológicos	La intensidad subjetiva de las emociones se deriva en gran medida de la excitación fisiológica que las acompaña. Ej. La excitación emocional incluye palpitaciones intensas, pérdida de control intestinal, sudoración,...
8. Tienen expresiones fisiológicas y fisonómicas.	Entre estas expresiones se incluyen las posturas corporales, el tono de voz, el ruborizarse, sonreír,... Las expresiones son observables por los demás, mientras que la excitación normalmente no lo es.
9. Inducen tendencias a realizar determinadas acciones.	Las emociones suelen asociarse con tendencias específicas a actuar de determinadas maneras. Ej. La culpa induce tendencias a reparar el daño.
10. Van acompañadas de placer o dolor (valencia)	Los psicólogos utilizan el término valencia para referirse al hecho de que las emociones se experimentan como placenteras o dolorosas, deseables o indeseables, que nos hacen felices o infelices. Algunas emociones se desean intensamente y otras se evitan con toda intensidad.

Puerta de entrada a los procesos pedagógicos

Una vez revisados algunos conceptos sobre las emociones y comprendido de manera general, sus cambios a través del tiempo y de las miradas de distintos autores es importante revisar si las mismas son fundamentales para el proceso de enseñanza- aprendizaje que se da en los escenarios educativos, tanto formales como no formales. Es decir, ¿las emociones pueden ser la puerta de entrada para el inicio de los procesos pedagógicos?. Ante este interrogante pueden existir defensores y detractores de este cuestionamiento, de acuerdo con las ideas en las cuales están basados sus argumentos. En este caso no se pretende hacer defensa de ninguna de las dos partes, lo que si se busca es

dar cuenta del valor de los sujetos y fundamentalmente de lo que las emociones pueden incidir en la construcción de los mismos como participantes de sus propios desarrollos. Para poder iniciar este camino, es necesario reconocer las propiedades que tienen las emociones y cómo estas pueden incidir en la apropiación o no de las experiencias de aprendizaje.

De esta manera, comprender que a pesar de que nos encontremos en escenarios educativos formales o no formales lo cognitivo aunque válido e interesante no es lo único y que los seres humanos estamos constituidos por componentes biológicos, psicológicos y sociales. Sujetos que nos construimos en conjunto y que somos historia, presente y esperamos crecer de acuerdo a

nuestra vida y nuestras aspiraciones es una forma sencilla pero compleja. Esta complejidad se hace evidente en el acto educativo de una sesión de clase, donde se realizan unas exigencias cognitivas pero que en ocasiones desconocemos los otros componentes de las personas. Por esto, el reto educativo tanto de “estudiantes” y “docentes” es difícil, demanda una comprensión del otro y por el otro, y debe ser de doble vía pues somos seres emocionales.

Desde luego esta comprensión implica sin ser psicólogos dedicados al estudio de estos conceptos, el entender, orientar y acompañar las emociones de unos y otros, entender sus procesos de evolución dentro de una asignatura y sobre todo y aunque nada sencillo la evolución de las personas que hacen parte del proceso educativo. En su propio enriquecimiento personal y social, tarea compleja pero necesaria pues la cognición es fundamental pero la misma sin una comprensión de las dimensiones reales de su importancia pierde valor en la construcción de sujetos.

Ahora bien, retomemos la idea: ¿la emoción puede ser la puerta de entrada a los procesos pedagógicos? Podría serlo pero con un propósito específico, para la construcción de sujetos y como reconocimiento de lo que somos. Sin embargo, no es la única ni debe estar sola. Tan solo es una reflexión tanto para “estudiantes” y “docentes” sobre la importancia de reconocernos como sujetos con historia, sentido actual y aspiraciones en construcción. Finalmente, este texto pretende ser un abrebocas a la construcción y apoyo de que la pedagogía trata al ser más que al conocer.

BIBLIOGRAFÍA

BUHLER, C. (1955). *El niño y su familia*. Buenos Aires: Paidós.

ELSTER. (2001). *Sobre las pasiones: emoción, adicción y conducta humana*. Barcelona Paidós.

GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia Emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.

LE DOUX, (1992) citado por GOLEMAN, *Inteligencia Emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor, (1996)

VYGOTSKI, L. (1982). *Obras escogidas*. Vol 2. Madrid: Visor. Segunda Parte Cap 4: Las emociones y su desarrollo en la edad infantil.

_____. (2001). *Psicología pedagógica*. Buenos Aires: Aique Cap 6: La educación de la conducta emocional.

EDUCAR EN DERECHOS HUMANOS: UN RETO PARA LA ESCUELA DE HOY

Laura S. Parra E.

Magistra en Educación. Licenciada en Ciencias Sociales. Asistente de Investigación proyecto Nociones Sociales de Derecho en la Infancia. Acercamiento a las Narrativas de los niños y las niñas en Bogotá. Fundación Universitaria Los Libertadores

Resumen:

Educación en Derechos Humanos es un reto que debe afrontar la escuela de hoy en nuestro país en donde desafortunadamente los niños, niñas y adolescentes se desarrollan dentro de un contexto de violencia y a los que se les vulneran constantemente sus derechos, a pesar de las propuestas existentes a nivel estatal y escolar. La presente reflexión, pretende resaltar la importancia de educar en Derechos Humanos, a su vez que describe algunas políticas y estrategias implementadas a nivel nacional y local, y da a conocer un ejemplo de una propuesta educativa de una institución educativa distrital de la localidad de Usme al respecto. Finalmente, deja abierta la invitación para que los educadores y las educadoras, generen propuestas para la implementación de la educación en Derechos Humanos en la escuela

Palabras clave:

Escuela, educación en Derechos Humanos, práctica educativa

Abstract:

Human laws education is a challenge facing today's schools in our country where, unfortunately, children and adolescents develop within a context of violence and that they consistently violate their laws, despite the existing proposals state and school. This reflection, pretend to stand out the importance of education in Human Laws discussion, in turn describes some policies and strategies implemented at national and local, and discloses an example of an educational proposal for a school district in the locality of Usme regard. Finally, it leaves an open invitation to teachers and education workers, and generate proposals for the implementation of human laws education in school.

Key Words:

School, Human Laws Education, educational practice

Introducción

La escuela de hoy es sin lugar a dudas un espacio en donde confluyen y se refleja la diversidad cultural, social y económica, que caracteriza nuestro país. Los niños, niñas y adolescentes que se encuentran dentro del sistema educativo y que asisten cotidianamente a sus aulas, forman parte de una generación que lamentablemente, se desarrolla en el marco de la violencia, que es ejercida por la sociedad, la familia, la escuela y hasta sus pares generacionales.

Una sociedad como la nuestra forma ciudadanos y ciudadanas que cohabitan en cada uno de los espacios en los que se desenvuelven, pero que no que conviven en ellos; una muestra de esto es la convivencia escolar, que se encuentra impregnada de intolerancia hacia todo tipo de diferencia (de raza, de cultura, económica, de género, de preferencias de moda o equipos de fútbol, entre otras), y que se manifiesta a diario en las aulas de clase, en el patio de descanso y que trasciende los muros de las instituciones educativas.

El respeto a los derechos humanos, entonces, se ha convertido en un discurso repetitivo, que se queda en lo teórico impartido en las aulas de clase y que es responsabilidad, en la mayoría de escuelas, de un área o grupo de maestros y maestras determinado que no tiene eco en la sociedad, debido a que no es un discurso apropiado por cada uno de los miembros que forman parte de la comunidad educativa, sino que se sigue creyendo que se debe educar en el conocimiento de los derechos, pero no en el ejercicio y el respeto de estos. Dentro de este contexto, cabe preguntarse ¿cómo educar desde la escuela a los niños, niñas y adolescentes en el ejercicio y el respeto de los Derechos Humanos?

La presente reflexión entonces, resaltarán en primer lugar, la importancia de educar en derechos humanos; en segundo lugar dar a conocer algunas políticas de carácter nacional y local, que tienen como propósito implementar la educación en Derechos Humanos en la escuela; y finalmente se abordará un ejemplo de proyecto escolar en Derechos Humanos de la localidad de Usme de la ciudad de Bogotá.

“Reconocer al otro desde el otro”: la importancia de educar en derechos humanos

La escuela está llamada hoy más que nunca a educar en Derechos Humanos, puesto que los fenómenos de

violencia que afectan el país se han venido reproduciendo en todos los estamentos que forman parte de la sociedad. A diario las educadoras y los educadores, conocen, son testigos y enfrentan situaciones de violencia familiar y escolar, que son reflejo del inapropiado conocimiento y ejercicio de los derechos humanos.

Hablar de educar en Derechos Humanos debe remitirnos inmediatamente al desarrollo de una práctica educativa que asuma el “reconocimiento, la defensa, respeto y la promoción de los derechos humanos y que tiene por objeto desarrollar en los individuos y los pueblos sus máximas capacidades como sujetos de derechos y brindarles las herramientas y elementos para hacerlos efectivos.” (RAMÍREZ, 2004, pág. 36)

La práctica educativa entonces, debe retomar su responsabilidad social, que se ha resguardado en el conocimiento disciplinar y en el discurso de la importancia de formar estudiantes que adquieran un sin número de conceptos fragmentados que en la mayoría de ocasiones pasan sin ser relevantes, pues cumplen con los estándares nacionales, pero no con las expectativas de las y los estudiantes, ni con las necesidades y retos de la sociedad en la que se están desarrollando y a la cual se enfrentarán en el futuro.

No debemos olvidar que la educación es “una herramienta fundamental de la cual disponen los pueblos para asegurar el progreso humano y por ello trasciende con mucho la simple organización de un servicio público.” (CAJIAO, 2005, pág. 34) Construir una escuela en la que los niños, niñas y jóvenes convivan en el respeto mutuo debe ser un propósito diario de todos y cada uno y una de los miembros de la comunidad educativa, para que el futuro de estas generaciones en formación se cimiente sobre las bases de una vida digna.

Esto hace que la escuela ofrezca una formación integral, en la que en su currículo se haga evidente la educación en Derechos Humanos, en la que los y las estudiantes “adquieran el conocimiento y las habilidades que les permitan ser ciudadanos capaces de reclamar sus derechos cuando estos se ven violentados desde la globalización y la modernización”. (MAGENDZO, 1996, pág. 29)

Por ello, no es suficiente limitar los Derechos Humanos a un proyecto transversal que cumpla con los parámetros exigidos por la Ley General de Educación, que este plasmado en el papel, pero que no hace eco en la con-

vivencia escolar. Educar en Derechos Humanos significa en primera medida reconocer la discriminación a la que se enfrentan los niños, niñas y adolescentes en la escuela y que es ejercida por todos los estamentos de manera voluntaria y/o involuntaria; en segunda medida se debe trabajar en la importancia que tiene el reconocerse a sí mismos y a las y los demás como portadores de una identidad individual y cultural, pues solo así se podrá educar en el respeto a la diferencia y resaltar la diversidad cultural impregnada en cada una y uno de los individuos que conforman la comunidad escolar y la sociedad en general.

Lo anterior entonces, nos invita a transformar el currículo escolar y claro está, nuestras prácticas pedagógicas para que la educación en Derechos Humanos desde su conceptualización, desarrolle en los y las estudiantes "la capacidad crítica comunicativa, de resolución de problemas, de toma de decisiones informadas, de respeto mutuo, todas las habilidades importantes para insertarse en un mundo globalizante con los ojos abiertos y el corazón bien puestos" (MAGENDZO, 1996, pág. 29), en el que ejerzan y respeten los derechos humanos, en los que se sientan y se desenvuelvan como "sujetos de derechos".

Se busca entonces que la formación en Derechos Humanos de las y los miembros de la comunidad educativa, sea una formación que reconoce "las dimensiones históricas, políticas y sociales de la educación y que se basa en los valores, principios, mecanismos e instituciones relativos a los derechos humanos en su integralidad y en su relación de interdependencia e indivisibilidad con la democracia, el desarrollo y la paz" (RAMÍREZ, 2004, pág. 36)

La infancia y la adolescencia de un país como el nuestro agobiado por la violencia, debe ser educada en Derechos Humanos, para que con su actuar cotidiano sea capaz de transformar la realidad social a la que se ha tenido que enfrentar y se emancipen para lograr así "superar la irracionalidad y la injusticia que subyacen en la violación permanente de los Derechos Humanos en sus vidas." (MAGENDZO, 2005, pág. 108)

Algunas propuestas estatales para educar en derechos humanos y mejorar la convivencia

El Estado como garante de Derechos Humanos, ha elaborado algunas propuestas enmarcadas en el discurso

del conocimiento de estos y su implementación en el currículo escolar de las instituciones educativas de Colombia, algunos ejemplos de ello, es la implementación de los proyectos transversales, consagrados en el artículo 14 de la Ley General de Educación y las competencias ciudadanas del Ministerio de Educación, a nivel nacional y la Cátedra de Derechos Humanos y proyectos como PROMETEO, en la ciudad de Bogotá.

Con respecto a los proyectos transversales, en la Ley 115 de 1994, se reconoce la obligatoriedad de que todas y cada una de las instituciones del país se implemente un proyecto transversal en Derechos Humanos, que como lo indica su nombre, se encuentre presente en el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.), en los planes de todas las áreas académicas que conformen el currículo escolar y por supuesto en la cotidianidad de la escuela, pues los niños, niñas y adolescentes del país deben recibir una educación para "la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación de los valores humanos" (Congreso de Colombia, 1994, pág. Art. 14).

Se trata de que la Educación en Derechos Humanos no sea "una acción que termine en sí misma, sino que está proyectada para generar otras acciones, múltiples y en ámbitos también múltiples, que hagan realidad la existencia viva del Estado de Derecho." (BARBA, 1997, pág. 122) De un Estado que no solo se limite a garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes, sino que sea corresponsable de la formación de las ciudadanas y los ciudadanos del futuro.

Pero la falencia de esta propuesta, es que las instituciones educativas son autónomas tanto en la conformación de los equipos de docentes responsables de estos proyectos, como de la construcción y la ejecución de la propuesta, lo que hace que en la mayoría de ocasiones se quede tan solo en el papel y no cumpla con su objetivo de interdisciplinariedad.

Otra propuesta es la que realiza el Ministerio de Educación en el año 2004, las llamadas Competencias Ciudadanas, que son una propuesta de integración de las áreas académicas con el fin de formar para la ciudadanía, buscando socavar los índices de violencia, corrupción, inequidad y corrupción que enfrenta el país, puesto que a pesar de ser este un Estado de Derecho, no podemos hablar de una garantía absoluta de los Derechos Humanos Fundamentales.

La Educación tiene entonces un papel fundamental que cumplir en la formación de ciudadanos y ciudadanas y es lograr “una transformación en la manera como actuamos en sociedad, como nos relacionamos unos con otros o como participamos para lograr cambios requiere que los niños, niñas y jóvenes de nuestra sociedad, así como las generaciones que están por venir, reciban una formación que les permita ejercer de manera constructiva su ciudadanía”; (CHAUX, 2004, pág. 10) esta es la apuesta que realiza el Ministerio de Educación con la puesta en marcha de las competencias en las instituciones educativas del país.

Dentro de la propuesta de formación integral ciudadana, se exponen algunas estrategias para aplicar en el aula como las Aulas en paz, los dilemas morales, los juegos de roles, el aprendizaje cooperativo, entre otros; además se presenta algunos talleres para desarrollar las competencias ciudadanas en las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística y Musical, Educación física, Informática, Lenguaje y Matemáticas.

Lamentablemente, estas competencias no son de obligatorio cumplimiento y se ven reflejadas tan solo en talleres efectuados a nivel institucional en fechas como la semana de la paz o en las algunas aulas de clase efectuadas por los docentes del área de ciencias sociales y ética y valores, pero no se ha hecho una real conciencia de la necesidad de ser apropiadas e implementadas desde todas las áreas académicas, pues que si todas y todos las y los educadores le dieran la relevancia de desarrollar estas competencias, muy probablemente se cumpliría su objetivo.

En cuanto a las estrategias implementadas en la ciudad de Bogotá, encontramos la Cátedra de Derechos Humanos, Deberes y Garantías y Pedagogía de la Reconciliación y el Proyecto PROMETEO; La primera fue reglamentada a través del Acuerdo 125 de 2004 del Concejo de Bogotá, que pretende contribuir a la consolidación de una cultura en Derechos Humanos que le permita a los ciudadanos reconocerse como titulares de derechos y deberes, gracias a que conocen los mecanismos de protección, que les otorgue la oportunidad de exigir su respeto ante cualquier persona, autoridad pública o privada que los vulnere y, de igual manera, reconozcan los mismos en las demás personas.

Esta cátedra se encuentra dirigida a todas y todos las y los estudiantes de las instituciones educativas distritales de la ciudad, para lo cual se debió capacitar a los educadores y las educadoras para que a través de ellos y ellas se eduque a la ciudad en “la autonomía, la libertad personal, la responsabilidad individual y colectiva, el respeto a la dignidad humana, el pluralismo cultural, ideológico, político y religioso, la tolerancia, la solidaridad y las prácticas democráticas de la participación” (Concejo de Bogotá, 1998), a través de un diseño curricular que permita que las y los educandos conozcan y se apropien del marco normativo nacional e internacional sobre los Derechos Humanos.

Pero a pesar de ser de carácter obligatorio y de desarrollar diversas acciones para implementar los Derechos Humanos en el aula y de definir los lineamientos pedagógicos y operativos, dicha cátedra es implementada de manera espontánea, a nivel institucional o según las directrices y fechas asignadas por la Secretaría Distrital a lo largo del año escolar, y desafortunadamente no involucra a la comunidad educativa en general, mermando sus esfuerzos, pues no es suficiente impartir una cátedra para los y las estudiantes, si las prácticas cotidianas de sus familias, profesores, administrativos y demás miembros de la comunidad educativa no se encuentran enmarcadas dentro del ejercicio de los Derechos Humanos.

La segunda estrategia que describiremos es el Proyecto PROMETEO, que se implemento con el propósito de disminuir los problemas de convivencia escolar y fortalecer la Educación en Derechos Humanos en el año 2009; la convocatoria buscaba la construcción de planes de Derechos Humanos, convivencia y seguridad y cuyo objetivo es el potenciamiento de herramientas que desarrollen aptitudes y actitudes que “permitan vivenciar una cultura de respeto, realización y protección de los derechos Humanos, a partir del fortalecimiento de relaciones significativas entre la comunidad educativa y el territorio local, la protección de la diversidad y la interculturalidad, la disponibilidad para la reconciliación, el fortalecimiento de la democracia y la equidad de género, transformando todas aquellas manifestaciones o expresiones violentas y de discriminación en el entorno educativo en escenarios de aprendizaje y socialización crítica”. (Secretaría de Educación Distrital, 2009, pág. 4)

Dentro de esta convocatoria participaron instituciones educativas distritales de todas las localidades de Bogotá, las cuales presentaron y compartieron estrategias para educar en Derechos Humanos y mejorar la convivencia escolar a través de la inclusión de otros miembros de la comunidad a los proyectos de aula o institucionales en los que se venían trabajando; los educadores y las educadoras contaron no solo con presupuesto, sino que asistieron a capacitaciones y conversatorios para intercambiar las experiencias durante el año que duró el proceso.

Sin lugar a dudas, convocatorias como estas aportan a incentivar que los educadores y las educadoras potencien y den a conocer los trabajos en Derechos Humanos, y que además con su implementación, se logre rescatar lo positivo y aplicable para cada uno de los contextos sociales de la ciudad -con sus singularidades y diferencias- y así construir un plan de Derechos Humanos y Convivencia desde y para las instituciones educativas.

Usminio y su parche: deconstruyendo los derechos humanos. Una propuesta educación en derechos humanos del I.E.D. Usminia

El proyecto Usminio y su Parche: Deconstruyendo los Derechos Humanos es una propuesta que surge desde un grupo de educadoras del área de Ciencias Sociales y el Programa Volver a la Escuela, al observar la problemática social de los niños, niñas y jóvenes que asisten al I.E.D. Usminia de la localidad quinta de Usme; dicha propuesta se enmarca inicialmente dentro del proyecto transversal de Derechos Humanos y un año más tarde involucra desde el plan académico del área de ética y valores, la educación en Derechos Humanos desde cuatro ejes temáticos fundamentales y transversales de todos los ciclos: la concepción de los Derechos Humanos, la historia procesos de reconocimiento de los Derechos Humanos, los Derechos violentados y los actores del conflicto.

Desde estos ejes temáticos el proyecto busca “generar procesos reflexivos y propositivos de los y las estudiantes frente a la práctica de sus derechos, permitiéndoles a su vez a los maestros y maestras de la institución adentrarse en la búsqueda constante de estrategias pedagógicas [...], para así lograr un impacto significativo en la comunidad

educativa, en miras a una apropiación real del discurso de los Derechos Humanos y de su reflexión sobre su incidencia en su contexto sociocultural”. (CRUZ, ORTÍZ, PARRA, & INFANTE, 2008, pág. 33)

Durante los ya casi cuatro años que lleva la implementación del proyecto, los y las estudiantes lo conocen y se identifican con él y con los personajes de Usminio, Usminia y su parche que representan la diversidad cultural existente en la institución educativa, que recibe anualmente un alto porcentaje de población en condición de desplazamiento; este panorama, entonces hace necesario el reforzar tanto la identidad individual como grupal, a través del ejercicio de los Derechos Humanos, no solo en la escuela sino en la comunidad de la cual forman parte.

Por lo tanto, este proyecto se encuentra en una búsqueda constante de generar espacios en los que se involucre a los padres y madres de familia de la comunidad a través charlas y conversatorios acerca de la importancia del reconocimiento de los Derechos Humanos y de la comprensión de situaciones cotidianas que permiten la vulneración de los mismos.

Los y las educadoras de la institución educativa, junto con los administrativos también se han involucrado en el proyecto a través de conferencias y charlas acerca de la importancia del reconocimiento, el respeto y ejercicio de los Derechos Humanos, y estrategias pedagógicas para la implementación del proyecto y la negociación de conflictos.

Por su importancia en el año 2009, el área de Artes se involucro en el proyecto a través de resaltar las danzas como una estrategia para mejorar la convivencia escolar y generar espacios de paz; esto permitió que por primera vez, se conformara un montaje institucional en el que participaron estudiantes y educadores de las dos jornadas que tiene la institución educativa, con miras a reafirmar la integración institucional y ser una muestra a nivel local y distrital que se puede convivir en la diversidad.

Usminio y su parche es un proyecto conocido a nivel local y distrital, que ha participado en las dos últimas ferias pedagógicas locales y distritales, y la convocatoria PROMETEO, por ser una propuesta, que a pesar de encontrarse en un proceso de construcción permanente, se ha convertido en un ejemplo de educar en Derechos Humanos, traspasando las barreras del conocimiento

disciplinar para dedicarle algunos minutos de la jornada escolar a la formación de niños, niñas y jóvenes que ejerzan sus Derechos y respeten los del otro.

Conclusiones

Educar desde la escuela en a los niños, niños y adolescentes de nuestra ciudad en el ejercicio y el respeto de los Derechos Humanos, es una tarea que debe partir de la transformación del currículo escolar, de la inclusión al proceso de cada una y uno de las y los miembros de la comunidad educativa, y por supuesto a los esfuerzos y la apertura al cambio de prácticas educativas y cotidianas de los educadores y las educadoras.

Esfuerzos de carácter estatal como los proyectos transversales en Derechos Humanos, las competencias ciudadanas, la cátedra de Derechos Humanos, Deberes y Garantías y Pedagogía de la Reconciliación y el Proyecto PROMETEO, deben convertirse en oportunidades para reglamentar la obligatoriedad de educar en Derechos Humanos; las entidades de educación local y nacional deben entonces crear estrategias para vigilar y hacer cumplir la educación en Derechos Humanos en todas y cada una de las escuelas del país.

Proyectos como Usminio y su Parche: Deconstruyendo los Derechos Humanos, son un claro ejemplo que se pueden implementar estrategias que involucren a todos y cada uno de las y los miembros de la comunidad educativa en la búsqueda de una concientización de la importancia del ejercicio de los Derechos Humanos, no solo en el ámbito escolar sino familiar, y que se refleje en todos los espacios en los que se desenvuelve en su vida cotidiana.

Finalmente, queda la invitación abierta para que cada educador y educadora –en ejercicio o en formación– reflexione entorno a la pregunta ¿cómo educar desde la escuela a los niños, niños y adolescentes en el ejercicio y el respeto de los Derechos Humanos?

BIBLIOGRAFÍA

- BARBA, B. (1997). *Educación para los Derechos Humanos*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- CAJIAO, F. (2005). *Enseñanza, aprendizaje y deserción escolar*. *Revista Economía Colombiana*, 34-42.
- CHAUX, E. (2004). *Prólogo*. En E. CHAUX, J. LLERAS, & A. M. VELÁSQUEZ, *Competencias Ciudadanas: de los estándares al Aula* (págs. 9-11). Bogotá: Ministerio de Educación.
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). *Ley 115 de 1994*. *Diario Oficial* 41. 214 .
- Concejo de Bogotá. (9 de Diciembre de 1998). *Acuerdo 21 de 1998*.
- CRUZ, C., ORTÍZ, L. M., PARRA, L., & INFANTE, R. (2008). *Construcción de prácticas pedagógicas en Derechos Humanos. retos inaplazables y utopías posibles en educación*. *Observatorio Pedagógico de la infancia*. Fundación Universitaria Los Libertadores, 30-35.
- MAGENDZO, A. (2005). *Educación en Derechos Humanos: un desafío y una misión irrenunciable para los maestros*. Bogotá: Magisterio.
- MAGENDZO, A. (1996). *La educación en Derechos Humanos en el contexto del mundo globalizado: perspectivas y estrategias desde América Latina*. En *educación hay que cambiar*, 7-32.
- RAMÍREZ, G. (2004). *Los caminos de la educación superior en derechos humanos en México. Hacia una política pública*. En A. MAGENDZO, *De miradas y mensajes a la educación en Derechos Humanos* (págs. 31-49). Santiago: Editores independientes de Chile S.A.
- Secretaría de Educación Distrital. (2009). *Convocatoria PROMETEO*. Bogotá: SED.

DISCAPACIDAD Y FAMILIA: REALIDADES Y RETOS PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Fabiola Ramírez Rojas

Candidata a Magíster en Discapacidad e Inclusión Social.
Docente Cátedra. Facultad de Ciencias de la Educación.
Fundación Universitaria Los Libertadores.

Resumen:

En este artículo se presentan las observaciones y conclusiones que emergen de la Práctica Pedagógica Necesidades Educativas Neuromotoras desarrolladas con los niños y niñas del Centro de Formación y sus familias de PROPACE. Desde la realidad familiar, política, económica y social de las personas con limitaciones severas o múltiples así como del análisis de los diarios de campo de las estudiantes, se plantea la necesidad que la Educación Especial trabaje en el desarrollo de propuestas pedagógicas que integren el conocimiento de la profesión y la experiencia de las familias en procesos de desarrollo individual y social de las capacidades de esta población.

Palabras clave:

Discapacidad, Familia, Educación Especial, Capacidades.

Abstract:

This article presents the observations and conclusions that arise from the Pedagogical Project Educative Neuropsychological Needs, with PROPACE's children and families. From the familiar, political, economic and social realities of the people with severe limitations or multiple disability, and the analysis of the student's investigative notes, it was established the importance of develop educational proposals from Special Education knowledge and families experiences looking for the individual and social development of disable people's capacities.

Key Words:

Discapacity, Family, Special Education, Capacity

La familia es considerada la institución básica y núcleo fundamental de la sociedad. Un espacio que supondría ambientes emergentes cotidianos promotores de seguridad física, emocional y económica desde y hacia cada uno de los individuos integrantes de este nicho social.

Las expectativas que se generan alrededor del nacimiento de un nuevo ser cobijan una mezcla de sentimientos que oscilan entre la alegría e ilusión máximas, hasta el miedo y la incertidumbre de una posible discapacidad. Una situación como esta solo puede ser entendida desde la experiencia, ya que cada persona y cada familia la siente y vive de manera individual y específica.

Esta propuesta de pensar la familia dentro del proceso de formación de futuras profesionales en el área de educación especial surge del proyecto pedagógico Necesidades Educativas Neuromotoras, en la Asociación Pro-Niño con Parálisis Cerebral -PROPACE- donde las estudiantes de noveno semestre de la Fundación Universitaria Los Libertadores, desarrollaron propuestas pedagógicas dirigidas a docentes, familias y cuidadores de niños y niñas en condición de discapacidad motora de base con dificultades cognitivas y/o comunicativas asociadas. Se realizaron encuentros con los familiares acompañantes en los que las estudiantes tuvieron la oportunidad de encontrarse con la realidad de las familias, sus sentires, sus experiencias; en el proceso se reconoce la cotidianidad como un espacio pedagógico que debe ser pensado desde la Educación Especial como campo de intervención educativa y posible recurso formativo profesional.

Desde el punto de vista legal, la Constitución Política Colombiana *"Reconoce sin discriminación alguna, la primacía de los derechos inalienables de la persona y ampara a la familia como institución básica de la sociedad"* (Constitución Política de Colombia. Artículo 5, 2009); así mismo, la recientemente ratificada Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, piensa la familia como:

unidad colectiva natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a recibir protección de ésta y del Estado, y de que las personas con discapacidad y sus familiares deben recibir la protección y la asistencia necesarias para que las familias puedan contribuir a que las personas con discapacidad

gocen de sus derechos plenamente y en igualdad de condiciones. (Convención Derechos Humanos para Personas con Discapacidad, 2009)

En este sentido, se reconoce no solo a las personas con discapacidad sino a sus familias como sujetos de Derechos; de acuerdo con Galán –Pinzón (2009), las nuevas concepciones que se plantean de Niño favorecen directamente la posibilidad de participación política de las familias y de los cuidadores; se puede referir entonces, especialmente a aquellas personas que se constituyen en las voces de los niños y niñas con discapacidades severas o múltiples que encuentran limitadas sus posibilidades de hacerlo por sí mismos y cuyos derechos parecieran limitados a la asistencia mínima terapéutica. Desde el punto de vista económico, Hernández (2004) plantea los costos asociados a la discapacidad en el país expresados en directos e indirectos, siendo los primeros el cuidado médico, la rehabilitación, uso de la tecnología asistida, entre otros; y los indirectos como la pérdida de capacidad para trabajar, disminución de ingresos, indemnizaciones, y -para este caso de estudio-, la *"Dependencia que absorbe a otros miembros de la familia y conlleva el pago de un cuidador"*, (Hernández, 2004) teniendo en cuenta que *"El perfil de las personas en condición de discapacidad parece estar caracterizado por tener niveles de educación bajos, percibir y vivir con menos de salario mínimo vigente, estar desempleados, estar en estratos uno y dos pertenecer a hogares calificados como pobres"*. (Hernández, 2004)

En Zapata (2005), *"Las familias se quejan mas del costo económico y de los esfuerzos físicos que de los costos emocionales. La situación económica y el nivel de formación, son factores que influyen en el afrontamiento"*. Una mirada general al aspecto educativo determina la difícil situación a la que se enfrentan las personas con discapacidad para acceder al sistema educativo colombiano. Gómez (2007) afirma que el hecho del desconocimiento del derecho a la educación evidencia la exclusión de la población no sólo de la educación sino de la cultura y de un futuro mejor para sí y para sus familias, consideran la inclusión educativa como:

La alternativa predominante, fundamentalmente orientada a "estar en la escuela" sin articularse a los requerimientos, a las condiciones de la familia, su entorno, a las necesidades académicas, a las posibilidades laborales, al desarrollo de la cultura, a su participación social, no se logra siquiera la preparación necesaria

para que las personas en situación de discapacidad participen de manera activa en los roles de la vida diaria. (GÓMEZ, 2007)

Estas generalidades presentadas -familiares, políticas, económicas y educativas-, no sólo se evidencian sino que se magnifican en las realidades de las familias de los niños y niñas del Centro de Formación de PROPACE. Las voces de las madres, hermanas y abuelos, producto de las socializaciones realizadas permiten considerar como predominante lo siguiente:⁴

A nivel familiar:

- El primer diagnóstico se da en condiciones poco consideradas por parte de los equipos médicos y hospitalarios, e impactan de manera dolorosa y permanente el proceso de aceptación de la discapacidad del nuevo miembro de la familia.
- El nacimiento o la condición médica que provoca la discapacidad es un hecho que desestabiliza individual y conjuntamente a todo el grupo familiar próximo o lejano; las dinámicas familiares se alteran, los matrimonios se afectan y la madre -usualmente-, debe asumirse como cabeza de familia con todas las responsabilidades que ello implica. Los abuelos juegan un papel importante en este proceso ya que muchos de ellos se responsabilizan del cuidado diario del niño o niña mientras su madre y/o su padre trabaja.
- Cuando en la familia hay otros hijos, estos padres se esfuerzan por no privilegiar la atención a su hijo o hija con discapacidad y coinciden en reconocer una influencia muy positiva la interacción entre los hermanos pues se potencian habilidades y el desarrollo integral de todos.
- Los proyectos de vida de los integrantes se alteran y se ajustan a la necesidad del familiar con discapacidad.

A nivel Político:

- Los miembros de las familias no participan en la construcción de política pública. Sus incursiones al respecto se direccionan específicamente en la defensa -a través de tutelas- del derecho de sus hijos a acceder a los servicios de salud y terapéuticos.

- No han pensado en convocar a la conformación de un grupo de familias que represente los derechos de las personas con discapacidades severas o múltiples, sin embargo expresan su intención de hacer públicas las dificultades que encuentran diariamente para acceder a servicios para sus hijos e hijas.

A nivel económico:

- La mayoría de las familias pertenecen a estratos socio-económicos bajos y sus niveles educativos son limitados.
- Si los padres del niño o niña permanecen juntos, la madre se dedica tiempo completo al cuidado y atención del hijo o hija dejando por lo tanto de aportar a la economía del hogar.
- Los presupuestos se incrementan hasta tres veces cuando llega al hogar un niño o niña con una condición de discapacidad severa.

A nivel socio- cultural:

- El entorno no permite la inclusión de las familias con sus hijos o hijas, ya que sienten constantemente la presión de la discriminación, de las barreras físicas, actitudinales y comunicativas.
- El uso del tiempo libre, las actividades familiares y recreativas, se limitan, principalmente por las dificultades económicas, de movilidad y de actitud de la sociedad. Algunos centros comerciales con adecuaciones podrían ser los únicos espacios públicos accesibles.
- Las creencias religiosas se constituyen en una alternativa explicativa positiva o negativa de la situación.
- Algunas personas del entorno familiar se alejan culpando al padre o a la madre de la situación.

A nivel educativo:

- Las familias consideran que la educación de sus hijos es una posibilidad poco probable, pues el énfasis del sistema educativo colombiano está en la integración y para sus hijos o hijas la atención se limita al campo terapéutico.

⁴ Testimonios de familiares de los niños y niñas que asisten a PROPACE

- La Educación Especial se proyecta en sus imaginarios principalmente como una terapia que complementa la ocupacional, la física o la del lenguaje.
- Dentro de esa concepción -sin embargo-, la familia es consciente de los potenciales de los niños y niñas y consideran que la educación especial puede y debe desarrollarlos.
- El educador especial trabaja individualmente, es paciente, amoroso, no admite una inconsciencia profesional sino una entrega y renovación constante para que los resultados del trabajo pedagógico se vean reflejados en sentires y expresiones verbales o no verbales de los niños y niñas.

Desde las perspectivas de las docentes en formación los procesos pedagógicos individuales dirigidos a potenciar el desarrollo de habilidades de los niños y niñas del Centro de Formación, y la proyección a la población con parálisis cerebral y multideficiencia, deben:

- Tener en cuenta los modos comunicativos de cada niño o niña, apropiarlos y profundizarlos pausadamente, exponerlos a situaciones que potencien percepción y habilidades. (MARTÍNEZ, 2009)
- Es importante permitir al niño o niña ser autónomo en sus acciones y reconocer sus respuestas y sentires ante la actividad propuesta. (HERNÁNDEZ, 2009)
- Como docentes, se deben modificar y adaptar las estrategias y materiales didácticos constantemente para mejorar la comunicación y la relación entre alumno y docente. Los estudiantes tienen lapsos muy cortos de atención que deben aprovecharse al máximo para desarrollar y facilitar el proceso pedagógico. (CAÑÓN, 2009)
- Es posible que los desarrollos de los niños mejoren al variar los espacios de trabajo y proporcionar otras opciones que los motiven. (RIVERA, 2009)
- La estimulación es un área que se debe trabajar para mejorar la integración sensorial y por lo tanto el aprendizaje. (OLANO, 2009)
- Se evidencian problemas de atención y sólo con estímulos llamativos y variados logran mejorarla. Los gestos corporales o faciales son el medio de

comunicación y a través de ellos hay que establecer canales de comunicación. (PINZÓN, 2009)

- Proponer actividades donde el niño muestre interés, sea activo y participe de las decisiones, ayuda a la evolución y al fortalecimiento de las habilidades que posee. Es importante que se sienta seguro brindándole motivación y apoyo. (CAUCALÍ, 2009)
- La intervención educativa es un proceso de crecimiento formativo donde se explora, se comunica y desarrollan habilidades y capacidades. El grupo interdisciplinario es fundamental para brindar un apoyo integral a las personas con parálisis cerebral y discapacidad múltiple. (RUÍZ, 2009)
- El desarrollo de las actividades es distinto para cada niño, así que es importante tener en cuenta cómo cambia la actitud, los movimientos específicos y la comunicación para determinar el trabajo con cada uno de los niños. (ROA, 2009)
- Cada una de las actividades planteadas buscan promover situaciones reales en las que el niño tenga la capacidad de relacionar la adquisición del conocimiento con su diario vivir, por lo tanto somos promotoras de situaciones significativas de aprendizaje. (ARÉVALO, 2009)
- Todo proceso educativo integral de cada niño en particular se desarrolla en la medida que se posibiliten espacios nuevos. Lo más importante es retroalimentar esos procesos adecuadamente y constantemente, y que de manera objetiva el niño y la niña con PC empiece a ver y a conocer el mundo con las cosas cotidianas donde vive. (ALDANA, 2009)

Concluyendo, se evidencia la preocupación de familias y docentes especiales en formación porque el trabajo pedagógico se refuerce en casa, por lo que sería necesario no solo que la Educación Especial se proyecte a las familias, sino que se apropie en primera instancia de todo el conocimiento experiencial que éstas han construido en la cotidianidad con sus hijos e hijas, que se constituyen en la mejor fuente de información y análisis de las características, intereses y capacidades de la persona.

Uno de los conceptos más relevantes que surgieron durante el proceso académico y experiencial es el de Capacidad. Martha Nussbaum (2007), propone su

enfoque universal de capacidades como "Una teoría de derechos básicos de los seres humanos que deben ser respetados y aplicados, como requisito mínimo del respeto por la dignidad humana". (NUSSBAUM, 2007, pág. 83)

Refiere también la necesidad de amor y compañía para conseguir la conexión con los demás y su propia realización, aspecto muy pertinente para las personas con limitaciones severas, quienes también son ciudadanos y necesitan "de asistencia, educación, respeto, actividad y amistad"(NUSSBAUM, 2007, pág. 83). Así mismo, resalta el papel de las familias y cuidadores quienes "necesitan muchas cosas: reconocimiento de que están haciendo un trabajo, asistencia, tanto humana como financiera; oportunidades para encontrar un empleo satisfactorio y para poder participar en vida política y social...responder a las necesidades de las personas con discapacidad múltiple y no explotar al cuidador serían tareas básicas de una sociedad justa". (NUSSBAUM, 2007, pág. 83)

El reto de la Educación Especial se constituye en la proyección de estas propuestas hacia las familias, a que se propicie la visibilización, la inclusión y la participación social. En este sentido, su quehacer pedagógico debe salir del aula y desarrollar propuestas para la familia y la comunidad en general.

BIBLIOGRAFÍA

GALAN, E. & PINZÓN, M. (2002). *Observatorio Nacional de Infancia, Familia y Discapacidad. Psicología desde el Caribe. Enero-julio 009. Universidad del Norte, Barranquilla Colombia* Pág. 125-150 ISSN 0123-417X.

GÓMEZ, J. (2007) *Magnitud de la exclusión educativa de las personas en situación de discapacidad en Colombia. Tesis de grado Maestría Discapacidad e Inclusión Social Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina. Bogotá.*

HERNÁNDEZ, J. (2004). *Marco de Referencia para la Política Económica de la Discapacidad en Colombia. Maestría Discapacidad e Inclusión Social Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Medicina. Bogotá.*

NUSSBAUM, M. (2007). *Las fronteras de la justicia. España: Ed. Paidós.*

ZAPATA, G. (2005). *La familia en contextos no convencionales o de riesgo: la Discapacidad. Reflexiones desde la Universidad Nacional de Colombia. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.*

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA. Artículo 5. (2009). <http://web.presidencia.gov.co/constitucion/index.pdf>. Noviembre

CONVENCIÓN DERECHOS HUMANOS PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD. (2009). <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>. noviembre.

Estudiantes IX Semestre Educación Especial. Interpretaciones diarios de campo. Fundación Universitaria Los Libertadores Bogotá. Agosto - noviembre 2009.

Familias Centro Formación PROPACE. Socialización. Bogotá, octubre 2009.

DIARIOS DE CAMPO

MARTÍNEZ, A. Agosto - Noviembre 2009

HERNÁNDEZ, M. Agosto - Noviembre 2009

CAÑÓN, D. Agosto - Noviembre 2009

RIVERA, L. Agosto - Noviembre 2009

OLANO, M. Agosto - Noviembre 2009

PINZÓN, C. Agosto - Noviembre 2009

CAUCALÍ, S. Agosto - Noviembre 2009

RUIZ, P. Agosto - Noviembre 2009

ROA, A. Agosto - Noviembre 2009

ARÉVALO, M. Agosto - Noviembre 2009

ALDANA, S. Agosto - Noviembre 2009

EXPERIENCIA PEDAGÓGICA COMUNITARIA CON NIÑOS Y NIÑAS DEL CENTRO COMUNITARIO LOURDES

Lilian Cristina Sánchez, Laura María Cañón, Eliana
Marcela Sandoval, Bertha Xiomara Pérez, Martha
Lucía Herrera, Jenyfer Milena Lara, Ximena Del pilar
Depablos y Arelis Salinas

Estudiantes de X Semestre de Licenciatura en Educación
Pre-escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Fundación
Universitaria Los Libertadores.

Resumen:

Este artículo presenta la intervención pedagógica realizada en una comunidad del barrio Lourdes de la ciudad de Bogotá, con la finalidad de mostrar otros campos de proyección a los docentes y ampliar la concepción de escuela a todos aquellos que se interesen por la pedagogía a través del diario de campo, utilizado como una herramienta de investigación que permite reflexionar y reconstruir el quehacer docente en la experiencia de práctica.

Palabras clave:

Comunidad, escuela, investigación, rol docente, juego, diario de campo.

Abstract:

This article presents the pedagogic intervention realized in a community of the neighborhood Lourdes of the city of Bogotá, with the purpose of showing other fields of projection to the teachers and extending the conception of school to all the people interested for the pedagogy through the field diary, used as a research tool to reflect and reconstruct the teaching work in practical experience.

Key Words:

Community, school, investigation, teachers role, game, field diary.

Presentación

Bajo la concepción de una escuela que va mas allá de las paredes de un salón de clase, de un uniforme y de útiles escolares esta intervención pedagógica quiere ampliar la visión de escuela y revelar al maestro otros escenarios de impacto social en los que este no se limita a los aprendizajes puramente académicos sino que a través de ellos se generan espacios de reflexión y aprendizaje significativo con la comunidad que se encuentra alejada de la infraestructura institucional, Paulo Freire valoraba la capacidad de sistematizar los aprendizajes, a través de la investigación participativa y es que para realizar una práctica comunitaria se requiere de maestros que se conviertan en investigadores, creadores y líderes apropiados y comprometidos con su realidad, "lo que hace del educador un intelectual activo y dialogante con la cultura popular" (CUSICANQUI, 2009); el trabajo con la comunidad intenta rescatar el compromiso social del educador porque debe ejercer su función alfabetizadora con toda la sociedad sin exclusión.

Freire nos habla de una "educación liberadora" a la que se toma como marco referencial de la propuesta de intervención en tanto que se aporta a la formación de un niño o niña que más adelante será un hombre capaz de responder a la sociedad ya que esta requiere de una ciudad comunitaria, educada en el marco de los derechos humanos y de la visión socio – reflexiva en la que los valores prosociales sean la norma global e ineludible de las relaciones interpersonales. De acuerdo a esto, nuestra mediación pedagógica está referida indispensablemente a la construcción de esos valores de convivencia, al conocimiento y puesta en práctica de los derechos del niño pero también de los deberes, y finalmente sobre normas y reglas sociales, puesto que estos niños han perdido un poco el sentido de estos aspectos en los ambientes de aprendizaje primarios.

El contexto

Entonces, el presente proyecto se ha realizado en el Centro Comunitario Lourdes del barrio que lleva su mismo nombre y se encuentra ubicado en la ciudad de Bogotá; actualmente se encuentra gran cantidad de población vulnerable y dentro de esta la comunidad infantil es amplia y es una de las mas afectadas, al Centro Comunitario Lourdes asisten niños y niñas en edades aproximadas de 6 a 13 años quienes participan en dos proyectos dirigidos por la Alcaldía Mayor de Bogotá,

el primero de ellos se denomina "consejeritos", el cual consiste en elegir un personero y personera del grupo de niños de la localidad para que establezca un medio de comunicación con el Alcalde de Bogotá y otras estancias menores a este para participar activamente en la toma de decisiones en lo que se refiere a su comunidad y a dos subproyectos acerca de la cultura y medio ambiente de la localidad; el otro proyecto es "red de amigos y vecinos" el cual se reúne los días sábados y desarrollan la temática sobre el bicentenario de la Independencia Nacional, adicionalmente la población infantil participa en actividades deportivas los días sábados con el objetivo de utilizar de manera positiva el tiempo libre.

Ruta Metodológica

La propuesta de intervención con niños del Centro Comunitario Lourdes, organización que pertenece a la Secretaria de Integración Social, parte de una combinación entre teoría y práctica. La primera forma parte de un seminario de fundamentación sobre conceptos tales como participación, escuela y comunidad, entre otros. El segundo, práctica se realiza a partir de la estructuración de unos talleres de intervención con los sujetos participantes que son efectuados cada jornada de encuentro (sábados en horas de la mañana). El trabajo se apoya en los principios de la investigación - acción James Mackernan (2001) define esta metodología así:

"La investigación - acción es el proceso de reflexión por el cual en un área – problema determinada, donde se desea mejorar la practica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y lo comunican a la comunidad de investigadores de la acción. La investigación - acción es un estudio científico autorreflexivo de los profesionales para mejorar la práctica". (MACKERNAN, 2001. Pág. 25)

La investigación - acción permite el acercamiento a los diferentes contextos y genera un proceso confianza entre los sujetos que programan la intervención y los que la reciben, la mediación que las docentes en

formación realizan consiste en una serie de talleres lúdicos pedagógicos tales como: “formemos nuestro equipo”, “guerra de banderas”, “búsqueda del tesoro”, “feria de pueblo”, y “yermis”.

La estrategia utilizada para realizar una intervención pedagógica que contribuya al aceptar normas, reglas y en general influya positivamente en las relaciones interpersonales de la población es el taller, al respecto se cita un autor que ha realizado grandes aportes sobre este tema y él es Ezequiel Ander Egg (1999) quien define el taller como:

“Una modalidad pedagógica de aprender haciendo. Los conocimientos se aprenden en una práctica concreta que implica la inserción en la realidad que constituirá el futuro campo de acción profesional de los estudiantes y que constituye ya el campo de acción de los docentes. En este sentido el taller se apoya en el principio de aprendizaje formulado por Froebel en 1826: aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador, vigorizante que aprenderla simplemente por comunicación verbal de las ideas. El taller se organiza en torno de un proyecto concreto, cuya responsabilidad de ejecución está a cargo de un equipo de profesores y alumnos que participan activa y responsablemente en todas las fases o etapas de realización. Este proyecto de trabajo se transforma en una situación de enseñanza – aprendizaje con una triple función: docencia, investigación y servicio, procurando la integración de teoría, investigación y práctica a través de un trabajo global y un enfoque interdisciplinario y globalizador. De esta breve descripción de taller, el aula y la clase pierden toda su importancia tradicional: ya no es un templo en el que se adquiere el saber. El profesor ya no enseña en el sentido tradicional: es un asistente técnico que ayuda a aprender. Los alumnos aprenden haciendo y sus respuestas o soluciones podrían ser, en algunos casos, más válidas que las del mismo profesor”. (ANDER EGG, 1999)

Esta estrategia de intervención permite implementar actividades pedagógicas basadas en el juego ya que nos permite acercarnos de manera didáctica a los niños y niñas al tiempo que se enseñan pautas de convivencia, nuestro objetivo principal durante el proceso de crecimiento del niño y la niña el juego es uno de los medios que tiene para aprender y demostrar que está aprendiendo, es una fuerza interna que les obliga a

moverse, a manipular, gatear, ponerse de pie, andar etc., que les permite obtener una disciplina cumpliendo normas y adaptándose al medio que les rodea para extraer sentimientos de virtud o potencia.

“El juego de un niño posee cualidades análogas. Surge espontáneamente de incitaciones instintivas que representan necesidades evolutivas. Prepara para la madurez. Es un ejercicio natural y placentero de poderes en crecimiento” (CALERO, 2003. Pág. 9); es decir, el juego del niño y la niña en primera instancia se basa en la imitación permitiendo que tenga alguna preferencia y se proyecte en su vida futura. De igual forma, ayuda a fortalecer las dimensiones (corporal, socio afectiva, cognitiva, comunicativa, ética, estética) y contribuyen a desarrollar su personalidad.

La intervención pedagógica se inició con la presentación de la persona encargada de dirigir los programas de intervención social que ya se mencionaron, su nombre es Vladimir Guarín, él nos recomendó que debíamos trabajar con el grupo de niños ya que sus actitudes y comportamientos hacen que el relacionarse con sus pares y con adultos sea complicado, existe un grupo de niñas que entrena baloncesto pero de acuerdo a lo que expresa Vladimir el trabajo con ellas es más llevadero, por eso nace el interés de proponer a las estudiantes por su condición de licenciadas un trabajo en el que se logre mejorar estos aspectos en los niños. El momento en el que se tuvo contacto con la población realizamos una presentación oficial comentando en qué consistía nuestra labor, son talleres con juegos en los que se favorezcan los valores prosociales para ello se constituirán dos equipos que trabajen conjuntamente durante toda la intervención.



Luego de contextualizarnos se llevo a cabo la segunda visita al centro y se realizó el primero de los juegos llamado "guerra de banderas" el cual consiste en: cada grupo toma la mitad de la cancha de microfútbol como su territorio el límite esta delineado por la mitad, a los extremos en las porterías se encuentra la bandera del grupo contrario por lo que el objetivo es entrar a territorio enemigo y recuperar la bandera del grupo la cual se encuentra protegido en el arco contrario, cuando se ingresa a territorio enemigo y estos tocan a los invasores quedan congelados hasta que alguien de su mismo equipo lo descongele tocándolos, en el territorio propio se congela al enemigo pero no al dueño de este espacio, al tomar la bandera se debe devolver al territorio propio y quien lo haga primero gana; las reglas del juego requerían de una estrategia de equipo y de no empujar, maltratar o agredir física y verbalmente al equipo contrario.

Foto No. 1. Juego "Guerra de banderas"



Al finalizar el juego las practicantes realizamos una reflexión sobre el juego puesto que no hubo peleas ni conflictos en ningún orden, los niños quedaron muy satisfechos con el juego e incluso uno de ellos nos propuso continuar jugando pero el tiempo no nos lo permitía, posteriormente se asignó la tarea de darle un logotipo o bandera al equipo y acordamos que en el próximo encuentro se diseñaba esto con material que nosotras llevaríamos.

El tercer encuentro dio inicio con el trabajo que se iba a realizar sobre la elaboración del logotipo de los equipos, de la bandera y el nombre. En principio los niños no mostraron interés por la actividad ya que ellos deseaban únicamente jugar, se les explicó que sí se iba a realizar una actividad lúdica pero que primero tenían que realizar su bandera para que se identificaran por sus equipos corres-

pondientes, es así como los niños se ubicaron de acuerdo al grupo que les correspondía y se les entregó materiales como cartulina, tijeras, colbón, temperas, papel iris, seda, craft, pinceles, lápiz, borrador colores entre otros para que comenzaran a realizar el logotipo.

Foto no. 2. "diseñando el Logotipo del equipo"



Con la elaboración de esto el trabajo en equipo se notó más que nunca, los chicos dividieron sus tareas equitativamente unos dibujaban, otros repisaban el dibujo, otros pintaron y otros escribieron el nombre del equipo; en ambos grupos se vio el interés y participación ya que en cada grupo los niños se encargaron de escoger los colores y el diseño del logo. Al terminar cada grupo mostró el producto final a todos y se evidenció el respeto que se tienen entre ellos mismos ya que ningún grupo criticó el logotipo del otro sino que por el contrario mostraron agrado por el trabajo realizado. "El respeto, como consideración o actitud/acción que tiene en cuenta la dignidad y estima de la otra persona, su individualidad, rol o status, es fundamental inculcarlo en los niños para que en adelante tengan una relación adecuada con las personas con quienes interactúa" (www.mailxmail.com). El respeto surge directamente de la educación dada a través de la autoridad ejercida y transmitida al niño por parte de sus padres o cuidadores.

Foto No. 3. Equipo a) "Tigers"



Foto No. 4. Equipo b) "Dangers"



Como se había prometido el taller en este día también contiene una parte lúdica y el juego realizado se llamó "búsqueda del tesoro", este consistía en superar una serie de pruebas para acceder a pistas que conducirían a encontrar el tesoro, esto se realizó por lo equipos establecidos y se debía trabajar cooperativamente de manera que cada integrante aportara lo mejor de si mismo para alcanzar el objetivo.

Foto No. 5. Juego "Búsqueda del tesoro"



La siguiente intervención se desarrolló a través de una propuesta que se denominó "feria de pueblo" en la que se ubicaron varias bases de juego que ayudaron a construir los niños, luego de su elaboración los grupos participantes rotaron por cada base, los juegos fueron: golosa, lazo, bolos, transportar agua, costales y naves.

Foto No. 6. Croquis Feria del Pueblo.



Para empezar, se explicó en qué consistía el juego y qué reglas se manejarían para su desarrollo; en principio, dio a conocer que el objetivo del juego no era competir sino cooperar. La metodología de la "feria de pueblo" implica realizar la actividad de forma organizada y en el menor tiempo posible, por cada base superada se daban puntos.



Foto No. 8. Base "Saltar lazo"



Foto No. 9. Base "Laberinto"



El último taller se llevo a cabo con un juego que los niños habían propuesto este juego fue el tradicional "yermis", los niños explicaron el juego, establecieron las reglas y tomaron decisiones equitativamente, las docentes en formación participamos y esta vez seguimos las reglas de ellos, el juego se desarrollo sin inconvenientes y como siempre se requirió de estrategias y trabajo en equipo para ganar.

Finalmente la intervención concluyo con la entrega de un reconocimiento a los niños por su participación, cooperación y buena conducta durante las actividades propuestas por las estudiantes, este momento dio paso a que los niños expresaran lo que aprendieron y agradecieron nuestra mediación, las estudiantes agradecemos también la disposición y entrega de cada uno de los niños.

Foto No. 11 "Clausura"



Conclusiones

Se considera que es importante crear estrategias para la ocupación del tiempo libre y de esta manera generar un espacio diferente de bienestar y participación en el que diferentes poblaciones infantiles tengan acceso al conocimiento de manera lúdico pedagógica.

De la misma manera, por medio de la estrategia del juego se han fortalecido actitudes para el trabajo en equipo y valores pro sociales como tolerancia, respeto, amistad, solidaridad, responsabilidad, entre otros; se crearon hábitos de convivencia y participación lo que redujo los niveles de agresividad tanto verbal como físicamente y por ende las relaciones sociales se mejoraron entre ellos mismos y con adultos. A partir de esto se recomienda que los niños apliquen lo aprendido no solo con sus compañeros del Centro Comunitario Lourdes sino también en toda la comunidad a la que pertenecen generando nuevos intereses y gustos.

BIBLIOGRAFÍA

ANDER EGG, E. (1999) *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*, Buenos Aires, editorial Magisterio Río de La Plata.

CALERO PEREZ, M. (2003). *Educar jugando*. Alfa omega.

CUSICANQUI, E. (2009). "Hacemos Educación Revolucionaria o Caricatura de la Educación".

MACKERNAN, J. (2001). *Investigación – acción y currículo*. Ediciones Morata. Madrid.

www.mailxmail.com/curso-valores-morales-ninos/respeto-valor-inculcar-ninos.

LA INCLUSIÓN A LA ESCUELA DE NIÑOS Y NIÑAS DEL BARRIO PARADO LAS VEGAS EN EL MUNICIPIO DE SOACHA CUNDINAMARCA

Un ejercicio exploratorio de concientización con madres cabeza de familia
sobre la importancia de la educación en sus hijos

Natalia Velásquez

Estudiante de X semestre de Licenciatura en Educación
Pre-escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Fundación
Universitaria Los Libertadores.

Resumen:

La presentación de éste artículo se basa en la descripción de forma detallada de la intervención realizada a un grupo de madres cabeza de familia, a quienes por medio de una serie de actividades y talleres se busco concientizar de la importancia que tiene la escuela y la educación en la formación integral de sus hijos e hijas.

Palabras clave:

Escuela, investigación, contexto educativo, familia.

Abstract:

The presentation of this article is based on a detailed description of the intervention made to a group of single mothers, who through a series of activities and workshops will seek to raise awareness of the importance of school and education in the overall education of their sons and daughters.

Key Words:

School, research, educational context, family.

Presentación

Durante el primer semestre del año 2010 cursando décimo semestre de Educación Preescolar se proyectó realizar una intervención en una comunidad determinada para ejercer el rol docente en un contexto diferente a la escuela. Bajo esos parámetros se seleccionó el barrio Prado las Vegas ubicado en Soacha Cundinamarca en donde existe un grupo de mujeres madres cabeza de familia con sus respectivos hijos e hijas, los cuales no asistían de manera periódica a ninguna institución de carácter educativo, para lo cual nace el ideal de realizar una serie de actividades basados en talleres que permitieran un reforzamiento en los términos; educación y escuela su importancia y la función que estos tienen en medio de una sociedad.

Es importante exponer que en medio de una comunidad existe una corresponsabilidad que debe velar y trabajar de manera constante pro del bienestar de la infancia y allí está inmersa de forma directa la educación. Lo anterior se sustenta con lo planteado por José Arturo Muñoz quien establece una serie de relaciones.

"Las formas de distribución se disponen, se sostienen y desestabilizan de acuerdo a arreglos específicos del dominio social, donde básicamente las agencias de control, para nuestro caso la escuela, la familia, y demás agencias de manera ampliada y de otra reducida." (MUÑOZ, 1990, pág. 69)

Observándose claramente que es responsabilidad del Estado, la familia y la sociedad, la participación activa de la infancia en la escuela. También se puede sustentar de manera legal con la Ley de Infancia y Adolescencia en donde reposan una serie de artículos que hablan de forma específica sobre el derecho que tiene los infantes Colombianos a la educación.

De igual manera es de vital importancia establecer que el objetivo de la práctica es trabajar e interactuar con la comunidad, y que en ella recae todas las relaciones y situaciones que se pueden presentar entre la implementación de la pedagogía y la pertenencia de la comunidad, para lo cual, se expone lo que dice Maritza Montero (2005) "el mayor beneficio que se puede derivar de esa condición de pertenencia, identificación, historia común, elemento de la vida compartidos y compromisos no solo de la comunidad, sus expectativas, sus aspiraciones, sino además con la organización que actúa como

representante activa de ella, es la amplia comprensión y conocimiento acerca de las necesidades de la comunidad, acerca de la capacidad y limitaciones de muchos de sus miembros de los recursos en su poder y de los recursos a obtener" (MONTERO, 2005, pág. 95) teniendo como base lo que nos menciona la autora se puede planear y desarrollar un trabajo de campo realizando un estudio e implementación significativo.

Contextualización del lugar

Esta comunidad cuenta con aproximadamente 200 habitantes en los que ya está incluida toda la población. Las viviendas son construidas de ladrillo y lagunas en latas, el estrato que se encuentra allí es 1 y 2. El barrio cuenta con el servicio de acueducto y servicio de luz.

El terreno es montañoso y no cuenta con pavimentación, por lo tanto el clima agresivo ya sea en invierno o en verano, se torna complicado para la comunidad, tampoco existe servicio público que se dirija al lugar. En la actualidad el barrio no cuenta con un dirigente o líder de la comunidad, y son pocas las ayudas que le brindan el Estado y la alcaldía a esta población.

Quiénes son las madres

Son un grupo de personas conformado por aproximadamente 8 madres cabeza de familia y 12 que se dividen en niños, niñas y adolescentes. Las madres se encuentran entre oscilan en edades de 25 a 40 años de edad, y los niños entre 3 y 12 años.

Las madres de familia, son mujeres que no tienen ningún grado de educación a parte del brindado en sus casas, a diferencia de dos de estas que terminaron la primaria en sus pueblos natales. Ellas unieron sus vidas con hombres que por diversas razones dejaron, como por ejemplo maltrato físico y verbal, abandono, complicaciones a nivel económico etc.

Estas madres permanecen la mayoría de tiempo fuera de sus hogares entre los días lunes a viernes ya que trabajan. Estos empleos en su totalidad son se realizan en el Municipio de Soacha, y se basan en la venta de diversos productos como ropa, alimentos, accesorios, etc. Esto con el fin de sustentar económicamente a sus familias, Durante el fin de semana permanecen en ocasiones en sus hogares hasta medio día, y luego se dirigen a sus lugares de trabajo correspondientes.

Las mujeres son muy activas en sus vidas diarias, además porque su contexto se lo exige, realizan las labores de la casa además de laborar. Por lo general son exequibiles a los consejos y acompañamientos de instancias expertas en una temática, para ellas es muy agradable lo novedoso y creativo para sus vidas independiente de la limitación del tiempo. Son muy atentas e intentan cuestionarse así mismas y su vez su contexto, pues no están conformes con la realidad de sus vidas.

Son personas esforzadas, por el día a día, luchan por el alimento diario de su hogar, y tratan de estar lo más cómodas posibles. En su mayoría son mujeres que han tenido problemáticas en sus vidas, como abandono por parte de sus padres, situación económica precaria, enfermedades a lo largo de su vida, etc., situaciones que las hace más fuertes y valientes frente a la vida, pero a la vez más vulnerables a caer en la unión con cualquier pareja como ellas mismas o han manifestado.

Quienes son los niños

Los niños, las niñas y los adolescentes; personas que de manera permanente se encuentran en sus casas o en las calles de su barrio, los más grandes en ocasiones acompañan a sus madres o familiares a trabajar. Estos son alegres, muy afectuosos, y socializadores entre ellos mismos y con personas nuevas teniendo la plana facilidad de interactuar sin ningún inconveniente.

Es muy notorio el nivel de agresividad entre los infantes ya que tiene comportamientos agresivos frente a las diversas situaciones presentadas, observándose puños, patadas, empujones como solución a una pelea; esto como producto de la agresividad vista en casa y la falta de acompañamiento y direccionamiento para sus vidas. Estos niños son muy activos en momentos y aislados en otros, tornándose esto impredecible en ocasiones.

Guardan una estrecha relación con sus progenitoras, ya que se observa por medio de brazos y besos, y algunas palabras dirigidas hacia ellas. Definitivamente están muy interesados en el proyecto y en su entrada a la escuela.

Procedencia de las madres

Ellas provienen de algunos departamentos como Antioquia, Santander, valle, y algunas son de Bogotá, ninguna viene fuera del país, de familias grandes y muy conservadoras.

Las madres llegan al Municipio de Soacha, por diferentes problemáticas en sus lugares natales hace mucho tiempo como la violencia, muerte de sus parientes, o mejores oportunidades de trabajo. Aquí, intentan surgir y construir una familia,

Procedencia de los niños

Todos son nacidos en el Municipio de Soacha o en su defecto en la ciudad de Bogotá, Criados en algunos barrios populares del Municipio, en su totalidad no han salido de este por ningún motivo.

Como perciben el mundo las madres

Las madres lo perciben de manera complicada, pues exponen que la vida no es para nada fácil, y que hay que luchar mucho para poder sobrevivir, sienten que las autoridades y el Estado no les presta la atención suficiente, y culpan de alguna manera a sus padres por su situación actual ya sea positiva o negativa

Perciben el mundo como un lugar con muchos problemas para la formación y crecimiento de sus hijos, además de argumentar que el país es muy peligroso. Se manifiestan no muy optimistas frente al futuro, pues consideran que la situación económica existente es complicada surgir significativamente es casi imposible.

Observan el mundo muy limitado, como lo es a su lugar de residencia y la ciudad, estableciendo que a unos les toco una vida y a otros otra.

Como perciben los niños el mundo

Observan el mundo gigante, lleno de buenas y malas cosas, de héroes como actores de la televisión y con personajes importantes como el presidente, saben que hay mucha guerra, pero no quieren participar de ella, desean inventar, crear, y ayudar.

Son conocedores de su situación actual, con las características correspondientes como la economía, la sociedad etc., pero saben que hay personas que sufren un poco más. Son consientes de problemáticas de su entorno como la drogadicción, la prostitución, la violencia y que son vulnerables a ellas, pero no quieren pertenecer a ello, aunque vale decir, que en los niños que mas grandes se observa la tendencia a involucrarse a grupos existentes en su comunidad como pandillas y demás.

creen que la escuela es un lugar en el que pueden aprender y conocer otros niños, además de formarlos para un día ser una gran des profesionales y poder ser reconocidos ante la sociedad como ellos quieren por las cosas positivas, y así sacar a sus familias adelante.

Metodología

Durante 4 sesiones se efectuarnos encuentros los días sábados en las horas de la tarde en donde se emplearon una seria de talleres para desarrollar el objetivo principal, es importante establecer que el taller es una herramienta metodológica para que sirve para reforzar conceptos y adquirir aprendizajes, por lo tanto se sustenta la conceptualización de lo que es un taller.

"El funcionamiento del taller exige una estrategia pedagógica que se deriva de la naturaleza misma de la modalidad de enseñanza-aprendizaje y de la reformulación de los roles. Este replanteamiento de las relaciones pedagógicas exige una estrategia capaz de articular la actividad de los docentes y de los alumnos en torno a la realización de una tarea común, cuyas características más importantes pueden sintetizarse en programas, en la relación de la teoría la práctica, y en la resolución de problemas." (ANDER-EGG, 1991, pág. 33)"

Dentro de las actividades implementadas se mencionan; juegos lúdico-pedagógicos, proyectos de vida, preguntas que orientaron el trabajo.

Se hace necesario establecer que todo lo realizado en la implementación del proyecto y el desarrollo de todas las actividades fueron basadas en factores y gestiones pedagógicos, tomando como referencia a Olga lucia Zuluaga (1988) quien plantea " como una necesidad en los resultados en las primeras etapas, se inicia un segundo periodo que busca caracterizar las relaciones, entre conocimiento y el lenguaje, presentes en la didáctica, planteado desde el fundador de la pedagogía Juan Amos Comenio, pasando por las elaboración lucke, Roousseau, y Pestalozzi que posibilitara elementos para el análisis de los procesos de apropiación del saber pedagógico" (ZULUAGA, 1988, pág. 2-3), tomando esto como un fuerte base para construir practica con estamentos teóricos.

Experiencia vivida por los participantes

Como actividades desarrolladas se mencionan de manera significativa trabajos de integración, en donde se resaltan algunos testimonios de niños, niñas y madres de familia.

"Si yo quiero ir al colegio y tener cuadernos" (Felipe de 9 años de edad)

Evidenciado se aquí el interés por parte de los niños en ingresar a un establecimiento educativo.

"pero es que dicen, que los profes regañan mucho"(Andrea de 11 años)

Frase mencionada después de dar a conocer las reglas y norma que se deben cumplir en la escuela, dando a conocer una postura frente al concept que se tiene de algunos docentes.

"Yo no tuve estudio, y por eso quiero darle esa oportunidad a mis hijas" (Esperanza, madre de familia de 2 hijas)

Madre exponiendo con claridad y optimismo la ilusión por un mañana mejor para sus hijas, siendo consciente que esto se logra a través de la educación.

Trabajos realizados

Momentos de Integración que permitieron establecer relaciones interpersonales, y dar inicio de manera amena al proyecto a desarrollarse.



El despertar de la imaginación y de los sueños, a través de formar una imagen de lo que se quiere ser cuando se sea adulto. Aclarando que la imaginación es un ente que se desarrolla desde la primera etapa

de la vida que debe ser un factor que nunca se puede perder, para esto se cita a Jackie Silberg (1997) *"el hombre lo piensa y crea una "imagen mental" de ese pensamiento"* (SILBERG, 1997, pág. 37) Dando por nombre a esta actividad "Mi proyecto de vida" aquí las madres fueron igual de protagonistas a sus hijos, y dejaron volar su imaginación y deseos futuros. El proyecto de vida es una planeación que se tiene del futuro próximo y lejano y que el niño, así como la madre deben tener muy claro al finalizar la implementación del proyecto, por eso es importante anotar lo que dice Ricardo Vargas (2005) *"La vida humana es un problema, es una preocupación consigo mismo, un programa vital orientado hacia su propia autenticidad. Dentro de un proyecto pueden distinguirse distintas etapas, en principio surge una idea que establece la necesidad u oportunidad a partir de la cual se diseña o se sueña el proyecto de vida"* (VARGAS, 2005, pág. 145)



Socialización madre e hijos, dándose aquí un fortalecimiento en las relaciones interpersonales familiares, generando un proyecto de vida y promoviendo las bases suficientes y necesarias para un presente y un futuro educativo.

"Después de todo lo que nos enseñaron, pienso que los hijos son lo más importante y que deben ir a estudiar" (Martha, madre de familia, 32 años de edad)

Evidenciando allí, la concientización de las madres de familia con respecto a la responsabilidad que tiene con sus hijos, su familia y la sociedad.

Finalización y despedida del grupo, donde se evidencia satisfacción por parte de los participantes y deseos de iniciar nuevos proyectos en pro de la comunidad.



Conclusiones

Se determina la importancia que tiene este tipo de proyectos ya que generan mejoras en medio de una comunidad a través de metodologías implementadas en busca del desarrollo eficaz de los infantes.

Como conclusión del trabajo realizado se establece que las madres cabeza de familia reconocieron la importancia de la educación en sus hijos e hijas y como esta repercutiría en el futuro de los mismos, así como los infantes demostraron el interés y la motivación de ingresar sin condiciones y prejuicios a la escuela de manera permanente, siguiendo con los programas educativos establecidos de manera continua.

Como compromiso se logro que las madres tomaran la decisión de incluir a sus hijos a los listados de niños que se encuentran estudiando, acciones y gestiones que iniciarán en el mes de mayo y junio del presente año, para que así, sus hijos comiencen su labor escolar en el segundo semestre del mismo año.



BIBLIOGRAFÍA

ANDER-EGG, E. (1991) *Relaciones pedagógicas y reformulación de roles propias del taller*. Magisterio del Río de La Plata.

MUÑOZ J. (1990). *Las prácticas pedagógicas y sus relaciones de poder*. En *Pedagogía, Discurso y Poder*. Bogotá.

MONTERO M. (2005) *Teoría y práctica de la psicología comunitaria (la tensión entre comunidad y sociedad)*. Paidós. Buenos Aires.

ZULUAGA O. (1988) *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica en el siglo XIX*. Centro de publicación Universidad de Antioquia.

SILBERG J. (1997) *Trescientos juegos de tres minutos (actividades rápidas y fáciles para estimular el desarrollo y la imaginación de los niños de 2 a 5 años)*. Ediciones Oniro S.A.

VARGAS R. (2005) *Proyecto de vida, y planteamiento de vida personal*, Lima.

PERO CON UN RAYO DE LUZ EN EL HORIZONTE: EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

Sandra Carolina Navas Mendivelso

Estudiante de IV Semestre de Educación Pre-escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Fundación Universitaria Los Libertadores.

Maribel García Rivera

Máster en Psicopedagogía Clínica Infantil. Especialista en Educación Sexual. Psicóloga. Docente catedrática. Facultad de Ciencias de la Educación. Fundación Universitaria Los Libertadores.

Resumen:

La práctica en Integración Escolar fue un espacio de reflexión frente a un caso de déficit cognitivo moderado en una institución educativa distrital. Se realizó con el menor un análisis de sus fortalezas y debilidades en las dimensiones corporal, cognitiva, comunicativa, socio-afectiva, ética, estética y espiritual, que permitió el diseño y desarrollo de un proyecto pedagógico encaminado a incentivar las potencialidades del menor. Sin embargo, el desarrollo y resultado del proceso no son muy alentadores para el niño, dada las limitantes encontradas en el ejercicio de la docencia, en las políticas institucionales de la escuela y el desinterés general de la sociedad frente a la problemática de los niños y niñas con necesidades educativas especiales.

Palabras clave:

Integración escolar, déficit cognitivo moderado, práctica docente.

Abstract:

Practice in School Integration was a space for reflection before a moderate cognitive deficit in a district school. Was performed with the least an analysis of their strengths and weaknesses in body dimensions, cognitive, communicative, socio-emotional, ethical, aesthetic and spiritual, which allowed the design and development of a pedagogical project aimed at encouraging the potential of children. However, the conduct and outcome of the process are not very encouraging for the child, given the limitations encountered in the course of teaching, the institutional policies of the school and the society's general indifference to the problems facing children and girls with special educational needs.

Key Words:

School integration, moderate cognitive deficits, teaching practice

Introducción

El acto pedagógico en torno a la Integración escolar o inclusión social responde a las leyes y artículos de La Constitución Política de Colombia, donde se expone como derechos de los ciudadanos el de la educación, el de la igualdad de condiciones y el de la no discriminación (Constitución Política de Colombia, 1991). Fundamentada en la Carta Magna, la Ley General 115 de Educación, regula la atención educativa de las personas con limitaciones de orden físico, sensorial, psíquico, cognoscitivo o emocional como parte del servicio público educativo (Ley General de Educación, 1994, Art.46-48). Además, el Decreto 2082 de 1996 reglamenta el plan gradual de atención de integración a personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales en el ámbito escolar, y más recientemente el Decreto 366 de 2009, reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva (Ministerio de Educación Nacional, 2009).

Es así, que la Integración no es sólo una cuestión de situación de cambios del currículo; no se trata de algo que se haga de la noche a la mañana, es más que un método, una filosofía o un programa de investigación. Es una forma de vivir. Tiene que ver con el vivir juntos, con la acogida del extraño y con volver a ser todos uno.

Por consiguiente, la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria Los Libertadores, no puede ser ajena ni a las leyes ni al cambio que implican; por ello, está segura de que para seguir la Carta Magna se debe preparar al futuro profesional en la atención del menor, no importando su raza, color, edad, estrato económico y mucho menos su condición física, cognitiva o social.

La práctica de Ayudantía en Integración Escolar permite a las estudiantes en formación estructurar formas de intervención que respondan a las nuevas necesidades del País, de sus leyes y de sus principios. El Reglamento de Prácticas bien lo menciona: "La práctica docente es un espacio de formación amplia e integral, con un sólido fundamento teórico-metodológico que posibilita ofrecer respuestas coherentes y viables a los requerimientos institucionales y a las exigencias educativas de las comunidades donde se realiza"².

De esta manera, el asumir la igualdad en la diferencia permite construir un saber práctico frente a las formas de organización, planeación e intervención, que relacionadas con un enfoque teórico se convierten en saber pedagógico y campo de investigación para los futuros docentes.

Relato de una experiencia

Esta es la historia de Juan³, un niño de nueve años de edad, diagnosticado con déficit cognitivo moderado que cursa tercero de primaria en una institución educativa distrital. Se escoge esta experiencia porque como lo diría Tourtet: "lo que cada uno descubre por sí, lo que se comprende por experiencia, permite una deliciosa revelación de los valores de la realidad misma" (Tourtet, 1987), y en esa medida, durante el desarrollo de la práctica, se descubre que el menor no solo tiene dificultades severas en su proceso de aprendizaje, sino que también, no cuenta con el apoyo familiar ni escolar para atender sus necesidades y porque dentro de los saberes pedagógicos, se puede estar seguros de que con un buen guía especializado o con una educación personalizada podría lograr vencer en gran medida sus dificultades, de lo contrario será muy poca su esperanza de crecimiento personal y social para su futuro...por ello, asalta la pregunta de: ¿Qué será de él?

Como se dijo en la introducción, el proceso de práctica pedagógica de este semestre se desarrolló en torno a la temática de integración escolar, donde cada una de las practicantes se constituía en una docente de apoyo, que debía trabajar en las necesidades educativas especiales de los niños y niñas integradas del plantel educativo. Pues bien, asumiendo esa tarea, como refiere la lectura "El Acto Pedagógico Experiencia y Encuentro de Subjetividades", se hace alusión al significado del ejercicio docente, por ende de nuestra función dentro de la práctica pedagógica, donde la enseñanza y el aprendizaje es un trabajo en equipo entre alumnos y profesores (GONZÁLEZ & GARCÍA, 2008). Además, se centra la función pedagógica como un espacio de construcción de saberes, formación de ciudadanos, guía en la solución de problemas; todo en pro del desarrollo del futuro para y de los niños y niñas que llegan a nuestras aulas.

Es así como partimos de una serie de experiencias para llegar a vivenciar dicha labor. Las cuales, entre otras cosas, buscan obtener logros en cada alumno, por lo que

2 Sacado del Reglamento de Prácticas docentes de la facultad de Educación de la Fundación Universitaria Los Libertadores.

3 Se cambió el nombre para preservar la identidad del menor y por ética profesional.

nuestra misión iniciaba a partir de la identificación de las N.E.E que presentaba el niño, para con ello construir un proyecto pedagógico donde se enfatizara en actividades que más que trabajar en “mejorar las dificultades”, se fortalecieran las capacidades del menor y a través de ese trabajo, lograr un avance significativo en su proceso de aprendizaje y en la interacción con el medio.

En el caso de Juan, por la información recolectada a través del reporte de la orientadora del colegio y de la docente titular, se parte del “diagnóstico” con el que se encuentra clasificado el menor: déficit cognitivo moderado. Aquí empezó el problema en contra de la integración y en dudar acerca del futuro que le espera al niño: primero el diagnóstico, como si eso definiera nuestro trabajo, más que servir para lograr algo, encasilla, discrimina, humilla. Segundo, considerando una definición de ese diagnóstico y observando directamente al niño, parece que hubiese una inconsistencia, sobre todo cuando se puede decir que las personas con déficit cognitivo moderado se caracterizan por lentitud en el desarrollo de la comprensión y del uso del área del lenguaje; además, de presentar problemas en el cuidado personal y funciones motrices y lograr con un nivel de desventaja un desarrollo de la capacidad social, para relacionarse con personas próximas de su entorno y participar en consignas simples (LAMUS, 2000). Tercero, el análisis de n.e.e realizado desde nuestro ejercicio de prácticas, evidencia una dificultad específica y predominante en lectura y escritura, muy por debajo del nivel en el que se encontraba, pero la exigencia escolar era exactamente igual que para los otros niños del aula. Cuarto, la familia parece tener otra serie de dificultades de tipo relacional y también educativo, además, no se evidencia un seguimiento permanente del proceso del menor por parte de ella.

El niño no discrimina letras, tiene dificultades en memoria y atención y en suma no lee ni escribe. Este hecho fue en principio desalentador para el trabajo que se pretendía. Claro está que con su dificultad cognitiva esto es muy recurrente, sobre todo si hablamos acerca de que los niños con déficit cognitivo tienen un bajo o lento proceso en la conciencia fonológica, la cual le afecta toda identificación de fonemas, sílabas y rimas, como también el reconocimiento de las letras y la ortografía de las palabras, entre otras. Por otra parte, los procesos de lecto-escritura involucran una serie de competencias que parecen estar disminuidas en Juan, como la Semántica, relacionada con el conocimiento

y uso de los significados, la Gramatical, que atañe a la potencialidad para reconocer y utilizar las reglas que forman y organizan un hecho lingüístico, la Textual, referida a los mecanismos que dan coherencia y cohesión a la oración y a la globalidad del texto, la Pragmática, relacionada con la capacidad para identificar intencionalidad comunicativa y aspectos de contextos social en un texto y por último, la Enciclopédica, relacionada con el uso que hace el lector de sus saberes al momento de leer (BARLETTA, 2002).

Entonces con todo esto, la practicante se ve enfrentada a más que una práctica pedagógica, a un reto profesional que exigía poner a prueba todo el potencial para lograr llevar un buen curso de aplicación de las teorías al ámbito escolar; sin embargo, no se trataba solo de trabajar sobre las dificultades, como se dijo antes, sino que era muy importante el vínculo que se lograra establecer con el menor, el conocimiento certero y respetuoso de su vida, de sus gustos, de su familia y de su contexto social, para así establecer una relación de confianza, que fuera la base del proceso de enseñanza-aprendizaje que se quería tener. De hecho, el primer intento de acercamiento fue anecdótico, dado que se esperaba un niño sumiso, lento... pero fue todo lo contrario: al sacarlo del salón para entablar la primera conversación, el niño manifestó verbalmente su descontento y argumentó que “no le gustaba que lo sacaran de clase, mucho menos de matemáticas, porque se atrasaba”. Y ante esos argumentos... ¿quién podría negarse a llevarlo de nuevo al salón?. Pero por lo visto, ese respeto a su decisión sirvió en últimas para lograr la tan anhelada confianza y permitió un clima cálido de trabajo conjunto.

A medida que transcurrieron las sesiones, se identificaron ciertos patrones de conducta y algunas problemáticas escolares y sociales que formaban parte de su día a día; con ello se puntualizaron sus habilidades y capacidades en otros aspectos formativos y personales. Por ejemplo, se destaca sus capacidades dentro de la dimensión corporal, donde muestra habilidades en motricidad fina, esquema corporal (reconocimiento de sí mismo, reconocimiento de otros, reconocimiento en lámina), lateralidad, reactividad sensorial e independencia en autocuidado; en la dimensión socio-afectiva, se caracteriza por tener una conciencia de sí mismo frente a los demás, es capaz de relacionarse con los otros efectivamente, sigue reglas sociales, respeta límites y respeta las figuras de autoridad; en la dimen-

sión comunicativa, tiene buena expresión oral, gestual y corporal y expresa adecuadamente sus sentimientos; por último, en las dimensiones ética, estética y espiritual, el niño muestra patrones de conducta adecuados a las exigencias sociales, procura tener calidad en la presentación de trabajos y respeta los valores dentro del marco social en que se desenvuelve.

Teniendo en cuenta las anteriores fortalezas, el apoyo pedagógico se centró a incentivar en el niño su derecho a la expresión, al sentir, al manifestarse. Si bien es cierto que la tarea no es fácil y mucho menos cuando se limita a una hora semanal, ese espacio se vuelve indispensable... y no se sabe si más para el niño o para la practicante.

Los diarios de campo fueron clave para observar y analizar la problemática, no solo de este menor sino de todos los niños y niñas que se dicen ser integrados. Se evidencia que en la escuela no se le presta atención ni la colaboración necesaria a los niños integrados o con dificultades de aprendizaje, ellos pasan casi que desapercibidos para el maestro, aún cuando éste reconoce sus necesidades educativas especiales, no hace mucho por ellos, por el contrario en ocasiones se presenciaron actos de desprecio y humillación frente a los respectivos compañeros de clase, causando que el niño sea rechazado y burlado por todos, es el tratarlo como "tonto e inútil", lo que lo desmotiva a continuar o esforzarse por lograr aprender.

Pero, ¿por qué la institución no se da cuenta de las capacidades del niño? Acaso los incapaces son la docente, la institución, la educación? Por qué las practicantes tienen que ver en los ojos de los niños un ruego que parece salirle desde las entrañas: "no me dejes".

Conclusión

Este artículo es un llamado a todos los docentes del país para que reflexionemos acerca de nuestra labor y compromiso como maestros, es de vital importancia que seamos conscientes de las necesidades de cada niño en su proceso de aprendizaje y diseñemos estrategias donde vinculemos a todos en un verdadero sistema de educación que como dice la ley "sea de todos y para todos".

En cuanto al ejercicio pedagógico, pensamos que es de gran ayuda cualquier granito de arena que como docentes de apoyo demos a este proceso de integración escolar y en especial a esos niños y niñas con

necesidades educativas especiales que se nos encomienda en el proyecto de prácticas, ya que ello provee distintas e innovadoras estrategias para el desarrollo del aprendizaje del menor junto con la articulación de su déficit específico y especialmente con el trabajo de sus competencias y habilidades.

Ahora bien, en la gestión institucional, como se nombró anteriormente, habrá que recalcar más el compromiso y la ética que se debe tener frente a este grupo de educandos que tanto necesitan del apoyo escolar para llegar a vincularse a su medio social y a su alcance de logros de vida como personas miembros de un mundo por construir. Será entonces un reto de proyección de comunidad, instaurar procesos donde se vincule a todo niño con N.E.E, en diferentes contextos, como el artístico, cultural, social, académico y laboral. En suma tratar el tema de la integración escolar como una problemática compleja y complejo desde el contexto del pensamiento que en vez de separar reúna, como explicaría Sergio González: "el dogma de un determinismo universal se ha derrumbado... de esta manera, el propósito de la complejidad es, por una parte, religar (contextualizar y globalizar), y, por otra, recoger el guante que nos arroja la incertidumbre" (GONZÁLEZ, 1997). Una incertidumbre que nos vuelva a colocar frente al sujeto, frente a sus posibilidades.

Es un sueño y aún queda mucha tela por cortar acerca de este campo de la educación, entonces, es menester de los investigadores educativos establecer nuevas fuentes que provean al docente en capacitaciones acerca de las estrategias a tener en cuenta en el aula y de conceptualizaciones más puntuales acerca de cada necesidad educativa, para así fortalecer la labor y encaminar mejores proyectos para el bien de todos los niños y niñas que requieren de nuestra labor. De hecho, consideramos que la práctica docente, indirectamente, es un medio a través del cual los docentes de aula pueden observar y comparar el trato que se debe tener con los niños. Y con esto no estamos descalificando la labor de los docentes, sino por el contrario, estamos seguras de que precisamente es la labor docente la que debe tener muy en claro los alcances y las limitaciones frente a la inclusión escolar.

Se debe considerar que, si bien es cierto que el término de discapacidad gira entorno a la aplicación de los derechos humanos y la búsqueda de una mejor calidad de vida, la integración se presenta entonces como la po-

sibilidad de vivir, estudiar, trabajar y divertirse en igual medida que los demás miembros de la sociedad en pro de la participación de todos y para todos. Por ello la escuela intenta favorecer y llevar a la aplicabilidad dicho principio, con el fin de lograr el cambio y abrir espacios de formación donde con base a las medidas de sus capacidades, los niños y niñas puedan desarrollar sus potencialidades y obtener, así, un crecimiento personal, social, cultural e intelectual en su vida. En otras palabras, se quiere mediante la integración escolar que los menores tengan un aprendizaje significativo. Significativo en la medida en que el docente puede utilizar sus conocimientos, relacionándolos de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe (AUSUBEL, 1983). Es decir, no centrarse en los problemas de aprendizaje del menor sino en lo que sí puede hacer y ese puede hacer, para qué le puede servir.

Aunque no es fácil detectar cuando un niño está teniendo problemas para procesar las informaciones y la formación que recibe, es importante que los maestros estemos atentos a las señales más frecuentes como dificultad para entender y seguir tareas e instrucciones, dificultad para recordar lo que alguien le acaba de decir, no dominio de destrezas básicas de lectura, deletreo, escritura y/o matemática, fracaso en el trabajo escolar, dificultad para distinguir entre la derecha y la izquierda, para identificar las palabras, tendencia de escribir las letras, palabras o números al revés, falta de coordinación al caminar, hacer deportes o llevar a cabo actividades sencillas, facilidad para perder o extraviar su material escolar, dificultad para entender el concepto de tiempo y manifiesta irritación o excitación con facilidad. Todo ello, nos llevaría a pensar en que algo está pasando. Pero no un paso transitorio, como el que "ojos que no ven corazón que no siente" sino un paso que nos debe llevar a explorar, a conocer a ese niño o niña, a motivarlo, a acogerlo...a querer incluirlo en nuestros proyectos de aula, a tenerlo en cuenta en los diseños curriculares, a hacerlo participe de todas las actividades académicas y extra-académicas de la escuela, a querer encontrar

al ser humano lleno de capacidades y fortalezas y por supuesto a encontrarnos a nosotras mismas como educadoras. Mientras llegamos a eso, desde la práctica pasamos el informe con las sugerencias de trabajo que se debería desarrollar con Juan; sin embargo, la pregunta inicial sigue: ¿Qué será de él?

Pero como Juan no es el único, nos permitimos dar aquí unos consejos para todos los practicantes de la docencia, que podrían augurar un mejor mañana a los niños y niñas discriminados por sus diferencias:

- Aprenda lo que más pueda sobre los diferentes tipos de problemas del aprendizaje, no para el parcial sino para demostrar ser profesionales. Recordemos que la ignorancia es atrevida.
- Aproveche la oportunidad de hacer una gran diferencia en la vida de ese alumno. Cuáles son sus potencialidades e intereses, concéntrese en ellas a la hora de diseñar las planeaciones.
- Proporcione al alumno respuestas positivas, amables respetuosas y muchas oportunidades para practicar lo que se está aprendiendo.
- Revise las carpetas de evaluación y seguimiento del alumno para identificar las áreas específicas en las que tiene dificultad. Busque asesoría de otros profesionales (pedagogos, especialistas, educadores especiales, maestros competentes, asesores educativos) para diseñar estrategias de aprendizaje acordes a los requerimientos del menor. No se rinda tan fácil.
- Enséñele al alumno destrezas para la organización, métodos de estudio, identifique con el alumno su "mejor estilo de aprendizaje".
- En lo posible, trabaje en equipo con los padres del menor. Hagan un plan de trabajo viable, dinámico y motivador.



BIBLIOGRAFÍA

AUSUBEL, N. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. 2ª edición. México: Trillas.

BARLETTA, N. (2002). *Comprensión y competencias lectoras en estudiantes universitarios, resultados y recomendaciones de una investigación*. Ediciones Uninorte: Barranquilla, Colombia.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. (1994). *Ley 115 General de Educación*. Título III, capítulo 1, Artículos 46 a 48. Tomado de la página web: www.mineducacion.gov.co/.../article-85906.html.

GONZÁLEZ, S. (1997). *Pensamiento Complejo: En torno a Edgar Morín, América Latina y los Procesos Educativos*. Editorial Mesa Redonda, Magisterio: Colombia.

GONZÁLEZ, Y. y García, M. (2008). *El Acto Pedagógico: Experiencia y Encuentro de Subjetividades*. En *Observatorio Pedagogía de la Infancia*. Boletín No. 6. Fundación Universitaria los Libertadores, Facultad de Educación.

LAMUS, T. (2000). *La lectura y la escritura, un enfoque constructivista – humanista*. Tomado de <http://www.funflc.org.ve/webfunda/programas/educativos/deciole2.htm>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2009). *Decreto 366 del 9 de febrero de 2009*. Tomado de la página web: www.cntv.org.co/.../decreto/.../decreto_0366_2009.html.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Impreandes S.A.: Bogotá.

TOURTET, L. (1987). *Lenguaje y pensamiento preescolar*. Narcea: España.

PRÁCTICA INVESTIGATIVA EN DERECHOS DE LA INFANCIA: UNA MIRADA DESDE EL AULA REGULAR Y LAS AULAS DE ACELERACIÓN DEL PROGRAMA VOLVER A LA ESCUELA

Raúl Infante Acevedo

Coordinador Investigación Facultad de Ciencias de la Educación

Diana Ramírez, Melissa Rodríguez,

Náyade Castro y Viviana Uribe

Integrantes semillero de investigación Pedagogías

Pasantes de Investigación: Proyecto Naciones Sociales de
derechos en una Escuela Pública de Bogotá.

Resumen:

Este artículo intenta describir el proceso de prácticas investigativas en la Facultad de Ciencias de la Educación a partir del trabajo del semillero de investigación Infancias Contemporáneas; se inscribe entonces, en el marco del proyecto de investigación denominado: nociones sociales de derechos de niños y niñas en un colegio público de Bogotá. Aborda tres puntos específicamente. Primero, describir la propuesta de trabajo del semillero de investigación a la hora de conjugar práctica e investigación en la Facultad. Segundo, conocer narrativas escolares de derechos en un aula regular y por último, describir relatos escolares de niños y niñas de aulas de aceleración.

Palabras clave:

Infancia, educación, aula regular, aula de aceleración, derechos, narrativa y práctica docente.

Abstract:

This article describes the process of research practices in the Faculty of Education from the hotbed of research work Contemporary childhoods, then falls within the framework of the research project entitled: social notions of rights of children in a public school in Bogotá. Specifically addresses three points. First, describe the proposed research work in the nursery at the time of combining practice and research in the Faculty. Second, school narratives meet in a regular classroom duties and finally stories describe children's school classrooms in acceleration.

Key Words:

Children, education, regular classroom, room acceleration rights, narrative and teaching practice.

*Para todo hombre es una vergüenza, un crimen, que existan doscientos cincuenta millones de niños explotados en el mundo. Se los ve hurgando en la basura para encontrar algo de comer. O buscan en la oscuridad dónde tender su cuerpi-to. ¡Qué vergüenza! ¡Adónde hemos llegado! Estos niños son forzados a prostituirse o se ven obligados a trabajar desde los cinco, seis años en oficios insalubres, en jornadas agotadoras por unas monedas, cuando tienen suerte, porque mu-chos chiquitos trabajan en regímenes de esclavitud o semi esclavitud, sin protección legal ni médica. Sufren enfermeda-des infecciosas, heridas, amputaciones y vejaciones de todo tipo. Se los encuentra en las grandes ciudades del mundo tanto como en los países más pobres. En América Latina, quince millones de niños son explotados. En nuestras propias ciudades son rematados por cien o doscientos dólares, secuestrados y muertos para vender sus órganos a los laborato-rios del mundo. ¡Tanto es el daño, tan cruel el suplicio al que los hemos arrojado! Y esta llaga abierta sobre las calles del mundo no advierte que algo de la humanidad del hombre se ha eclipsado.**

* SÁBATO, Ernesto. El vórtice donde los valores ya no valen, Comisión de Personalidades por la Infancia y la Adolescencia de América Latina y el Caribe, Septiembre de 2000, Estado mundial de la infancia 2001, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, p. 40

1. El Semillero de Investigación y las prácticas investigativas en la Facultad de Ciencias de la Educación:

Intentar configurar comunidades académicas al interior de las universidades es un largo proceso que pasa en muchas ocasiones por la conformación de semilleros de investigación. En este sentido durante el año 2010 se afianzó el trabajo del semillero Infancias Contemporáneas (antes Pedagogías), adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Con 13 estudiantes del Programa de Educación Preescolar y una estudiante del Programa de Educación Especial.

En este orden de cosas se generó un trabajo investiga-tivo alrededor del proyecto de investigación denomina-do. "Nociones sociales de derechos en niños y niñas de una escuela pública de Bogotá" financiado por la direc-ción de Investigaciones de la Institución. El objetivo ge-neral del proyecto es realizar un ejercicio comprensivo de los derechos de la infancia pero abordados desde la propia voz infantil y no desde declaraciones internacio-nales, legislaciones o frías cifras que si bien permiten miradas cuantificadas de largo alcance, se alejan de la vida cotidiana de niños y niñas.

La población seleccionada fueron niñas y niñas de es-cuelas regulares de cuarto de primaria, niños y niñas per-tenecientes al programa volver a la escuela del distrito capital, es decir, niños y niñas desertores del sistema edu-cativo y que provienen del mundo de la calle o han sido víctimas de toda suerte de maltratos y vejaciones inau-ditas; también niños y niñas con problemas de visión.

Como se deduce de la presentación de la población infantil con la que desarrollamos el proyecto de investi-gación, se reconocen múltiples de ser niño y niña en Bo-gotá. Frecuentemente cuando aludimos a la infancia se piensa en un estado ideal de niñez, en un estado ideal de estudiante y en un estado ideal de acontecimientos que rodean el acto educativo. Sin embargo, el aban-dono, el conflicto arado, las violencias o simplemente la negligencia del adulto le marcan a los niños futuros inciertos en donde las posibilidades de alcanzar el éxito no dejan de ser una sencilla falacia.

Así las cosas y por primera vez desde un proyecto ins-titucional de investigación se decide con el apoyo de la Facultad de Ciencias de la educación generar una prác-tica investigativa en la cual se comparte una mirada teórico-metodológica con un grupo de estudiantes que desde allí deciden llevar a cabo un ejercicio de investi-gación formativa que culmine en su trabajo de grado.

Presentamos entonces un informe de avance de los resultados de investigación del proyecto "Nociones sociales de derechos en niños y niñas de una escuela pública de Bogotá".

2. Derechos en el aula regular

La experiencia que vivimos en una de las aulas regula-res permitió el acercamiento con los niños del grado cuarto A, compuesto por 33 estudiantes, 14 niñas y 19 niños, quienes se encuentran entre nueve y once años de edad. Donde se han venido efectuando diferentes talleres que han permitido involucrar a los alumnos en el reconocimiento de sí mismos y la posibilidad de ex-presar su pensamiento ingenuo frente a la forma cómo

conciben los derechos a la supervivencia a los cuales pertenecen: vida, vida digna, salud y nutrición desde su propia perspectiva. Un ejemplo de ello es,

Tengo 10 años, vivo con mi papá, mejor dicho con mi familia vivo en el barrio San Jorge me encanta mi barrio. Mi vida ha sido muy bonita al lado de mi papá, mi mamá y mis hermanos, me gusta bailar porque es muy divertido, soy de Cartagena costeña por eso me gusta mucho mi barrio, lo que más me gusta es ser doctora para ayudar a la gente duermo en un cuarto con mis hermanos somos 4 y la pieza es de todos mis hermanos. Vivo un poco lejos de aquí pero yo camino, a mi me encanta reírme mucho, soy muy graciosa. Lo que más me gusta es jugar, comer y divertirme con mis hermanos.

Al abordar los derechos a la supervivencia se ha logrado rescatar las vivencias de los estudiantes tanto en el ámbito escolar como familiar. Observemos, como los niños establecen su criterio en cuanto al derecho a la vida entendido como, la protección misma del individuo y la calidad que necesita para sobrevivir,

El derecho a la vida es derecho a vivir, a ser feliz, a tener familia, un hogar y muchas cosas más como por ejemplo el trabajo, el estudio, que me den muchas cosas, tener paz y tener calidad.

Yo creo que es derecho a estudiar, a tener una familia, derecho a aprender y poder ser libre.

No deberíamos pegarnos, tampoco no nos empujemos, vivir en paz, compartir, dialogar, no levantar la voz a las demás personas de nuestro alrededor, no cogerle las cosas a nuestros compañeros, no ponerlos sobrenombres, no correr en el patio del colegio y no esconderle las cosas a nadie, ni dañarlas y tomarnos los medicamentos que nos manda el doctor.

Establecen el derecho a la vida como el que abarca las acciones de las personas y como estas no deben afectar a los que están alrededor, para poder vivir en armonía. Continuando con los derechos pertenecientes a esta área se abordan las narraciones sobre el derecho a la salud, que consiste en tener las condiciones adecuadas, garantizando la disponibilidad de los servicios, un ambiente sano y seguro,

Es estar con ánimos, no enfermarse, que le den una buena alimentación, que lo cuiden, que se preocupen

por uno. Yo casi no me enfermo, cuando me enfermo me cuida mi papá y mi mamá, siempre me cuidan, mi mami me cuida mucho y se preocupa por mí, cuando me enfermo me llevan siempre al médico. Cuando estoy enfermo me cuida mi mamá y mi papá, siempre que me enfermo me llevan al médico y el doctor me manda jarabe.

Es no estarse mojando, cuando tiene tos comprar un tapabocas, no botar los remedios que nos mandan, tomárnoslos, no comer galguerías, no comer mango biche ni algodón, no venir al colegio cuando está enfermo, no salir al frío. Yo a ratos me enfermo seguido, cuando me enfermo mi mamá me cuida y yo también hago el deber para cuidarme, cuando me enfermo mi mamá me lleva al médico, mis abuelitos, mi mamá y mi hermano me cuidan arto, los remedios me los dan en el médico, los reclamo y me los tomo.

Este derecho se observa cómo el constante cuidado que se debe tener en el que es necesario la compañía de los padres a quienes les corresponde tomar medidas en caso que exista enfermedad alguna, evidencian la preocupación y las acciones que se siguen siempre con el fin de encontrar bienestar. Siguiendo esta línea se continúa con el derecho a la nutrición que corresponde al goce de una alta calidad en la alimentación para alcanzar un desarrollo físico, intelectual y emocional óptimo,

Hay que consumir alimentos nutrientes como carne, huevos y leche, la leche da calcio, yo estoy bien alimentada mi mamá se preocupa por darnos comida y temprano, mi mamá se preocupa cuando no comemos rápido, me gusta mucho la manzana, el banano y la pera, yo como muchas frutas y verduras como todos los días, mi mamá nos enseñó a comer de todo a pesar de que soy de tierra caliente, como de todo de lo que no comen allá.

Es comer bien tres veces al día, que nunca falte la comida. Fui a un pueblito y mi tía estaba en una presentación y allá los niños solo tomaban agua de panela y vivían en casitas de cartón en potreros.

Es que uno esté comiendo sano, frutas, vegetales, a mi me gusta comer mucha zanahoria y manzana, me gustan más las frutas que las galguerías, me gustan los jugos. Yo no como tanta fruta porque no alcanza la plata, cuando yo tengo plata voy y me como una.

Aquí el derecho a la nutrición es visto desde la perspectiva de comer saludable y balanceado diferentes alimentos que los padres ofrecen en el hogar, con el fin de tener buena salud y un adecuado crecimiento. Se observa entonces como los niños y niñas del aula regular dan significado a los derechos del área de la supervivencia, si bien no presentan narraciones en las que estos sean afectados, sí se preocupan por aquellos que creen que no tienen algunos derechos asumiéndolo como inadecuado.

3. Derechos en las aulas de aceleración

Durante nuestra experiencia pedagógica en las aulas de aceleración, se tiene como propósito vincular a los estudiantes que por algún motivo han desertado del sistema escolar y se encuentran fuera de él. En este orden de ideas el programa volver a la escuela se clasifica en dos niveles "el primero llamado primeras letras, donde las maestras refuerzan el trabajo así mismo, la autoestima, dando así el aprestamiento hacia la escritura y se sientan las bases para la lectura, nociones matemáticas y un conocimiento general; mientras que el segundo nivel ofrece la preparación para la escuela formal, ya que se refuerzan las bases de los contenidos de grados cuarto y quinto".⁴

El aula que nos correspondió es aceleración B está compuesto por 21 estudiantes, entre edades de 8 a 15 años de edad, de los cuales cinco son niñas y dieciséis son niños. Es evidente la diversidad del grupo no solo por sus edades sino por las problemáticas que presenta cada uno, a continuación se mostrará algunas vivencias significativas de los infantes:

Tengo 8 años, vivo en una pieza arrendada con mi mamá. Cuando estoy en mi casa me gusta jugar con los patines y vestirme con ropa decente. Me gusta comer pollo y tomar leche. De mi barrio me gusta el parque, soy amigable y le tengo miedo al diablo porque es malo... Yo soy de cabello largo y mono, tengo los ojos negros, soy morena, estatura media. Tengo las uñas largas, mis orejas son bajitas y los dientes son blancos.

Con el grupo en general se han venido trabajando una serie de talleres, los cuales han permitido conocer los imaginarios de los niños en cuanto al derecho de la vida digna, con-

cebida como la oportunidad de contar con las condiciones apropiadas para desarrollarse dentro de una sociedad,

Cuando era más pequeña vivía en una casa con mi papá, pero un día mi papá nos hecho de la casa y entonces nos tuvimos que ir a vivir debajo de un puente, allá pedíamos limosna para poder vivir, las personas que pasaban por ahí nos tiraban moneditas o nos dejaban algo de comer, también a mi mamá le tocaba subirse a los buses a pedir y a ella le provocaba tirarse del puente con mi hermanita menor por la desesperación, por eso nos fuimos para el campo donde mi abuelita caen en el Tolima. La casa de mi abuela era grande, era de un piso, había cuatro camas, había un televisor y una hamaca, el piso de esa casa estaba roto y las paredes eran sucias. Por la culpa de mi madrastra, mi hermanita nació enferma, en la casa teníamos una mesa de oración para pedir que mi hermana se aliviara. Mi tía es mi madrastra porque ella se enamoró de mi papá y un día, mi mamá los encontró en el cuarto yo no sé qué haciendo, mi mamá se puso brava con mi tía y mi tía la tiro por las escaleras, entonces mi mamá cayó encima de mi hermanita porque mi mamá estaba embarazada, y mi hermanita estaba en la barriga. Después nos vinimos para acá, para Bogotá y a mi mamá le toco ponerse a trabajar de sirvienta y la patrona de mi mamá le regalo un televisor chiquito y empezamos a vivir en una pieza, pero entonces la casa de la patrona se incendió y mi mamá se quedó sin trabajo, entonces mi mamá empezó a trabajar en una tienda.

Como se aprecia en el relato anterior es notorio que aunque los niños no tienen establecido el concepto de derecho a la supervivencia, pueden explicar a partir de sus propias vivencias como entienden esta área de derechos, los cuales hacen referencia a la vida, a la vida digna, a la salud y a la nutrición. En este mismo panorama, otra experiencia que cabe resaltar es la siguiente,

Tengo 14 años. Nací el Guayabal. Vivo con mi mamá y mis hermanos, a mi papá no lo conozco. Vivimos en el Lucero Bajo, en casa arrendada. En mis tiempos libres juego fútbol. Soy alto, flaco, tengo cabello de color negro, ojos de color café, mi color de piel es café clarito. Tengo orejas pequeñas, soy lindo... A mi mami le ha tocado ir a restaurantes y tiendas a pedir la comida, ellas les dice que por favor le regalen algo que comer, para poder llevarle a sus hijos y ellos le dan. Mi mami trabaja vendiendo bolsas para

4 CASTRO González, Náyade Nahir. URIBE Peña, Viviana. DIARIO DE CAMPO # 1: "La Llegada"

la basura, cuando ella le regalan la comida le dan menudencias, huevos, pero esto es crudo y mi mami llega a cocinarlo, aunque a veces le dan lo que sobra de los restaurantes y la comida es rica”

Lo anterior es una pequeña muestra de la manera como se ha venido recogiendo la información y da cuenta de cómo los niños han tenido que sortear diversas situaciones las cuales afectan directamente su integridad. La posterior narrativa es una evidencia de las dificultades que se han presentado a nivel de salud,

Mi EPS es Salud Total, pero mi mamá dice que no me lleva porque aquí en Bogotá solo me pasan cosas leves como gripas, pero a veces voy cuando hay que reclamar vitaminas. Cuando vivía en el campo un día yo estaba ayudando a mi papá a limpiar la arveja de

la maleza, quitando las matas que no son del cultivo, entonces me corte un dedo con la macheta y se me veía el hueso, como mi papá y mi mamá estaban en el pueblo a mi me toco ponerme un trapo mientras ellos llegaban y terminar de quitar la maleza, cuando mi mamá llegó del pueblo le conté lo que me había pasado y ella me echo un remedio casero, era agua oxigenada y limón, también me colocaron algodón y esparadrapo encima de la herida y por las tardes me hacían curación, también mi mamá me echo alcohol para que no se me infectara.

A partir de los diferentes relatos se puede deducir que los niños del aula de aceleración muestran cierto grado de vulneración de los derechos a los cuales se han visto sometidos en diversos momentos y situaciones de su vida cotidiana.

LOS NIÑOS EDUCAN A SUS PROFES.

UNA EXPERIENCIA CON NIÑOS Y NIÑAS DESPLAZADOS EN CAZUCÁ

Raúl Infante Acevedo

Coordinador Investigación Facultad Ciencias de la Educación

Yineth Alejandra Sánchez Ruano

Estudiante de Educación Preescolar. Facultad Ciencias de la Educación.

Resumen:

Este texto pretende ser un ejemplo sencillo de abordar la práctica pedagógica de manera espontánea y tranquila. Es un ejemplo de cómo es posible todavía asombrarnos de aquello que nos rodea y que muchas veces hemos naturalizado. Es comprobar que la realidad urbana contemporánea ofrece un caudal inmenso de conocimiento que es necesario estudiar y transformar. Pero sobre todo es la muestra más clara que los niños son los mejores maestros.

Palabras clave:

Educación, pedagogía, práctica docente, salida pedagógica, infancia.

Abstract:

This text is intended to address a simple example of teaching practice in a spontaneous and peaceful. Is an example of how you may still wonder at what surrounds us and which we have often naturalized. Is to ensure that contemporary urban reality offers an immense amount of knowledge that is necessary to study and transform. But above all it is the clearest evidence that children are the best teachers.

Key Words:

Education, children, education, teaching practice, educational outing.

Introducción

La pedagogía entendida como ciencia práctica demanda no solo la lectura de textos y documentos sino también el contraste de esos postulados con la realidad. En este artículo queremos presentar un testimonio que da cuenta de los frutos de observar y analizar la escuela con contexto.

En el curso de pedagogía contemporánea impartido en la Facultad de Ciencias de la Educación se han analizado en reiteradas ocasiones los principios generales de la escuela nueva. Educación que parte de los intereses del educando, que exalta y fomenta el desarrollo de su autonomía, educación de los sentidos en la cual es necesario experimentar para aprender, educación en la naturaleza para y en la vida etc. Sin embargo, los propios autores de la escuela nueva estuvieron cruzados por fenómenos históricos distintos y contradictorios. Por eso procuramos en el curso de pedagógica ofrecer una mirada educativa desde la realidad y no desde el texto, decidimos comprobar los límites de la buena fe magisterial ante realidades crudas y fuertes que experimentan niños y niñas. Pero sobre todo, quisimos dar una lección de vida a nuestras estudiantes simplemente al entrar en contacto con el rostro de un niño. Publicamos así este testimonio de vida producto de una salida pedagógica en la que afianzamos la idea de la clase siempre como práctica pedagógica.

Los niños educan a sus profes. Una experiencia con niños y niñas desplazados en Cazucá

Las personas y me incluyó entre ellas, vemos la vida de una forma distinta cada una, y no nos detenemos a observar la realidad debido a que de una u otra forma es distinta para todos, por tal motivo les contaré la primera vez que fui a los altos de cazucá, ese día salí de mi casa, con una expectativa de no me importa nada, solo yo y nadie más, sin conocer exactamente al sitio al que me dirigía, en el camino hacia el bus pensaba que pereza ir, entonces cuando tomé el transporte sentí impresión, ya que los buses que se dirigen desde Soacha a altos de cazucá son viejos y destartados, en el camino de la autopista sur hacia los altos de cazucá no perdí de vista las casas, pues comenzando a subir las viviendas note que eran a medio construir en tejas, latas y ladrillos o bloques, pero en el transcurso se tornaron frías, feas, hechas de palo y ya parecía

que no hubiera civilización, en pocas palabras “ni que la luz llegaba”, en cuanto me bajé del bus concebí una sensación como de angustia y tristeza, puesto que me encontré sola en un lugar que no conocía.

Para ingresar al barrio me tocó caminar por un puente hecho en madera que estaba sobre un conducto grotesco, que estaba en mal estado, me refiero a que tenía un olor fétido y alrededor de él se ubicaban varias casas, en ese momento pensé “donde yo vivo es hermoso comparado con esto”. Posteriormente emprendimos por una calle que no estaba pavimentada y aparte estaba llena de tierra y yo dije “que feo me volví una nada el pantalón y los tenis”, esa calle me acercaba a las demás casas, que tenían una infraestructura no muy adecuada para que las personas vivieran allí.

Caminé y caminé como subiendo montañas hasta que llegamos al colegio y pensé como pueden estudiar acá; aunque esta fue mi primera impresión. Cuando conocí al profesor Pájaro quien fue el que fundador de esta pequeña escuela y me contó todos los esfuerzos que él ha hecho para que los niños estudien y no se vayan por el camino del mal, es decir, se integran a pandillas, roben o hasta maten, fue en ese momento que mi punto de vista frente a ese sitio comenzó a cambiar de una manera tan rara, sentí que todo lo que él hace, lo hacen los papás de muchas personas y que él era como el papá de muchos niños que viven en una escasa pobreza y a los cuales les hace falta muchas cosas pero que él trata de dar lo que más puede, con ayuda de muchas personas que lo apoyan.



Seguido de esta información, le pedí que me dejara conocer la escuela, porque sentí curiosidad y muchas ganas de ver a los niños y otra de las razones fue que la escuela se veía muy pequeña, yo le pregunté al profesor

que si solo eran esas dos habitaciones, él me contestó que no que hay estaba la rectoría y el salón de los más pequeños, me dijo que abajo quedaban los otros salones y pensé, abajo ha de parecer un sótano, para ingresar bajamos por unas escaleras, y si se encontraban otros salones que no estaban en muy buen estado y además tenía un olor un poco feo ya que solo les llega agua dos veces en la semana, conocí todos los salones y note que los niños no tenían mesas, ni sillas y que los tableros eran papel, entre a un salón en especial que me encantó, no por lo que tenía, si no por los niños que habían, eran maravillosos y tenían numerosas ideas, así que me senté con ellos a hablar, me contaron de un trabajo que tenían desde hace varios meses con sus profesores quienes son estudiantes de último semestre de otras universidades.

Retomando el tema el proyecto de los niños es un periódico donde cuentan historias de su comunidad, es decir lo que sucede a nivel político, educativo, deportivo entre otros, estas historias las escriben ellos mismo. Los niños quisieron mostrarnos el barrio así que caminamos mucho, y mucho es mucho, hasta que llegamos a unas canchas que quedan cerca de una laguna donde los niños se la pasan allí, jugando y viendo partidos; compartimos unas onces y seguimos hablando de los proyectos que habían y una de las niñas nos contó que hacían fotografías de cosas que a ellos les pareciera importante para mostrarles a los de su comunidad con profesores que les enseñaban muchas cosas. Comencé a pensar que esos niños tenían un

punto de vista distinto a otros niños de ese sector porque se notaba que les gustaba estudiar y me puse a comparar lo que niños de estrato 4, 5 o 6 no aprovechan, teniendo ellos las posibilidades de hacerlo sin tener alguna carencia de dinero, después me puse a hablar con los niños de lo que ellos querían estudiar cuando grandes y uno de ellos llamó mucho mi atención porque pensó en él y en su comunidad, él me dijo que él quería ser futbolista, porque aparte de que le gustaba mucho ellos ganaban demasiado dinero y que si él ganaba bastante dinero podría ayudar a arreglar las casa, su barrio y crear un club para niños que les guste el futbol, asimismo me contó que al él no le gustaba a salir a jugar mucho porque habían muchas pandillas y que le daba miedo, que él prefería ayudarlo a su mamá a cuidar a sus hermanitos, que los fines de semana trabaja en Soacha vendiendo tamales pero que no le pagaban muy bien, otro de los niños que me cautivo fue uno que me contó la historia de su familia, ellos son desplazados del valle y que cuando llegaron acá a Bogotá no les fue bien, que pasaron por muchas dificultades, aguantaron hambre, hasta que llegaron a cazuca el cual ha sido su hogar, él quiso mostrarme donde vivía, así que fuimos a su casa, y debo decir que es muy humilde, pero a él no le dio pena, en cambio yo sí sentí pena no por ellos, si no por mí, porque en ese momento comprendí muchas cosas y me di cuenta que no importan donde uno viva si tiene el apoyo de su familia. Para terminar creo que debo decir que una experiencia de esta hace reflexionar de una manera grandiosa porque cambia la perspectiva de cómo vemos el mundo.



LA PRACTICA PEDAGÓGICA EN EL CONTEXTO DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS SOCIO AMBIENTALES

Marlem Jiménez R.
Docente tiempo completo

**Shirley Anyolina Aldana, Daniza Trujillo, Mónica
Arévalo, Adriana Martínez y Mónica Pinzón**
Estudiantes Facultad Ciencias de la Educación

Resumen:

En este artículo se presentan las experiencias de la práctica pedagógica sobre Necesidades Educativas Socio Ambientales, trabajo que se desarrolló durante el primer semestre de 2010 en contextos formales y no formales. En primer lugar se hace una contextualización de la práctica en términos de su intencionalidad pedagógica, la población a la cual está dirigida y la importancia de este espacio para las maestras en formación. Luego desde su propia narrativa se registra el trabajo y la relevancia del mismo en cada uno de los proyectos de práctica que se realizaron.

Palabras clave:

Necesidades Educativas Socio Ambientales, vulnerabilidad, proyecto pedagógico, estrategia pedagógica, inclusión laboral.

Abstract:

This article presents the experiences of the pedagogical practice about Socio-Environmental Educational Needs, work that was developed during the first half of 2010 in formal and informal contexts. In the first place contextualization is made of the practice in terms of their pedagogical intent, people whom it is directed and the importance of this space for teachers in training. Then from their own narrative register the work and its relevance in each of the practice projects that were performed.

Key Words:

Socio-Environmental Educational Needs, vulnerability, pedagogical project, pedagogical strategy, labor inclusion.

Contexto de la Práctica

La maestra de Educación Especial ha de responder a las necesidades educativas que plantean los niños, niñas, jóvenes y/o adultos con desarrollos diversos, y en diferentes contextos, esto le exige reconocer los procesos educativos y realizar un análisis reflexivo y crítico frente a los mismos, generar propuestas y adoptar una postura que promueva la transformación de los mismos. Esta oportunidad formativa es ofrecida explícitamente a partir de la participación de las docentes en formación en los proyectos pedagógicos, comprendidos como espacios para la vivencia, la investigación y la extensión.

Específicamente, el proyecto pedagógico IV brinda a las docentes en formación de X semestre, la posibilidad de acercarse a niños-as y jóvenes que presentan necesidades educativas socioambientales, necesidades determinadas por la condición de vulnerabilidad que puede presentar un menor, condición producto de su interrelación con el medio y la sociedad en la que habita y espera realizarse como ser humano, dicha condición depende de la cantidad de barreras de orden material, económico, social, político y cultural que presenta la sociedad.

El trabajo con poblaciones con necesidades educativas socioambientales le exige al docente en formación reconocer que su rol también tiene que ver con brindar herramientas para que la vulnerabilidad sea cada vez menor, generando procesos que promuevan la formación de niños, niñas y jóvenes y les permita equiparse para asumir una actuación avalada socialmente, en diversos contextos. Esta práctica pedagógica demanda de las docentes en formación hacer uso y revitalizar sus experiencias en prácticas anteriores, así como recurrir a cada una de las asignaturas del semestre que cursa, puesto que de ellas retoma elementos conceptuales y teórico prácticos que le permiten comprender y reflexionar frente a la problemática que abordan y los menores que la presentan (necesidades educativas socioambientales), para analizar y adecuar su quehacer docente a los procesos pedagógicos ajustados a este tipo de población. De igual manera, la práctica concreta promueve la formación de las estudiantes en tanto que contribuye a la construcción de conocimiento, el desarrollo de habilidades y destrezas y, la adopción de actitudes frente a su ser como maestra, así:

Construcción de conocimiento, por que se amplía el marco de referencia conceptual de las estudiantes puesto que se reconocen las necesidades educativas socioambientales como una de las variables dentro de las necesidades educativas especiales, variable que es necesario conceptualizar y relacionar con su papel como maestra y con su capacidad para, desde su saber, responder a las exigencias pedagógicas que demanda este tipo de población. Le demanda interpretar, argumentar, proponer y adelantar un proyecto pedagógico en, desde y para el contexto en el que se encuentra.

Desarrollo de destrezas y habilidades, porque les implica jugarse su capacidad para transferir los conocimientos teóricos y prácticos que han construido en los diversos espacios en los que han participado y afrontar desde ellos, las demandas que les representa el trabajar con población que presenta necesidades educativas socioambientales.

A continuación se presentan algunas de las experiencias de las estudiantes con estudiantes escolarizados y una experiencia en inclusión laboral.

La práctica en el aula regular.

El ejercicio docente promueve en la persona un cambio en su forma de ver el mundo, reconoce que el maestro da lo mejor de sí para que sus educandos desarrollen habilidades cognitivas, afectivas, sociales, físicas que le permitan ser y actuar dentro de la sociedad. Comprende que un elemento importante dentro del desarrollo de los individuos es la modificabilidad cognitiva producto de la condición de plasticidad cerebral, la cual acompaña al sujeto durante todo su ciclo vital, lo que permite el desarrollo y adquisición de habilidades y destrezas, que logran su mejor expresión en la etapa escolar. Desde este inicio el infante debe ajustarse a esa primera institución, que demarca un nuevo estilo de vida con normas y estímulos diferentes en cuanto el desarrollo de nuevos aprendizajes.

Durante este largo proceso ¿Qué sucede con el infante dentro de la escuela en cuanto su desempeño escolar, teniendo dificultades socio ambientales?

Pues bien, Durante la práctica profesional, en este periodo se pudo observar que en la escuela los niños están presentando diferentes conflictos ya sea de tipo conductual o

de desempeño, en la primera se enfatizan características como, rabietas, agresividad, inquietud motora, ruptura de reglas y normas, desatención, con bajo rendimiento en los aprendizajes cotidianos.

Estos conflictos generan dinámicas de ansiedad por el docente, estrés, mal genio, puesto que se siente desamparado en ese “enseñar” a sus estudiantes.

Al empezar la practica investigativa, se hace un diagnostico diferencial para mirar cual es realmente la problemática que influye en el comportamiento, en cuanto la incidencia y frecuencia de las conductas mal intencionadas, por lo cual, a través de una entrevista con los siete casos más difíciles del aula, se pudo determinar las dinámicas familiares, en las cuales son familias flexibles separadas, algunas estructuradas, pero con unos niveles altos de sobre protección, también dispersas o caóticamente separadas, estas podrían ser una causa de muchos conflictos emocionales de los niños, por otro lado; encontramos la pobreza en la que viven algunos, no hay una buena alimentación y el niño está continuamente con sueño y de esta manera presta baja atención, toda esta observación en estos infantes lleva a pensar que la única parte donde el niño se puede sentirse pleno en sus facultades de sus derechos, es la escuela, y de esta manera se diseña un proyecto donde se pueda empezar a desarrollar los dispositivos básicos de aprendizaje.

Existe una dificultad con el maestro porque ha perdido el sentido de ser infante, y compartir en su cotidianidad con aquel sujeto que necesita que le enseñen a comprender este mundo tan caótico. De esta manera se debe hablar de esa “educación positiva; la que tiende a formar permanentemente el espíritu del niño al instruirle en los deberes que le corresponden al hombre”⁵ es una dinámica que hace reflexionar sobre ese sentir del maestro frente a esta población, de tal manera, que se pueda tener encuentra el desarrollo motor a la edad de ellos, y aspiraciones como individuo.

¿Qué es el niño?; es una persona, que piensa, siente se ríe manifestado una naturaleza infantil, en el hacer. Su imaginación y la forma como ven, posible los sueños, lleva a pensar que el maestro debe ser un poco más dinámico con sentido, no volverse el payaso pero debe de una manera ganarse su confianza, para que así más adelante pueda condicionarlo sin el regaño. Al diseñar

el proyecto se tuvo en cuenta los intereses de los niños de tal manera que lo propuesto, llamara su atención. Manifestaron el agrado por la pintura, el dibujo, las películas, la plastilina, entre otras. Al observar el diagnostico y sus gustos se llega a la conclusión de crear un club de amigos de car, donde el niño, primero pudiera asumir ese rol de la conducta en ese espacio, se hablaba de la buena presentación, y reglas que se debían cumplir dentro de ahí, luego se trabajo en la dinámica pedagógica, para bajar esos niveles de ansiedad, al inicio de la jornada se hacía relajación, y los niños se equilibraban.

También se hacía lectura de cuentos, y resúmenes a través de secuencias, para que así ellos fueran entendiendo el sistema escritural, construyeran oraciones a través de pictogramas, identificando las letras, se formulaban reflexiones sobre conductas mal vistas por el grupo, ejemplo: discutían por ser el primero en la fila, al ver la película de car, todos reflexionaron que no importa ser el primero, que lo importante no era discutir. Se realizaron ejercicios de modificabilidad cognitiva, rompecabezas, y sobre todo la expresión con pintura sobre la pared, todos ellos estaban muy contentos de estar ahí, pero ellos experimentan un gran problema y es que al salir de su escuela se encuentran con sus realidades, y algunos modificaban su conducta, por lo cual se empezó a indagar sobre los padres y hablar con ellos en esa búsqueda de la solución, puesto que si se compensara lo aprendido en casa mejorarían muchos procesos de aprendizajes.

El papel de la educadora especial en el trabajo pedagógico con niños y niñas con necesidades educativas socio ambientales en el aula

La práctica de décimo semestre está dirigida hacia la población con necesidades educativas socio ambientales, en ella se abordan problemáticas como: vulnerabilidad, pobreza, exclusión social, resiliencia, problemas de conducta entre otras. Los factores que influyen dentro de esta población son económicos; provenientes de la carencia material y de oportunidades laborales, sociales; falta de integración y maltrato intrafamiliar y personales; percepción no significativa de su entorno y baja autoestima, lo anterior lo encontramos en la escuela.

Es así que realizo mi práctica en el Colegio Distrital Vista Bella con estudiantes de segundo de primaria, conformado por un grupo de 33 niños y niñas con edades

5 ANTONI J. Colom, BERNABEUM José, Teorías e instituciones contemporáneas, Ed.

de 7 a 11 años. Para contextualizar el sitio de prácticas la profesora titular de segundo, ella muy cálida, con un tono de voz suave y con mucha experiencia en su labor pedagógica, me presento el curso, pude observar que era un salón tranquilo, respetuoso, sin embargo ella resalto que había cinco niños que presentaban problemas de conducta y por ese motivo se estaba generando en ellos dificultad para aprender.

La profesora titular desea mejorar estos comportamientos ya que está afectando el rendimiento académico y social. Por ello me solicita trabajar con los cinco estudiantes que presentan estas problemáticas. Como educadora especial realizo la intervención, primero interactué con los niños para contextualizar sus experiencias y expectativas las cuales registro, luego realizo una evolución en el proceso de escritura, lectura, matemáticas y habilidades sociales donde evidencio que solo dos niños están en desventaja académica y presentan problemas de conducta; los tres niños restantes presentan impulsividad, frustración, déficit de atención y carencia de normas.

Posiblemente derivados de su entorno familiar y social, he detectado en estos casos falta de pautas de crianza claras, situaciones de abandono, escolarización tardía lo cual incide de forma desfavorable en el rendimiento académico de los estudiantes.

Para poder nivelar a los niños en lo académico y fortalecer las conductas adaptativas utilice como estrategias reforzadores positivos para mejorar su conducta. Realizo un proyecto a partir del juego de reglas donde se involucran las áreas académicas y las habilidades sociales. En este proyecto se ve el juego de mesa como estrategia pedagógica para fortalecer los dispositivos básicos de aprendizaje y la comunicación, participar en grupo, resolución de problemas, entender, comprender y utilizar las normas o llegar a acuerdos, este se realiza de forma individual.

Por otro lado he tenido la oportunidad de trabajar con el grupo sin la presencia de la docente titular quien por razones de salud ha estado ausente. Para poder intervenir con el grupo realizo una lectura del curso más detallada. Los estudiantes se encuentran ubicados por filas, está incluida una niña con Síndrome de Down, presentan comportamientos de conductas como: comer en clase, masticar chicle, levantarse constantemente del puesto, agredirse verbal y físicamente, no saber el nombre de sus compañeros de clase, no llevar sus ma-

teriales escolares como lápiz y borrador, lo cual genera desorden y atraso en las horas de clase, se nota rechazo y comentarios de no aceptación de los estudiantes hacia otros niños, en este caso la niña con Síndrome de Down y compañeros que fomentan la indisciplina los cuales tienen etiquetados y de la misma manera los tratan de perezosos, malos estudiante y de ladrones.

Para poder abordar el curso de segundo tome como referente teórico la inteligencia emocional de Daniel Goleman para las habilidades sociales y emocionales, ya que la conducta se manifiesta en el pensamiento, las reacciones o de forma fisiológica, pero también se pueden modificar por medio del aprendizaje o imitación que genere bienestar y aceptación. Al igual que el trabajo individual, de la misma manera trabajo con los niños del curso, por medio del juego, ya que esto me ayuda a relacionarlos, la verdad al principio no fue fácil, pues se genero mas indisciplina y al escenario salieron otros niños con conducta inadecuadas. Por otro lado me sentía impotente y con el temor de ser tachada como incompetente, pues la verdad si se notaba la falta de experiencia de trabajar con un grupo tan grande.

Sin embargo siempre coloque reglas básicas como no comer en clase, escuchar las instrucciones, no levantarse del puesto; solo basta levantar la mano para ser atendido. Utilice el manejo conductual, es decir dar reglas cortas, claras y precisas, puntos a desarrollar en clase a lo cual va sumado un sticker o una nota extra por su trabajo en clase, para los niños que presentaban déficit de atención o problemas de conducta le prologaba el tiempo y estaba pendiente que terminaran la actividad, para hacer más fácil el trabajo los dejaba en diferentes grupos de trabajo para que sus compañeros los ayudaran.

Antes de empezar la clase, inicio con una actividad de motivación como ejercicios de lateralidad, esquema corporal, canciones, poemas, trabalenguas y cuentos, esto con el fin de mejorar los problemas de conducta en clase y fomentar en los niños un comportamiento adecuado en su jornada escolar. Adicionalmente se trabaja con material didáctico, para generar experiencias de socialización. En el transcurso de la practica he evidenciado cambios significativos en el curso segundo de primaria por ejemplo los niños conocen el nombre de sus compañeros, respetan turnos se han notado cambios en la relaciones sociales y están en el proceso de integración con los niños que presentan problemas de conducta y con la niña síndrome de Down.

Este espacio me ha permitido enriquecer mi experiencia pedagógica y crecer profesionalmente y percibir las dificultades que se pueden generar dentro de un aula, y contribuir en la formación del ser humano dar soluciones asertivas a las necesidades educativas especiales.

Nuevos espacios para el trabajo del educador especial

Gracias al convenio de la universidad los libertadores, con la fundación Best Buddies las estudiantes de X semestre de educación especial han tenido la oportunidad de realizar su quehacer pedagógico como preparadoras laborales en el programa de inclusión laboral con personas en condición de discapacidad cognitiva leve, en donde el principal objetivo es preparar a la persona para ingresar al ámbito laboral teniendo en cuenta las habilidades básicas para el trabajo y características a nivel personal, familiar y social, con el fin de fortalecer el desempeño laboral y relaciones laborales a partir del planteamiento de estrategias que permitan desarrollar la autonomía y garanticen un desarrollo óptimo en las funciones específicamente asignadas.

Adicional a lo anteriormente dicho, la experiencia personal que se obtuvo ante un nuevo rol de la educadora especial se pudieron evidenciar diferencias en cuanto al contexto acostumbrado ya que se ha considerado que ser educador implica estar en un aula orientando pedagógicamente el desempeño escolar de un grupo de estudiantes con necesidades educativas especiales, mientras que en esta oportunidad el trabajo se desarrolló de manera individual, con personas en edad adulta y en un contexto empresarial buscando fortalecer sus funciones, su adaptación social y capacidad productiva integrando a las redes de apoyo, entendiéndose como la familia, la institución educativa y la fundación Best Buddies quienes tiene como principal objetivo fortalecer las dificultades presentes en el ámbito laboral y personal con el fin de adquirir nuevos conocimientos que les permitan ser ciudadanos activos, participativos y responsables, en la medida de sus posibilidades.

El papel desarrollado por nosotras educadoras especiales en formación fue integrarnos laboralmente a un equipo de trabajo donde se debía poner en marcha el profesionalismo de un estudiante libertador mostrando autonomía, responsabilidad, liderazgo y empoderamiento del cargo como preparador laboral. Por consiguiente la fundación Best Buddies depositó su

credibilidad y confianza por ser nosotros los profesionales más asertivos y quienes tenemos un conocimiento claro sobre discapacidad, desarrollo y el empleo de herramientas pedagógicas, vocación y compromiso social sobre las necesidades, potencialidades y gustos en pro de la formación del ser humano.

Posterior a esto es importante resaltar las capacidades y habilidades adquiridas por algunos de los “amigos del alma” vinculados en las diferentes empresas patrocinadoras del programa de inclusión laboral en donde a través de su desempeño y experiencia laboral han mejorado su calidad de vida porque han adquirido paulatinamente aceptación social, desarrollo personal, bienestar material, relaciones personales, bienestar emocional y reconocimiento de sus derechos. Es importante dar a conocer que el trabajo realizado por la preparadora laboral (educadora especial) no solamente estaba enfocado a los “amigos del alma” si no al contexto laboral con el fin de generar una sensibilización frente al concepto de discapacidad cognitiva y como generar espacios de intervención, socialización y responsabilidad social.

Durante el trabajo pedagógico se ejecutaron diferentes estrategias que permitieron al trabajador aprehender diferentes mecanismos que le ayudaran a obtener un mejor rendimiento en su labor partiendo de diferentes enfoques tales como la utilización de reforzadores positivos, aprendizaje cooperativo, juego de roles, principio de causa y efecto, modelado, análisis de tareas y seguimiento de instrucciones dirigidas logrando así mejorar los procesos de socialización de los amigos del alma promoviendo comportamientos ajustados a las condiciones del campo laboral.

Por último queremos expresar que este espacio brindado por la fundación Best Buddies y nuestro grupo de docentes formadores, generó grandes expectativas a nivel laboral y un gran crecimiento a nivel profesional, permitiéndonos reflexionar acerca de nuestras fortalezas y debilidades y reafirmar nuestra vocación como educadoras especiales generando interés y pasión de parte de aquellas personas que no tuvieron la oportunidad de compartir esta experiencia y conocer sobre el programa de inclusión laboral, permitiéndonos señalar que aquella persona que participe en este programa debe asumir unas excelentes relaciones sociales, estabilidad emocional, paciencia, tolerancia, un amplio conocimiento sobre los procesos de aprendizaje, compromiso, organización y gestión.



Los Libertadores
Fundación Universitaria

*Este boletín se termina de imprimir en el
mes de diciembre de 2010*