Tomo II

ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTA D.C.
Secretaría
Educación

La diferencia...
Punto de encuentro para la integración

Maestros y Maestras el reto de integrar niños, niñas y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales

ALCALDIA MAYOR DE BOGOTA D.C.
Secretaría Educación

LUIS EDUARDO GARZÓN

Alcalde Mayor de Bogotá

ABEL RODRÍGUEZ CÉSPEDES

Secretario de Educación del Distrito

ALEJANDRO ÁLVAREZ GALLEGO

Subsecretario Académico

ISABEL CRISTINA LÓPEZ DÍAZ

Directora de Gestión Institucional

OFELIA DE FÁTIMA LONDOÑO URREGO

Subdirectora de Comunidad Educativa

LILIANA ÁLVAREZ – ADRIANA GONZÁLEZ

Equipo de atención a escolares con

Necesidades Educativas Especiales – SED

MAESTROS Y MAESTRAS - SED

www.sedbogota.edu.co

Editado y publicado por la
Secretaría de Educación Distrital - SED
Diseño e Impresión: Giro P&M - giro@cable.net.co
Bogotá, D.C., Agosto de 2005
ISBN: 958-97687-6-8

PRESENTACION

El plan de Desarrollo “Bogotá sin Indiferencia”, El Plan Sectorial de Educación “Bogotá una Gran Escuela” y la Política Distrital por la calidad de vida de niños, niñas y jóvenes, han puesto como su principal prioridad, hacer realidad el derecho de acceso y permanencia en el sistema educativo a la niñez de la ciudad.

Ese empeño cobra especial relevancia tratándose de niños y niñas con necesidades educativas especiales, sobre quienes pesan prejuicios y costumbres que los han excluido en la práctica cotidiana de su derecho a estar en el sistema educativo, como el resto de sus pares.

La integración y la inclusión a la vida escolar y social de niños y niñas en condición de discapacidad impone importantes desafíos:

De un lado, el cambio de actitudes, temores, prevenciones y prejuicios culturales frente a la diferencia, las limitaciones o la excepcionalidad, que por tiempos los han excluido y desconocido su singularidad y potencialidades. Dicha transformación irá llevando al sistema educativo, de manera gradual y cada vez más pertinente, a garantizar su presencia e inserción gratificante y realizadora en las aulas regulares.

Pero de otro lado, es indispensable avanzar en la construcción colectiva de un conjunto de estrategias y practicas educativas que realmente permitan que estos escolares ejerzan su derecho fundamental a acceder al conocimiento y la cultura y, sobre todo, a que través de la educación, puedan fortalecerse en tanto personas autónomas con ciudadanía y derechos.

La colección Cuadernos de Trabajo: “*Culturas Escolares Incluyentes”*, de la Secretaría de Educación, que ya ha entregado cuatro volúmenes, ha puesto

a disposición de maestros y maestras, investigadores e investigadoras de la educación y la pedagogía, textos de referencia con reflexiones y prácticas acerca del reconocimiento, la atención e integración escolar de niñas y niños en condición de discapacidad o con talentos excepcionales

El presente documento titulado “Maestras y Maestros Integradores”, que hace parte de la colección, presenta las reflexiones, vivencias y aprendizajes de un grupo de maestras y maestros que, con espíritu de innovación y firme compromiso, enfrentan diariamente los retos pedagógicos que suponen los procesos de integración académica y de inclusión social de escolares con Necesidades Educativas Especiales; piensan su propia práctica, evalúan sus estrategias, problematizan sus desarrollos teóricos y metodológicos y construyen permanentemente pensamiento educativo y saber pedagógico, sobre este particular, constituyéndose en importante aporte a la tarea de dar respuestas desde la pedagogía al compromiso de hacer de ésta una cultura incluyente, respetuosa de la diferencia y acogedora de los sujetos más vulnerables.

Con la publicación de estos trabajos la Secretaría de Educación busca reconocer y motivar ese valioso ejercicio de sistematización de las experiencias en aula así como la resignificación del quehacer cotidiano de maestros y maestras.

Sea esta la oportunidad para resaltar el rigor académico, la experiencia y el compromiso de las maestras y maestros autores de los documentos recopilados. Se trata de un importante aporte conceptual que esperamos sea enriquecido y ampliado con otras experiencias que sabemos se han adelantado pero aun no se han logrado recopilar.

Abel Rodríguez Céspedes
Secretario de Educación de Bogotá

CONTENIDO

La expresión corporal en una escuela para todos y todas:
Integración de escolares con Necesidades
Educativas Especiales (Autistas y déficit cognitivo) 9

Integración escolar: Los equilibristas de la cuerda floja. 25

Grupos científicos
Una estrategia para trascender en el conocimiento 31

Una mirada hacia el quehacer pedagógico en las aulas
para sordos
Reflexion ¿La lengua se aprende o se enseña? 47

Retos hechos realidad 55

“Integración y discapacidad: Un asunto de todos” 65

Referencia bibliográficas 85

LA EXPRESIÓN CORPORAL EN UNA ESCUELA PARA TODOS Y TODAS: INTEGRACIÓN DE ESCOLARES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (AUTISTAS Y DÉFICIT COGNITIVO)

Margarita Posada Escobar
Maestra de Artes. Participante a la Red de Maestros Integradores REDMAIN
Colegio República Bolivariana de Venezuela, «Sede B»
Localidad Mártires

INTRODUCCIÓN

Este escrito da cuenta de una experiencia en una escuela primaria que sustenta un proyecto de educación integradora (integra escolares con necesidades educativas especiales permanentes, principalmente autismo y déficit cognitivo) y de innovación, que ofrece en el área de educación artística la asignatura de expresión corporal.

Dicha experiencia se puede contar, pese a que las diferentes administraciones con sus políticas de "eficiencia-eficacia-racionalizar" se empeñaron en terminar los proyectos de innovación, y de integración de escolares con NEE; además de suprimir los maestros de educación artística de las escuelas de primaria.

En la actualidad a los pocos maestros que laboran en el campo artístico en las instituciones escolares, se les ha visto considerablemente desmejoradas sus condiciones laborales al nombrarlos maestros de "apoyo"[1] y a la mayoría, sometiéndolos a jornadas laborales de enseñanza en los que tienen que abordar en muchas ocasiones a más de quinientos estudiantes, sin salón adecuado, ni materiales o instrumentos apropiados para la enseñanza de un lenguaje artístico específico, con la obligatoriedad en muchos casos de cambiar sus horarios de trabajo con la argumentación de fortalecer el "tiempo libre" de los escolares y sobre todo sin el reconocimiento institucional y curricular en el que se trate a la formación artística como un área fundamental del conocimiento.

Si a todo este panorama se unen los imaginarios sobre las formas únicas de hacer presente el arte en la escuela, reducidas a las "presentaciones" o "shows",

[1] *Figura de apoyo qse pone al maestro de educación artística o educación física como un maestro "comodín" que sirve para ser colocado en el juego institucional de acuerdo a la conveniencia de los directivos y no precisamente del fortalecimiento del proyecto educativo institucional.*

podríamos decir que la educación artística, además de adelantar procesos masivos con la mayoría de los escolares, lo que se privilegia como producto social y pedagógico importante son los productos.

Este énfasis por los productos y no por los procesos ha hecho que se privilegien unas prácticas artísticas en donde se visibilizan los escolares "más capaces", "más lúcidos", "mejores artistas", los que "mejor bailan", los que "cantan más bonito", etc. produciéndose un efecto de una educación artística para la exclusión en donde las minorías en situación de vulnerabilidad (discapacidad, mental o física, timidez, torpeza, etc.) no son tenidas en cuenta y en donde el trabajo artístico con las grandes mayorías no es importante mostrarlo.

Desde este panorama un poco pesimista, pero realista, podríamos decir que surgen algunas experiencias de resistencia, de sobrevivencia, que pueden dar un toque de optimismo y esperanza, como serán seguramente, muchas de las experiencias que se plantean y como es la que a continuación contaré brevemente sobre el trabajo que se realiza en nuestra institución desde el área de educación artística y -más específicamente- desde la asignatura de expresión corporal.

EL CUERPO EN LA ESCUELA

Con bastante frecuencia el cuerpo en la escuela ha sido un instrumento más de sometimiento y de moldeamiento, por no llamarlo de "adiestramiento". Someter para no incomodar, adiestrar para competir o para hacer

"show" que acompañará de manera rutinaria y siempre cíclica las izadas de bandera o las fiestas institucionales.

Pero somos cuerpo y nos instalamos en el mundo a través del cuerpo. Por eso el cuerpo puede ser un cuerpo hablado, un cuerpo mudo, un cuerpo dicho por otros, un cuerpo grito, un cuerpo vivido y pensado, un cuerpo hecho sujeto y un sujeto hecho cuerpo.

El cuerpo ha entrado en la escuela desde dos prácticas fundamentalmente: La educación física y de otra parte, las danzas. Pero ¿qué otras posibilidades se pueden introducir desde el cuerpo como experiencia expresiva o artística?

Hace veinte años que se creó una escuela primaria bastante particular en la que la estructura de la escuela tradicional se pone en entredicho y es allí donde entra a la escuela sin permiso pero para quedarse la expresión corporal, el cuerpo expresivo.

En la actualidad nos hemos consolidado como una escuela, distrital y pública, pionera en integración de escolares autistas en la que la organización institucional y pedagógica es flexible y ofrece diferentes posibilidades para hacer realidad la integración e inclusión de escolares con necesidades educativas especiales. Como parte de esa flexibilización existen diferentes formas de enriquecimiento curricular y entre ellos podemos contar la experiencia de la asignatura de expresión corporal, la cual hace parte del área de educación artística.

LA EXPRESIÓN CORPORAL EN LA ESCUELA

BREVE HISTORIA

Dado que en la escuela se desarrolla desde sus inicios un programa de innovación educativa y de integración escolar, las asignaturas de expresión artística han sido fundamentales para el fortalecimiento de dicho proyecto.

La historia del taller o asignatura de expresión corporal se remonta desde los inicios del programa a comienzos de los años 80. Este taller tenía y tiene como finalidad el trabajo del cuerpo con una intencionalidad comunicativa, expresiva y emocional. El énfasis de este taller es de orden pedagógico-terapéutico, entendido como la posibilidad que "permita al niño la expresión libre de sus afectos, temores dificultades. Dicha situación de expresión libre ofrece un efecto 'catártico' de descarga interior, de liberación y al sentir el niño que esta expresión libre es aceptada en ese medio, en ese lugar y con un encuadre de respeto mutuo, entonces el niño siente que es aceptado y que puede tramitar, asumir situaciones emocionales enfrentando y desarrollando su dimensión socio afectiva". (Posada 2004:4)

Decimos desarrollo socio afectivo porque la expresión corporal, además de cumplir con un efecto catártico, no sólo se queda allí sino que nos permite "el aprendizaje de la exteriorización de contendidos en acciones significativas para el individuo, encausadas creativamente, teniendo en cuenta que el hombre no existe sólo para sí mismo sino también para los demás, lo cual entraña procesos de comunicación e interacción. El individuo que se expresa con su cuerpo debe aprender que vive en una sociedad con otros individuos que también se expresan con sus cuerpos"

(Stokoe 1984:18) Es decir, que se privilegia un modelo pedagógico interaccionista social, en el que se piensan y privilegian las interacciones, las zonas de desarrollo próximo y se construye conocimiento de manera social (Vigotsky).

La expresión corporal la podemos definir como una práctica artística en la medida que permite posibilidades de expresión, se sustenta en un lenguaje simbólico del cuerpo, produce lecturas sobre la propia persona y de la realidad que solamente se pueden dar a través de este lenguaje, construye iconografías y representaciones que construyen conocimiento de forma diversa y creativa, y da cuenta de manera coherente de las estructuras que construyen al sujeto como son las estructuras somática, afectiva y cognitiva.

En palabras de Patricia Stokoe "es un lenguaje que permite a cada ser humano ponerse en contacto consigo mismo y consecuentemente comunicarse y expresarse con los demás seres por medio del cuerpo y según las posibilidades de este" (Stokoe 1984:22)

LA EXPRESIÓN CORPORAL COMO ELEMENTO DE INCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA

La expresión corporal se ha pensado como una asignatura del área de educación artística, que cobija a toda la población escolar y, como su intencionalidad no es mostrar "grandes bailarines", no se tiene la presión de privilegiar los procesos de los más dotados, sino reconocer en cada uno de los escolares sus capacidades expresivas a nivel corporal, generándose una dinámica de aprendizaje y reconocimiento mutuo, en donde muchas de las fronteras de lo propio corporal son ampliadas por algunos de los niños con necesidades educativas especiales, generando sentido, representando simbólicamente el mundo de las relaciones en que se mueven los individuos y las comunidades.

Enumero algunas premisas y condiciones que dotan de sentido a esta asignatura a partir de mi experiencia y retomando algunas ideas de María de Rosario Martín (2003):

- En la expresión corporal se le da escasa o inexistente importancia asignada a la técnica o, en todo caso, ésta no es concebida como modelo al que deben llegar los alumnos. A veces se utilizan determinadas técnicas pero como medio no como fin.

- La finalidad educativa tiene principio y fin en el seno del grupo sin pretensiones escénicas. Después de una realización gratificante los mismos niños y jóvenes proponen que mostremos a otros lo que hemos hecho, pero esto no se convierte en una obligación, si no en una necesidad de comunicación para otros.

- El proceso seguido y vivido por el alumno es lo importante, desapareciendo la "obsesión" por el resultado final que aquí pasa a un segundo plano.

- La expresión corporal hace parte del plan de estudios como una asignatura del área de educación artística con un peso curricular importante y como una posibilidad de flexibilización curricular fundamental en los procesos de integración de escolares con necesidades educativas especiales.

- Se cuenta con un espacio propio para ello, con tapete y con algunos materiales necesarios para el funcionamiento.

- Posee un ritual metodológico en el que en todas las sesiones, se empieza por una bienvenida, se propone el trabajo y se hace, para finalizar se reflexiona de manera verbal sobre lo sucedido en clase.

- Las propuestas de trabajo están diseñadas dando cabida a toda la totalidad de niños y niñas de la escuela primaria (220 más o menos) con y sin necesidades educativas especiales de acuerdo a los diferentes grupos de edades y desarrollos.

- Se ofrece como una alternativa de flexibilización curricular donde todos los estudiantes pueden tener éxito. Todos los estudiantes asisten al taller mínimo dos horas en la semana.

LOS ESCOLARES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y LA EXPRESIÓN CORPORAL

La experiencia del taller de expresión corporal en la escuela primaria es beneficiosa para todos y cada uno de los estudiantes que la viven.

Sin embargo, en este escrito me interesa dar cuenta, aunque sea breve, de algunos desarrollos que se producen desde el taller de expresión corporal de los escolares con necesidades educativas especiales.

Partiendo de lo que dice Aucouturier la vivencia psicomotriz es importante y ofrece la posibilidad a todos los escolares y en especial a los que tienen dificultades motrices (parálisis cerebral) o manerismos motores y repeticiones obsesivas corporales de la vivencia del placer psicomotriz. Esta tendencia no trabaja partiendo de la dificultad para corregirla, sino que se parte de la potencialidad. "El placer psicomotriz es la expresión evidente de la 'unidad' de la personalidad del niño, puesto que crea la unión entre las sensaciones corporales y los estados tónico-emocionales y permite el establecimiento de la globalidad" (Aucouturier 1986:172).

La expresión corporal parte de este placer psicomotriz vivenciándose el cuerpo como una unidad que contribuye a la propia estructuración de la persona como ser integral.

En el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje formal, afectivo y social del niño, la expresión corporal tiene mucho que ver. Y el trabajo que se realiza desde este taller establece conexiones y vías experienciales que, si bien no tienen relación directa con la dificultad específica del área afectada, sí impulsan y desarrollan nuevas conexiones. "La actividad psicomotriz placentera debe reconocerse como la plataforma, como el camino real del cambio en el niño, como la fuente de la evolución de todos sus bloqueos, desde los más minúsculos a los más graves" (Aucouturier 1986:169).

Muchos de los escolares con NEEP han pasado por diferentes situaciones de marginalidad que añadido a su condición de discapacidad los afectan en sus condiciones para el aprendizaje. En el taller de expresión corporal, buscan fórmulas, miden posibilidades, se lanzan a enfrentar nuevas situaciones que los hacen reacomodar estructuras en esa posibilidad de estructuración y desestructuración (como diría Piaget, equilibrio y desequilibrio, centración y descentración) necesaria para todo nuevo aprendizaje.

A los escolares autistas, el taller de expresión corporal les ha permitido la posibilidad de integración con el resto de los estudiantes, en cuanto que allí ellos pueden ser tal cual son y esto hace que lo que ellos son y expresan, sea motivo de admiración, de resonancia, de diálogo entre compañeros, en el que se enriquecen mutuamente.

Ejemplo de ello puede ser el movimiento de cabeza, o los giros constantes de la mayoría de los niños autistas donde sin marearse, pueden realizar movimientos giratorios y oscilatorios por muchos minutos volviendo a su cuerpo estable de forma automática (Se dice en la literatura psicológica de los niños autistas que poseen gran desarrollo vestibular). Este elemento sorprende y es signo de admiración y de emulación por los escolares que no tienen necesidades educativas especiales permanentes.

La utilización del cuerpo por parte de algunos niños autistas presenta elementos novedosos en la utilización de los objetos y en ciertos movimientos de los cuales son expertos. Al encontrarnos en una situación de aprendizaje mutuo, estos movimientos corporales se leen como habilidades que tienden a un reconocimiento del sujeto autista.

La expresión del cuerpo para el niño autista ha resultado ser un canal viable de comunicación y de estructuración de la personalidad; en este taller nos hemos encontrado con desarrollos importantísimos tales como observarse en el espejo (principio fundamental como dice Lacan en la construcción del sujeto), contacto corporal (roces, cogidas, apretamientos, etc.), imitación, exploración, trabajo conjunto, juego, trabajo con los objetos…

En el taller de expresión corporal los autistas se integran de forma más fluida que en las otras áreas y realizan actividades insólitas en su vida cotidiana o en otros espacios escolares.

El fijar la mirada sobre sí mismo y sobre otros es fundamental en el desarrollo de los niños autistas. El observar su cuerpo en el espejo, su imagen en el espejo contribuye a la posibilidad de establecer una comunicación consigo mismo y con los otros.

Otro elemento que podemos señalar es la ganancia en la capacidad lúdica, el juego de todos los escolares, incluidos los niños con Necesidades Educativas Especiales, y ya hay un reconocimiento universal de lo importante que es el juego y el poder de simbolización como elementos constitutivos del aprendizaje y del desarrollo.

El fundamento práctico de la expresión corporal es el juego, el cual es más que una simple diversión, es la manera propia del niño de expresar sus sentimientos, ideas, de descubrir el mundo, nuevos conceptos, de interactuar con su cuerpo, sus iguales y con los objetos.

Por otra parte, los aspectos lúdicos, el juego, la expresión corporal dan cabida a otras lógicas en la actuación de los niños y en la forma de percibir las relaciones socio afectivas, dando la posibilidad de realizar "ensayos" en sus construcciones sociales y afectivas se tramitan de manera especial las relaciones de agresión que, si bien son inherentes al ser humano, se mediatizan a través de lo que Aucouturier llama "el tratamiento de las producciones agresivas" (1986:195).

Estas producciones agresivas se trabajan a través de la mediación con los objetos, dotándolos de significaciones diferentes. Un cono de balancearse es una casa donde protegerse. El muñeco de trapo a escala humana puede ser la posibilidad de lanzarnos contra él mediando entre el objeto y la persona real. Se resignifican las cargas agresivas.

Estas son, de manera breve, algunas de las posibilidades que potencia la expresión corporal en todos los niños y en especial los que presentan necesidades educativas permanentes, pues se le ofrecen espacios y tiempos en el que la escuela se transforma permitiendo ir más allá de los aprendizajes formalizados, de la silla y el pupitre. Una vez más una práctica artística vivenciada con intensidad por todos los alumnos, privilegiando los procesos, abre la posibilidad de imaginarnos que otra escuela es posible.

PARA FINALIZAR

Sólo me resta agregar, que esta experiencia de trabajo sobre la expresión corporal, como cualquier otra tarea de expresión artística centrada en los procesos dentro de la escuela primaria, revitaliza las posibilidades de lograr eso que nombramos como educación integral, ofreciendo espacios reales y concretos, formas de comunicación diferentes, lenguajes diversos, que dan cabida a la tarea primordial de toda educación: HUMANIZAR.

Este escrito es una pincelada para hablar de lo que se hace en el proceso de construcción de conocimiento de los escolares a través de la expresión corporal. Sólo me resta agregar que mi intención es resaltar la importancia de los lenguajes artísticos en la escuela y en especial en los procesos de integración de escolares con necesidades educativas especiales; además me gustaría motivar a muchos maestros, incluso algunos que se denominan maestros artistas y sobre todo directivos docentes para que se arriesguen y no sólo garanticen la implementación de diferentes asignaturas artísticas a nivel de primaria o secundaria, sino que impregnen la práctica de la enseñanza como un hecho vivo, enriquecido simbólicamente, explorando códigos y lenguajes, experimentando posibilidades de interacción, dejando de lado la obsesión por el control, buscando los mejores colores del aula, siendo flexible, replanteando las formas usuales de pensar cotidianamente pues, como dice Peter Woods "la docencia es una ciencia y también un arte… y más cosas" (1996: 48). BUSQUÉMOSLAS**.**

INTEGRACIÓN ESCOLAR:
LOS
DE

INTEGRACIÓN ESCOLAR: LOS EQUILIBRISTAS DE LA CUERDA FLOJA.

Angela Yanneth Fandiño Duarte
Maestra Primaria
Colegio República Bolivariana de Venezuela
«Sede B».
Localidad Mártires

Son las 7:05 a.m, hay mucho movimiento, niños, niñas y maestras circulamos por corredores y escaleras dispuestos a encontrarnos una vez más como todos los días en el salón. Después del círculo[1] *me desplazo entre el bullicio y las risas, subo la escalera y voy atravesando el corredor del segundo piso. De repente veo a Duban y un escalofrío como un corrientazo que me paraliza recorre mi cuerpo, Duban pasea por el borde de la barda, hace equilibrio y su cuerpo se balancea de un lado a otro como si estuviera en la cuerda floja. Nos separan como 10 metros de distancia, intento pensar qué hacer, pero no lo logro, la angustia me gana, estoy como clavada en el piso, y aunque quiero correr no puedo. Imagino a Duban cayendo al primer piso, me figuro su cuerpo pequeño y frágil, tirado en la tierra, sin movimiento y solo atino a taparme la cara con las dos manos. Escucho mi propia voz como un eco que grita: ¡DUBAN!, antes de cubrir mis ojos veo una mano que toma al niño y lo tira hacia sí. Es Astrid, la mamá de Miguel que como un ángel protector salva a Duban de caer en el vació.*

(Relato tomado de Diario de Campo)

Como maestras algunas veces nos vemos avocadas a situaciones que nos hacen sentir que hemos fracasado y es en esas ocasiones, más que en otras, en las que nos preguntamos por lo que hacemos, en las que dudamos de nosotras mismas y de nuestra capacidad para asumir los retos que nos hemos propuesto.

Asumir la presencia de niños y niñas en situación de discapacidad (autismo), en la escuela y en las aulas es un reto, es algo así como enfrentarse cada día a la pregunta: ¿qué soy capaz de hacer, de inventar, de cambiar, de transgredir, para ser, para aprender para estar con ese otro que parece tan diferente a mí y a los demás niños(as)?

Vista así, la integración de escolares con Necesidades Educativas Especiales (NEE) puede ser una oportunidad. Oportunidad para ser mejor maestra, para no dejar que la comodidad de lo estable, lo inamovible, lo rutinario me

convierta en una maestra y en una persona petrificada. Oportunidad para preguntarme todos los días por lo que sé, por lo que no sé aún, por lo que puedo aprender. Oportunidad para sentir alegrías, tristezas, furias, dolores, cansancios, afectos y desafectos. Oportunidad para asumir posturas éticas y políticas. Oportunidad para reconocer que a veces me equivoco, que hay ciertas actitudes que debo revisar y otras valiosas que debo fortalecer y alimentar. En fin oportunidad de ser mejor no solo como maestra y como profesional sino también como ser humano.

La labor de maestra, en particular en el ámbito de la integración escolar, es un asunto de retos y oportunidades pero también, como lo dije antes, de frustraciones y fracasos.

Duban, el niño de la historia, estuvo durante casi dos años en la IED República Bolivariana de Venezuela, en su segundo año en la escuela fue mi alumno. Permanentemente me inquietó. Su deambular por todo el salón, sus risas alocadas y ruidosas que desembocaban en llantos desesperados, su aletear, su mirada a veces perdida en el horizonte y otras veces puesta sobre nuestros rostros con una sonrisa triste que nos conmovía y nos hacía olvidar por un momento como a veces su presencia nos perturbaba y hasta nos incomodaba, su obsesión por lanzar sobre sí una y mil veces objetos pequeños y livianos que cayeran como una lluvia lenta que le alegraba, su otra obsesión, contra la que luché obstinadamente y en la que finalmente él me ganó: andar siempre sin zapatos, su insistencia por orinar ahí, frente a nuestros ojos dentro de los zapatos, las papeleras, los tarros de los colores ..., sus arranques en los que recorría mesa a mesa girando, como bailando y tirando a su paso los cuadernos, lápices, libros entre las risas de algunos y los reclamos de otros.

Duban fue y es una incógnita que no pude resolver, que no pudimos afrontar. El evento de la baranda del segundo piso nos "reventó", nos sentimos incapaces de seguir con él en la escuela. ¿Qué habría ocurrido si no aparece Astrid, si Duban cae?, ¿podría haber muerto?, o tal vez ¿solo se fracturaría algunos huesos? Y eso ¿qué implicaciones tendría en nuestras vidas, como personas, como maestras?, ¿qué implicaría para la escuela? para el proyecto de integración?

Asumimos en ese momento que no contábamos con condiciones para sostener en la escuela a Duban y a otros chicos. Admitimos que una escuela formal, como la nuestra, no puede garantizarse a todos.

Empezaron entonces a surgir a borbotones las preguntas contenidas que durante algún tiempo temimos expresar: ¿todos los niños(as) autistas pueden ser integrados a una escuela formal?, ¿qué se espera de la escuela formal en relación con la integración de escolares autistas? ¿tiene la escuela la infraestructura física adecuada para garantizar la protección de todos los niños(as) en situación de autismo? ¿cuenta la escuela con las con los recursos materiales y humanos suficientes para atender a los niños(as) autistas? ¿es posible sostener en la escuela y principalmente en las aulas escolares autistas que presentan conductas disruptivas constantes? ¿cómo equilibrar las exigencias y demandas de aprendizajes formales que nos serán medidos en pruebas estandarizadas y homogenizantes y la variedad de ritmos de aprendizaje de los niños(as)? ¿Qué desearían los niños(as)? ¿se sienten bien en la escuela? ¿algunos(as) no la sufren?

Llegadas a este punto, donde hay más preguntas e incertidumbres que respuestas y certeza debemos admitir que este asunto de la integración es más

complejo de lo que creemos, de lo que deseamos. Integrar a los niños(as) no es solo permitir que estén ahí, en la escuela, es crear las condiciones para que estén dignamente, para que puedan aprender, para que lo disfruten, para que fortalezcan el deseo de estar con otros, de ser con otros.

Es por esto que desde hace algún tiempo venimos defendiendo la idea de que es necesario construir otras propuestas educativas alternativas a la escuela formal, propuestas que al no estar enmarcadas obligatoriamente en los aprendizajes escolares formales, en un currículo y un plan de estudios de forzoso cumplimiento, den cabida a otros aprendizajes, a otras formas de socialización e inclusión social más amplias y flexibles que las que puede ofertar la escuela formal las cuales a veces son limitadas y se quedan cortas.

Quiero aclarar que creo en la integración, que la defiendo, que pienso que la única forma de estar en el mundo es estar con los otros , con todos(as). Estoy convencida de la necesidad de inventar una nueva escuela en la que podamos ser diferentes y aplaudirlo, es por eso que durante 19 años he ido acumulando oportunidades y también fracasos que me permiten reflexionar constantemente sobre la escuela, sobre el papel que juego en ella, que me permiten también aportar mis ideas, mis deseos, mi saber para participar en la construcción de una escuela que en pequeñas cosas tejidas día a día trata de ser alternativa, pretende ser un espacio para vivir en y con la diferencia.

GRUPOS CIENTÍFICOS UNA ESTRATEGIA PARA TRASCENDER EN EL CONOCIMIENTO

César Orlando Martínez
Maestro Area de Electrónica
Colegio Sorrento
Localidad Puente Aranda

Vosotros no solamente tenéis una historia gloriosa para recordar y contar, sino una gran historia que construir.

Hno Álvaro Rodríguez. Superior F.S.C.

Presentar a la comunidad educativa una idea y el fruto de un trabajo personal que por diez años he venido realizando entre las labores que atañen el día a día de la profesión docente es un sentimiento de alegría que embarga mi espíritu.

LA IMPORTANCIA DE APROVECHAR LA CAPACIDAD DE ASOMBRO Y LA AVENTURA DE LA IMAGINACIÓN INFANTIL

De niño, entre cuentos de hadas y héroes de batallas sin fin, que caracterizaba a los de mi generación, el espíritu investigador se iba conformando; aún recuerdo los regaños por los juguetes desarmados de Navidad que generalmente no veían la luz del siguiente año. Recuerdo cómo me obsesionaba la idea de ser un astronauta como los que inspiraban la vieja serie televisiva titulada "Viaje a las Estrellas", motivadora de mis primeros modelos aeronáuticos como aviones o paracaídas que diseñaba y arrojaba desde la azotea de mi casa botando una y otra vez objetos de diversa índole. Todo investigador tiene un compañero, un aprendiz o un colaborador, yo siempre estaba acompañado de mi gato angora "Monín" que soñoliento miraba mis experimentos sin percibir que pronto sería parte definitiva de uno de ellos. Recuerdo también los maullidos y los zarpazos al aire del animal cuando fue pasajero de mi último paracaídas; entonces, yo a mis ocho años no

entendía por qué Monín tenía tanto temor, si era un experimento seguro, él me había visto todos los ensayos previos y hasta había colaborado dejándose pesar en la báscula de Don Santiago en una tienda de la cuadra. Don Santiago, aprovechó mi iniciativa y me indicó cómo se leía una balanza; me enseñó qué era una libra, un kilo y una arroba, pero en su discreción nunca me preguntó para qué quería pesar el gato y otros elementos que llevé para ser después lanzados y estar seguro que a mi amigo Monín, no le pasaría nada. Efectivamente, el experimento fue casi todo un éxito, sino fuera por la actitud de Monín quien al tocar suavemente tierra corrió y se metió despavorido bajo un pesado armario con el paracaídas por largas horas. Para disculparme con el pobre animal, destapé una lata de sardinas y se las dí. Creo, por la avidez de su apetito, que el incidente había sido superado. Como la Ley de la compensación existe, cuando le conté a mi mamá de mi experiencia me regañó y me dio nalgadas por ser tan inquieto y porque según ella a un gato no se le debe dar pescado porque se le cae el pelo. Por fortuna, para mi conciencia, Monín murió años después, de viejo, con todos sus pelos y bigotes completos y en su sitio. El mal genio de mamá seguramente estaba fundamentado en el precio de la lata de sardinas o del susto de lo que yo podría hacer en la azotea, pues me prohibió volver solo a ella por largo tiempo. Aprendí varias cosas, medidas de peso, y un principio que comprendí en psicología del aprendizaje referente a que los animales carecen de representaciones; que solo viven el instante y que no pueden usar sus recuerdos para proyectarse al pasado y al futuro.

UN ALUMNO MUY ESPECIAL

Comenzaba mi carrera docente cuando tropecé con un estudiante de grado sexto a quien sólo le interesaba las ciencias naturales y era la única materia en que sacaba excelente; para él que desde los cinco años dejaba sus

juegos infantiles por ver los programas de biología marina de Costeau, le resultaba muy difícil complacer a los diferentes profesores de las otras materias quienes regaño tras regaño, citación tras citación, recomendaciones a la familia de realizarle un examen de coeficiente intelectual, trataban de obtener un rendimiento por lo menos aceptable en sus asignaturas. Recuerdo que el profesor que más lo increpaba era el de geografía, porque aseveraba que el niño no tenía ubicación espacial, ni disposición para hacer mapas, sin embargo finalizando su reprobado tercer año sexto, el niño le presentó un mapa que venía elaborando por más de dos años en los que se consignaban los diferentes climas y la ubicación de varias especies de moluscos con coordenadas sacadas de un mapa del Agustin Codazzi y una amplia bibliografía que consultaba en la biblioteca Luis Angel Arango, ya que vivía a dos cuadras de ella. Sorpresa para el profesor cuando el departamento de ciencias sociales vio la riqueza de ese mapa que el profesor nunca quizás calificó. Como el sistema no estaba hecho para él, abandonó sus estudios y en su juventud (por infortunio), se dedicó a las drogas.

El suceso narrado marcó mi existencia y como docente me preguntaba sino habría otra manera de aprender con un método que reconociera las individualidades. Observé muchos métodos extraordinarios de mis compañeros pero no se adaptaban a la idea que tenía; así, que traté de caracterizar qué era lo que le gustaba a los niños y jóvenes, a qué se dedicaban en sus tiempos libres y qué pensaban de su propia existencia, ejercicio interesante que contrastaba opuestamente a los roles de una educación formal.

EL MÉTODO ME ENCONTRÓ

Un estudiante, quería para la clase de tecnología hacer un telescopio astronómico, le dije que conformara un grupo e investigara sobre lentes y óptica, es más, los dirigí a los profesores de física para que fueran asesorados, pero tampoco les convenció. Ante la frustración de ellos me vi en la necesidad de buscar asesoría especializada que encontré en la Universidad Nacional, en el Observatorio Astronómico Nacional y en especial la valiosa ayuda del doctor Benjamín Calvo M. quien con su impulso, se comenzó un largo pero fructífero encuentro con el conocimiento. Fruto de la motivación de mis ahora exalumnos, se fueron dando dinámicas que sólo me limité a describir (porque mi mente andaba inquieta y alerta a encontrar un modelo), yo igual que ellos me compenetré de la investigación del telescopio y me dejé llevar por la dinámica de aquel grupo. Contrario a muchas prácticas de mis compañeros docentes que estudian sobre una escuela pedagógica y la ponen en práctica, yo observé y vi en las características de aquel grupo como las teorías de diversos autores se iban manifestando de manera casi natural; unas veces observaba aspectos del constructivismo, otras del conductismo, del aprendizaje significativo, del desarrollo del juicio moral, del aprendizaje no directivo y muchas más. Al final, el experimento no era un telescopio, sino que el mayor experimento fueron ellos mismos, un grupo de jóvenes que aprendieron a tener una mente organizada y creativa y una espiritualidad cargada de valores. La suerte del principiante me permitió encontrar las pistas de lo que ahora trato de desarrollar.

De las políticas

Todo modelo educativo, para ser integral en su conjunto, debería ofrecer y responder a las características e individualidades de los alumnos, am-

pliando y flexibilizando el margen que la institución ha tomado, (aspecto, como el desarrollo intelectual) como parámetro; pero ¿qué hacer con los alumnos que se encuentran por encima o por debajo de dicho parámetro? Hasta ahora y por lo general los normaliza- si es por arriba- o los excluye si es por debajo.

Afortunadamente , para dicha integralidad, la Ley General de Educación dejó consagrado los derechos a la educación que tienen las personas limitadas o excepcionales, haciéndolos parte del servicio público educativo y mediante el decreto 2082 de 1996 la reglamenta siendo puesta en operación mediante la resolución 2565 de 2003. Esta política hace parte de las sugerencias de la UNESCO.

La propuesta

Debo ante todo rendir homenaje a la comunidad de los Hermanos de las Escuelas Cristianas De La Salle, y a la Asociación Colombiana para el Avance de La Ciencia, por haberme apoyado para estudiar el método del que presento una idea general y algunos resultados.

Algo de Historia

La experiencia nace en el año de 1996 en el Instituto San Bernardo De La Salle y es llevada a la Institución Educativa Distrital Colegio Sorrento en el mes de Septiembre de 2004. Se trabajó inicialmente (en el I.S.B.) con un grupo poblacional conformado por 15 estudiantes de diferentes edades durante los años 96 al 98, y correlacionadas las observaciones con dos “generaciones” sucesivas hasta el 2004.

¿Cómo es el método?

Unas prácticas que considero erradas respecto al aprendizaje de la ciencia, radica en hacer que todos los estudiantes de un curso aborden el mismo problema como tópico para desarrollar capacidad investigativa, por supuesto, es una de las limitaciones que da el trabajar con grupos de 40 o 50 estudiantes por curso, todos con intereses y gustos diferentes; en las prácticas que he podido observar, una forma creativa consiste en “romper” el problema investigativo en partes para que sean trabajadas por diferentes grupos, esto favorece que los estudiantes tengan un “menú” variado de posibilidades; algunos piensan que esto también hace perder conexidad al cuerpo investigativo.

Otro error consiste en empezar por el formalismo del anteproyecto, del plan de trabajo etcétera. Hago las anteriores afirmaciones basado en que el niño en la etapa en la que se le empieza a formar en ciencia, coincide con la capacidad de asombro y aventura, por eso encontré – como muchos de mis colegas habrán encontrado- que el juego es la mejor estrategia para desarrollar capacidad científica; me refiero al juego inteligente, en el que se crea reto cognitivo, en el que la afectividad del niño juega un papel importante, pues más que nada el niño quiere jugar; para él la ciencia debería ser una aventura y no una imposición del adulto. Esta idea la pude comprobar trabajando diferentes proyectos de tecnología con el tema “los grandes inventos de la humanidad” y que fuera escogida como práctica exitosa y reconocida en el audiovisual “zapping” del I.D.E.P. en el año 2002. Considero que la actitud científica nace de la no-especialización el rigor y el formalismo es para el especialista y no para el niño que está explorando y comprendiendo el mundo en que vive.

Generalmente cuando uno trabaja en ciencia o tecnología, a un estudiante o a un grupo le interesa un tema en particular, ese es el momento que hay que aprovechar encausando sus mentes y espíritus hacia la comprensión de algo desconocido para ellos; conocimiento que muchas veces se sale del currículo formal. Afectivamente es significativo porque no hay otros alumnos haciendo ese mismo trabajo, obtiene atención especial de los profesores quienes con sus aportes y el reconocimiento del trabajo **como algo fuera de lo común** y estimula al alumno a saber más del tema. Generalmente, el currículo formal es poco flexible y cuando un estudiante **motivado** quiere seguir indagando un tema el profesor se lo cambia en aras de cumplir con el programa; esta dificultad se constituye en un "palo en la rueda" de formar estructura investigativa.

Un tema, muchos asesores; muchas fuentes

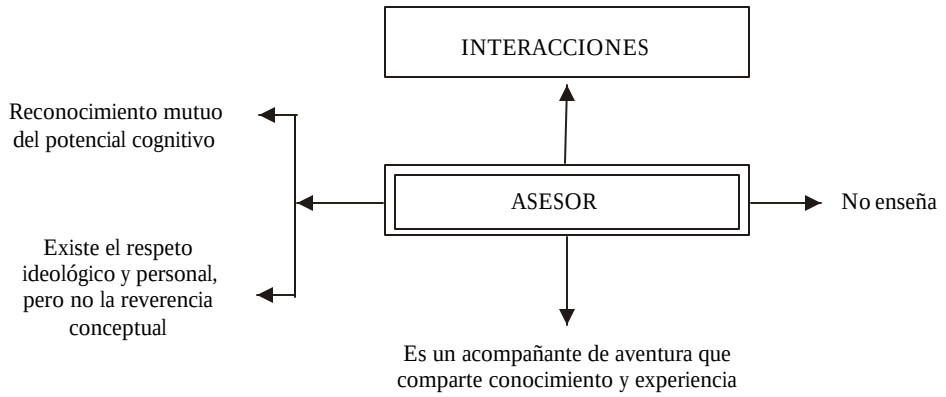
La experiencia de estos años aunada a mi experiencia personal con Don Santiago, me ha llevado a consolidar una idea que ha tenido éxito. El trabajo tiene sus inicios en el colegio con un tema específico; el profesor le puede presentar una idea general del objeto de estudio y sus posibles aplicaciones, puede estructurar unos ejes temáticos de desarrollo con su correspondiente bibliografía para que él o los estudiantes lean y se apropien directamente de las fuentes, (esto con el tiempo favorece la independencia cognitiva). El docente no enseña, sino oye a sus jóvenes investigadores en exposición y si hay errores conceptuales el profesor –**asesor**- discrepa y da su punto de vista. Al principio se torna lento porque es pasar de recibir explícitamente el conocimiento a tener que extraerlo de las fuentes, es decir del saber sabio y a veces de puntos diferentes dependiendo de los autores. Luego, es conveniente buscar **varios asesores externos**; esto tiene dos aspectos importantes:

1° como el conocimiento es una construcción colectiva de muchos puntos de vista, complementa una teoría más decantada y ofrece a los jóvenes investigadores la vivencia de la necesidad de conformar comunidad en torno al conocimiento.

2° No sé si es la naturaleza humana o una particularidad de raza la tendencia a no valorar lo nuestro, igual al dicho popular “nadie es rey en su propia tierra” pero si por una especial deferencia el doctor Manuel Elkin Patarroyo ofreciera dictar la clase de química en uno de nuestros colegios, para el común de nuestros muchachos él sería solo el profesor que le pusieron para esa asignatura y no el gran científico que es y no lo valorarían. Por lo anterior los asesores externos son un elemento importante y son valorados (no sé porqué se da este fenómeno). El efecto de vivenciar puntos de vista diversos hace concluir a los jóvenes que el conocimiento no es una verdad acabada y **que ellos pueden conformar también sus propias teorías**; muy posiblemente encuentren un nuevo punto de vista no contemplado a la fecha y contribuyan con nuevo conocimiento.

Esta estrategia ha tenido éxito en especial en los colegios oficiales donde no hay recurso alguno para contratar asesores. Por eso, muchos asesores de universidades, de otros colegios, de organizaciones especializadas, de comunidad educativa, enriquecen la formación y estructura de las mentes de los niños y niñas que gustan de la ciencia.

Interacción del asesor con los jóvenes investigadores



El coordinador de los grupos ciencia

Debo confesar que me he auto denominado coordinador de grupos de ciencia de las dos experiencias que dirijo; esto con el fin de buscar la logística apropiada, para lograrlo me he tenido que involucrar en las diferentes investigaciones determinando las necesidades y además buscando que periódicamente estén exponiendo en diferentes partes como centros interactivos, colegios, etcétera. En el transcurso del desarrollo de esta metodología he ensanchado mi universo cognitivo, precisamente por haber interactuado con cada una de las ocho investigaciones en que he participado.

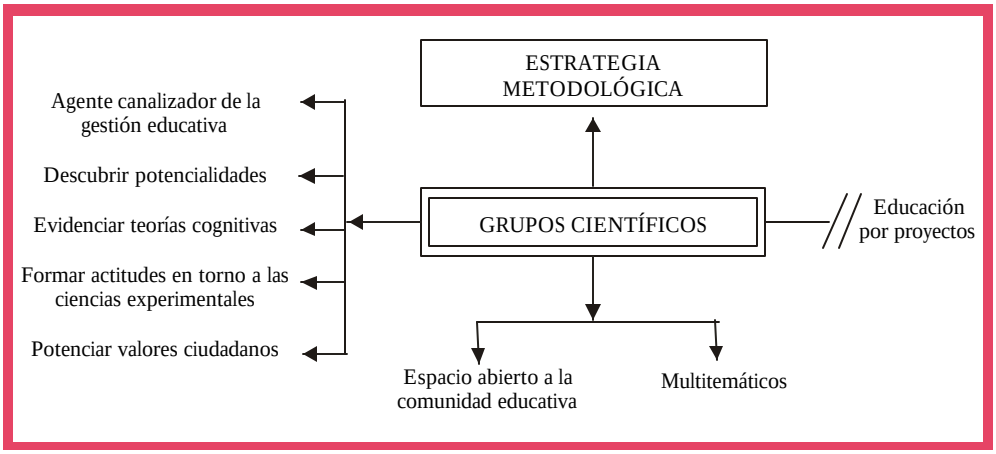
El coordinador debe conocer la teoría y los principios en que se da el desarrollo cognitivo, pues de esta manera busca los asesores que jalonen zonas de desarrollo próximo, o que desequilibren la comodidad cognitiva. También, debe ser un conocedor de la inteligencia emocional pues el trabajo con los niños está fuertemente influenciado por la carga emotiva, además el coordinador tiene la tarea de verificar tanto los procesos cognitivos como el desarrollo valorativo, dos aspectos que se explicarán en una segunda entrega.

Como había comentado al principio de esta exposición, fruto de la observación, correlacioné los “hallazgos” con teorías cognitivas y metodológicas. Una teoría de método es la de **Aprendizaje no directivo** de Carls Roger basados en la actitud pedagógica del alumno y sustentada en la pedagogía cibernética (aunque no todas las veces) y fundamentada en la autoenseñanza y el autocontrol. Autoenseñanza: En esta teoría el estudiante es libre de manipular y usar equipos y materiales de manera libre de acuerdo a sus necesidades (es de recordar que esta teoría fue publicada en 1952); adaptada a la época, no pierde su esencia pero se complementa con los procesos de información y manejo de la misma para producir conocimiento.

Autocontrol: Fruto de su esfuerzo, el joven investigador se ve obligado a responder a determinadas preguntas cuyas respuestas si son correctas le proporcionan la seguridad de haber asimilado efectivamente conceptos. (Para favorecer este aspecto son necesarias las presentaciones en público). Claro está que he observado muchos aspectos como los del aprendizaje significativo y en especial el proceso de asimilación en la retención y el olvido, y el mecanismo de subsunción obliteadora en el remplazo que se da entre los nuevos conceptos y las ideas ancla que casi siempre las constituyen los preconceptos.

ALGUNOS RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

Como se podrá observar, los grupos científicos son un agente canalizador de la gestión educativa porque es la aplicación del conocimiento y la producción de ese mismo conocimiento, ha permitido descubrir talentos en niños y niñas; en igual sentido se ha podido verificar teorías cognitivas, formar



actitudes en torno a las ciencias naturales y potenciar valores ciudadanos enmarcados en el respeto por la vida, cualquiera sea su manifestación.

Los grupos ciencia son espacios abiertos a la comunidad educativa, de allí surgen los asesores, y son multitemáticos ya que abordan diferentes campos del conocimiento.

La metodología de los grupos no es enseñanza por proyectos, ya que los estudiantes conforman pequeños grupos de aprendizaje que abordan un tema por su propio interés.

UN TRABAJO INVESTIGATIVO

Ante los tratados de libre comercio, la necesidad de desarrollar ciencia propia para no ser espectadores pasivos de la transformación de nuestros recursos naturales por otras naciones y conservar a la vez nuestros arraigos culturales, es necesario apoyar nuestro recurso humano en especial los jóvenes talento; por esto he elevado el trabajo a problema investigativo tendiente a encontrar un método de identificación temprana de los posibles talentos

científicos tecnológicos pues entre más temprano se detecten se evita el riesgo de que se pierda el talento.

Sólo me limitaré en esta ocasión a enunciar el título, el problema y algunos resultados preliminares pues la investigación en sí es material de otro trabajo que luego expondré.

CARACTERIZACIÓN DE ACTITUDES COMO MÉTODO DE IDENTIFICACIÓN DE TALENTOS CIENTÍFICOS

Este estudio pretende dar algunas pautas de identificación de talentos debido a que mediante pruebas de coeficiente intelectual no es posible establecer acertadamente el talento, pues estas detectan una capacidad intelectual general que identificarían a un superdotado. La detección del talento se halla en la línea blanda de la psicología; es posible que todas las personas tengamos un talento, pero éste está supeditado a condiciones ambientales del desarrollo de la persona.

EL PROBLEMA

Los métodos que permiten identificar a un talento son más complejos que los de los superdotados porque además de la aptitud existe una carga actitudinal importante y definitiva. Muchas personas ignoran que puedan ser poseedoras de un talento o no le dan valor a su capacidad, así como muchos medios y contextos socioculturales no los identifican y por ende no valoran el talento.

Autores como Josep Renzulli, Robert Stemberg, Kazimiers Dabrowskie estudiosos de la excepcionalidad y los talentos han concluido que los talentos dependen del medio cultural donde se desarrolle el individuo. El Ministerio de Educación Nacional en el documento titulado "Lineamientos Generales de Política para la atención de personas con talentos y/o capacidades excepcionales", enuncia algunas características tipológicas actitudinales muy generales que ayudan a identificar a un talento, pero éstas no son persistentes y otras se dan específicamente dado que dependen de la cultura. Por esto, resulta necesario identificar y caracterizar las actitudes básicas que podrían evidenciar a un niño o a un joven como talento científico tecnológico a través del acto educativo cotidiano en el Instituto San Bernardo De La Salle de la localidad 3 y en la Institución Educativa Distrital Colegio Sorrento de la localidad 16.

A continuación enunciaré algunas características que he podido determinar a lo largo de diez años. Como criterio para cada una de ellas, las he escogido cuando se repiten mínimo en tres estudiantes de diferentes grupos.

1. Los alumnos se unen porque tienen un tema de interés común.
2. La edad ideal para conformar grupos está entre los diez y los doce años (estudiantes de más edad demuestran interés por poco tiempo quizás debido a condicionamientos sociales).
3. Alumnos con dificultades de aprendizaje que se han adherido a los grupos con el tiempo han obtenido buenos o excelentes resultados (he tenido tres alumnos que una vez han ingresado a los grupos, han superado sus limitaciones cognitivas apoyados por los otros).
4. El equilibrio valorativo se hace por aprobación o desaprobación de pares.
5. El pertenecer a un grupo no marca necesariamente la inclinación profesional.
6. Los niveles de responsabilidad aumentaron atípicamente.

7. Presentan alta necesidad de logro.
8. Son persistentes en sus tareas.
9. No gustan de horarios inflexibles.

Ofrezco excusas por referirme en este documento en primera persona, pero es para resaltar que empecé sólo a realizar este trabajo. Actualmente, estoy conformando un grupo de interés en el mismo tema.

Me queda la satisfacción de observar el producto del trabajo en jóvenes universitarios que están terminando sus carreras y han tenido grandes éxitos y aquellos que con sus miradas me expresan el haber superado limitaciones; puedo entonces decir como el Hermano Álvaro Rodríguez Superior General de los Hermanos de las Escuelas Cristianas De La Salle, que tengo una gran historia que construir y en mi vejez una historia gloriosa que recordar.

Dedicado a Ricardo (donde esté) “un alumno muy especial”

con la esperanza que su historia no se vuelva a repetir.

UNA MIRADA HACIA EL QUE-
HACER PEDAGÓGICO EN LAS
AULAS PARA SORDOS
REFLEXION
SE ENSEÑA

UNA MIRADA HACIA EL QUEHACER PEDAGOGICO EN LAS AULAS PARA SORDOS

REFLEXION
¿LA LENGUA SE APRENDE O SE ENSEÑA?

Diva Aldana Cubillos
Elsa Galeano Torres
Maestras Aula para Sordos
Colegio Nueva Gaitana
Localidad Suba

Un día los sordos llegaron a la vida profesional de algunos de los maestros y maestras del Distrito Capital, con el fin de dar respuesta a lo establecido en la Constitución Política de Colombia, al derecho a la educación de toda persona; generando en algunos casos resistencia para ser aceptados en las aulas de la escuela regular.

En lo personal sentimos satisfacción a nivel profesional y el deseo de aportar desde la experiencia y desde los diferentes enfoques pedagógicos y fonoaudiologicos que conocemos, hemos querido enfrentar el reto para la conformación del quehacer lingüístico, metodológico, didáctico y social en el seno de la comunidad sorda; nos sorprende encontrar que en este medio se tienen ideas y conocimientos vagos e imprecisos e inconsistentes acerca de la naturaleza del lenguaje y por ende de las razones y las consecuencias de la falta de su adquisición.

Durante muchos años el debate entre maestros y maestras sobre la enseñanza de la segunda lengua para los estudiantes sordos, se ha centrado en el cuando se debe iniciar la enseñanza, antes o después de la "primera lengua" L.S.C?, cómo enseñarla? Referente a estos interrogantes tomamos como referencia a Bruna Radelli (Gramática Generativa de Shomski) " Los estudiantes sordos adquieren la competencia lingüística además de independientemente de la competencia comunicativa, porque las características y los rasgos definitorios de la competencia lingüística son autónomos y específicos y no es posible su adquisición si se preside de ellos y se orienta todo el esfuerzo únicamente al desarrollo de la competencia comunicativa; esta es ciertamente muy útil pero no coincide con la competencia lingüística y no puede sustituirla".

En las Instituciones Educativas del Distrito la cuestión de cómo enseñar a leer y a escribir se ha dejado para los grados de primaria y con un método

libre y espontáneo en el que cada docente lo asume de acuerdo a su criterio, con la caracterización de los estudiantes, considerándolo el más propicio.

A veces los maestros y maestras se sienten mas seguros repitiendo “practicas” que han dado resultados exitosos a lo largo de la historia profesional, sin embargo en la pedagogía se producen descubrimientos sobre nuevos metodos de enseñanza que es interesante conocer e ir introduciendo en forma progresiva en las aulas.

Normalmente una vez trabajados los prerequisitos a nivel visomotor y perceptual: lateralidad, direccionalidad, pinza, coordinación oculo-manual, los conceptos básicos, arriba, abajo, izquierda derecha y la grafomotricidad; los niños oyentes ya están listos para iniciar el proceso de la lecto-escritura, en el caso de los niños sordos quienes tienen el mismo desarrollo motor, perceptual e intelectual, cuya diferencia es su lengua, (L.S.C.).

El contenido del aprendizaje se fracciona de acuerdo al manejo de la L.S.C, es así que en los primeros años de escolaridad tardía , no cabe aprender la lengua escrita, aunque estén rodeados de ella, avisos, pancartas, etiquetas de comestibles, letreros, cartas, periódicos, revistas y todo aquello que pueda ser leído en un mundo donde nos invade la comunicación visual(y no la visogestual.), la escuela es el lugar alfabetizador, que da oportunidad a todos los estudiantes de aprender y/o adquirir la lengua de forma natural, reconociendo sus potencialidades y sus diferencias tanto en sordos como en oyentes; las distintas habilidades que integran sus capacidades cognitivas se desarrollan simultáneamente, y pueden tener por lo tanto un conjunto de habilidades que se complementan pero que no se sustituyen entre sí, por lo anterior no se debe olvidar que los niños poseen conocimientos previos, ni que la

gran mayoría de sordos son hijos de padres oyentes, y en su mayoría su escolaridad ha sido oralista, sin tener en cuenta que los niños y niñas empiezan a aprender la lengua desde el mismo momento que tienen contacto con su madre y con un entorno alfabetizado y alfabetizador (de igual manera para oyentes como para los estudiantes sordos a través de la estimulación propeoseptiva y kinestesica). La primera lengua facilita la comunicación y la socialización siempre y cuando se aprenda de forma natural.

Por lo tanto las lenguas no se enseñan se aprenden y se adquieren, según algunos expertos una lengua nunca viabiliza la otra, cuando se adquiere se es competente lingüísticamente, es decir que la competencia lingüística consiste en la capacidad de producir y reconocer estructuras sintácticas y distinguir el significado que tiene cada una de las estructuras.

En la enseñanza tradicional comenzamos enseñando únicamente sistemas de escritura, no sus usos y pudiera haberse pensado que escribir es una tarea de copistas mas que de seres pensantes que pretenden usar el lenguaje escrito para transmitir ideas, sentimientos, conocimientos …. Siendo este el verdadero sentido del mismo, ahora sabemos que a escribir se aprende escribiendo.

Se tenía al estudiante (sordo u oyente) como un sujeto pasivo al que sólo se le daba la dosis de conocimiento de acuerdo a la edad y a su habilidad visogestual, en el caso de los sordos, ahora se reconoce como ser activo capaz de hacerse entender y de construir sus propias hipótesis, aproximándose al contenido y paulatinamente apropiarse del mismo. Sólo se validaba la escritura convencional, y los contenidos en ocasiones responden al cumplimiento de los planes de estudio y currículo. Entendemos que debe primar el uso social de los textos, es preciso que leer y escribir tenga un sentido, se deses-

timaba como escritura todo aquello que no fuera convencional dándole un diagnostico patológico.

Escribir es un sinónimo de comunicar, así como leer es comprender, “un sistema de apoyo inigualable para reforzar el contacto del niño sordo con la lengua natural es la lectura, tan precoz como sea posible, a un anterior momento en el que el niño tiene la posibilidad de empezar a aprender a escribir. El interés principal para impulsar la lectura deriva de sus grandes posibilidades para facilitar la adquisición de la competencia lingüística” (Bruna Radelli). y no solo la oralización lo hace posible, lo importante es el acto inteligente de comprender y comunicar (L.S.C. y castellano escrito), por encima del esfuerzo mecánico cifrado y descifrado . La intención del que escribe es lo fundamental, poco a poco ira haciéndolo de manera más convencional para poder ser entendido y entender mejor, se puede hacer paralelismo entre el lenguaje escrito y el lenguaje viso-gestual , en el que todos de un modo más conciente o menos conciente atribuimos unas fases de adquisición.

No es bueno olvidarse de la lectura y la escritura en el aprendizaje inicial de los niños, ya sean sordos o no, en aras de un “esperemos que aprendan su primera lengua”, “ya madurarán”, “ya tendrán tiempo”, “el español escrito es su segunda lengua”, “se irrespeta al sordo y su cultura cuando se pretende enseñar una segunda lengua”, y todas aquellas excusas que lo alejan o demoran en el proceso y que NO cualifica su aprendizaje, para hacer de él, un estudiante tan capaz en un mundo competitivo como el nuestro. Por lo anterior compartimos y nos identificamos con el ejemplo y la teoría de Bruna Radelli: “ Así que el afán – por otra parte comprensible, de enfocar toda la atención a la capacidad de comunicar, sin tomar en cuenta la naturaleza específica del lenguaje, es pagar por un beneficio inmediato que a la larga limi-

tará dramáticamente ese propio beneficio, es así que la competencia lingüística no se puede adquirir por medio de entrenamiento ejercicios, explicaciones: se desarrolla independientemente de cualquier proceso educativo bajo dos condiciones: 1) estar expuestos a la lengua. 2) que esta exposición se dé durante el periodo en que el cerebro tiene la plasticidad necesaria para el desarrollo de esta competencia específica.” “Es como sí a un niño accidentado por la urgencia de que vuelva a caminar le cortáramos las piernas y le pusiéramos una prótesis en lugar de tomarnos el tiempo de rehabilitarle las piernas. Con la prótesis a lo mejor muy buena va a caminar tal vez más pronto pero su caminar jamás será lo mismo que si lo hiciera con sus propias piernas. Además de que las piernas no sólo sirven para caminar a lo mejor hay que valorar también el hecho de que permiten sentir cosquillas bajo la planta de los pies”.

Se trata en definitiva, de potenciar el desarrollo intelectual mediante la formulación de preguntas e hipótesis de los mismos niños, que les permita plantear y responder sus propias preguntas, dando motivación e interés, capacidad y confianza en si mismos para escribir.

De acuerdo a lo antes mencionado y compartiendo lo establecido por los autores Shomski, Vigotsky, sobre el aprendizaje significativo, la gramática generacional, la neurolinguistica y la plasticidad del cerebro, se considera de vital importancia estimular la adquisición de la lengua escrita con los niños y niñas sordos desde temprana edad escolar, es por ello que el colegio La Nueva Gaitana se ha propuesto desarrollar la habilidad para la adquisición de su primera lengua, paralelamente a la lengua escrita, a través de proyectos pedagógicos, entendida como actividades planificadas que ejercitan al estudiante en experiencias significativas de su vida cotidiana, cuya función es la

de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes valores en las diversas áreas del conocimiento para cada grado. Ante todo se tiene en cuenta y se respeta la capacidad comunicativa como competencia , ya que está asociada al lenguaje y este a su vez a la producción en L.S.C. y la significación, con el fin de que todo estudiante sordo sea capaz de argumentar, proponer e interpretar.

Este trabajo se hace de manera interdisciplinaria; docente de aula para sordos, modelo lingüístico, interprete y fonaudiologia, en el que cada profesional asume su rol con un fin común: apoyar e incentivar el progreso académico , social, cognitivo y comunicativo, con una propuesta significativa que apunta al bilingüismo(fortalecimiento de la L.S.C. y el aprendizaje natural de la lengua escrita) de forma transversal en todas la áreas.

Esta propuesta se viene desarrollando desde hace cuatro años con los estudiantes de los grados; preescolar, primero y segundo, en los que más que una reflexión pedagógica, metodológica y por ende curricular, nos ha llevado a plantear nuevas estrategias de trabajo, con el fin de hacer las adaptaciones que esto implica para acercar a los estudiantes sordos al plan de estudios correspondiente a los indicadores de logros mínimos del currículo regular.

Con esta reflexión queremos invitar a todas las compañeras y compañeros docentes del Aula para Sordos, a enriquecer las experiencias brindando nuevas alternativas educativas para que la integración escolar sea mucho más rápida y efectiva.

RETOS HECHOS REALIDAD

RETOS HECHOS REALIDAD

Martha Belén Prieto Cuintaco
Maestra Aula para Sordos
Colegio Federico García Lorca
Localidad Usme

“ El hombre que hace que las cosas difíciles parezcan fáciles, es el educador ”

Émerson

Desde el umbral de mi profesión académica, compartí los escenarios educativos con una población que habría de marcar mi ruta profesional como maestra: las personas sordas. Nunca imaginé que la propuesta que lancé a mis colegas de Cundinamarca, el año 1996, tres años más tarde... fuera mi propio reto.

En Colombia la historia educativa del sordo inicia en 1924 con las Hermanas de Nuestra Señora de la Sabiduría, comunidad francesa que trae consigo métodos utilizados desde el siglo XV. Inicialmente, en la educación de los sordos se proponen dos enfoques comunicativos: el oral y el manual. De la combinación de estos surge uno denominado Comunicación Total. En nuestro país primó el enfoque oralista, desde una visión médica ligada al déficit biológico y tenía como objetivo principal que los sordos hablaran. Esto conllevó a que el rol del educador dependiera del trabajo terapéutico, surgiendo una dicotomía entre lo clínico y lo pedagógico y como consecuencia de esto, los sordos no alcanzaron altos niveles educativos.

Hacia la década de los 80 comienza a perfilarse una visión distinta del sordo, como ser socio-lingüístico diferente, que lleva a una nueva concepción filosófica y que deriva en pensar en alternativas pedagógicas distintas. “Nace así una nueva representación social del sordo, es decir, una concepción que parte de las capacidades. El acento está puesto en considerar a las lenguas de señas como la mejor garantía para el desarrollo normal, puesto que es su lengua natural.” [1] Esto implica necesariamente que los sordos exijan el uso de la Lengua de Señas como Lengua Natural y a partir de este cambio filosófico se empieza a gestar el norte pedagógico y legal en aras de reivindicar los

(1)SEMINARIO TALLER, Políticas Generales para la educación bilingüe de los sordos. Bogotá. INSOR. 1997 p.8

aspectos educativos para las personas sordas, tales como la Ley 324 de 1996, y sus decretos reglamentarios, Decreto 2082 de 1996, Ley 361 de 1997, Resolución 1515 de 2000 y Resolución 2565 de 2003.

Mi experiencia en la educación de los sordos, que data de 30 años, me ha permitido vivenciar las cambiantes formas de trabajo, dependiendo de uno u otro enfoque comunicativo. Desde los diez últimos años he tenido la oportunidad de llevar a la práctica aquello que había pregonado a mis colegas en diferentes oportunidades..... **"los maestros de sordos podemos liderar verdaderos procesos educativos con las personas sordas a partir de aprendizajes significativos para ellos, mediante el uso de la Lengua de Señas Colombiana."**

En el año 1999 designada a trabajar en la localidad Quinta de Usme, el C.E.D. Betania, (hoy Institución Educativa Federico García Lorca), escuela integradora desde 1993, encontré una comunidad educativa angustiada respecto al trabajo con los sordos. Los maestros habían recibido formación en uno de los nueve niveles de Lengua de Señas Colombiana (L.S.C.), atendían uno o dos niños sordos y treinta y cinco ó más niños oyentes, a pesar de no ser competentes para comunicarse con los niños sordos. Los padres de familia de los sordos no sabían comunicarse con sus hijos y estaban lejos de ser partícipes del proceso educativo. Los niños sordos carecían de un medio lingüístico para la comunicación, sus procesos académicos no eran satisfactorios, por lo tanto la promoción de estos estudiantes obedecía más al afecto del maestro que a la consecución de logros académicos.

En cumplimiento a los "niveles estratégicos para la atención a las personas con limitaciones" [2], organicé en esta escuela con el modelo lingüístico el

(2) SECRETARIA DE EDUCACION DEL DISTRITO. Criterios pedagógicos y organizativos para la adecuada prestación del servicio a personas con limitaciones o con capacidades excepcionales. Febrero 1999; p. 17

AULA PARA SORDOS, conformada por un grupo de niños, niñas y jóvenes en edades comprendidas entre los seis y los 19 años (actualmente entre los ocho y los 16 años), todos en condiciones socio-económicas marginales, faltos de comunicación ó utilizando una comunicación gestual, algunos con problemas asociados como parálisis cerebral y/o retardo en el desarrollo y todos hijos de padres oyentes. Surgen entonces en mí muchas preguntas, ¿Qué hacer para que de una vida silenciosa, brotara una expresión de sentimientos, sueños, saberes e interacciones en forma natural?, ¿Cómo calmar la ansiedad de los padres de familia?, ¿Cómo romper con la sensación invisible de impotencia en doble vía?, ¿Cómo mostrar a la comunidad educativa que lo imposible no existe?, ¿Cómo dinamizar procesos de lectura y escritura? En síntesis, debía apuntar a tres acciones muy concretas: con los estudiantes sordos, con los padres de familia de los niños sordos y con la comunidad educativa (directivas, docentes, estudiantes oyentes, padres de familia de los estudiantes oyentes, personal de servicios administrativos y generales).

Me encaminé hacia la búsqueda de soluciones a la falta de comunicación y de identidad de los niños y niñas sordos, hacia la desarticulación de la comunidad educativa con relación a estos niños; hacia la falta de comunicación de los padres con los hijos, y a lograr aprendizajes significativos y el desarrollo de valores en un contexto real. Decidí trabajar a través de " Proyectos Pedagógicos" como lo explica Rincón (1999), es "una opción pedagógica que al pretender un alto grado de integración ofrece enormes posibilidades al desarrollo de competencias comunicativas y cognitivas de los maestros y de los alumnos."[3] Así mismo, de acuerdo con Jolibert (1999) citada por Rincón, esta "práctica permite a los niños no depender, solamente, de las elecciones del adulto, sino también decidir y comprometerse en aquello que han escogido, proyectarse en el tiempo planificando sus acciones y aprendizajes, asu-

(3) RINCON, Gloria. El trabajo por proyectos y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria. Univalle. 1999 Pg. 7

mir responsabilidades y ser actores de sus propios aprendizajes, produciendo algo que tiene significado y utilidad."[4] Estas razones y muchas más, me hacen pensar que esta es la forma más congruente de planeación y organización para el desarrollo de la estrategia Proyectos de Aula" la cual tiene, como fin el aprendizaje comunicativo y cognitivo en un contexto real, siendo este principio para el desarrollo social del ser humano.

Los pasos que he implementado para el desarrollo de esta estrategia son:

1. Exploración conjunta: Buscar los intereses de los participantes (estudiantes, padres de familia, modelo lingüístico, docente y comunidad educativa). ¿ Qué sabemos? ¿ Qué queremos saber?, ¿A qué nos comprometemos? ¿A qué sitios de interés vamos?

2. Planeación del Proyecto : Elección del tema a trabajar, pregunta o problema para investigar. Buscar información, elaborar mapas conceptuales, búsqueda de material de apoyo, formulación de hipótesis, confrontación de experiencias previas con nuevas, gestionar individual y en equipo los recursos y condiciones para el desarrollo del proyecto, procurando que los planes acordados se lleven a cabo, estando atentos para introducir los cambios necesarios, haciendo partícipes de estos a los estudiantes y padres de familia y a la comunidad educativa, si se hace necesario, para que éstos vean cómo y por qué se va modificando la propuesta inicial.

3. Desarrollo y puesta en marcha del proyecto: Acuerdos sobre el producto final , distribución de responsabilidades, elaboración y entrega de cartas, elaboración de trabajos como murales, libros de vida, creación de un ambiente significativo en el aula, investigaciones en casa, con otros sordos, con in-

(4) IBID. Pg.10

vitados, resolver inquietudes, confrontar. Compartimos lo aprendido con proyección al trabajo académico, formativo y social.

4. Evaluación y sistematización del proyecto: Reflexión sobre el cumplimiento del plan de trabajo, auto-evaluación, co-evaluación y hetero-evaluación con todos los estamentos involucrados. Todos los años se lleva una bitácora fotográfica, informe cualitativo final para conocer lo realizado, aprendido, mi compromiso y... ¿Qué quedó pendiente?

A través de esta estrategia se han desarrollado los Proyectos de Aula: ¿Quién soy y dónde vivo? (1999); "Mi localidad" (2000); "Viajando por Bogotá" (2001); "De dónde y cómo resultan las cosas?." (2002); y "Construyamos un libro mágico" (2003). "Conozcamos a Cundinamarca, nuestro departamento" (2004), y "Mano al medio ambiente" (2005).

El resultado de esta experiencia pedagógica ha sido la adquisición de un código comunicativo Lengua de Señas Colombiana (LSC), la cual ha permitido la interacción de los estudiantes en su medio familiar, escolar y social como un ser activo. Esto se evidencia en la capacidad para resolver problemas, para participar y apropiarse de los conocimientos académicos y el mejoramiento de las relaciones familiares; los padres de familia se muestran seguros y son agentes participativos de los procesos académicos de sus hijos. En la institución hay una aceptación y proyección de las personas sordas porque han observado los cambios dentro de la comunidad educativa, la integración con los oyentes, su participación en las diferentes actividades y el compromiso de los padres de familia (amor, convicción y entrega) de estos estudiantes. Todo esto corrobora lo manifestado por Prieto citado por Parra (1994) " no se aprende del maestro, del libro o del otro, sino con el maestro, con el grupo,

(5) Ponencia presentada en el "Seminario Latinoamericano: Desafíos frente a las dificultades del aprendizaje de las matemáticas" Universidad de la Serena, Chile, Noviembre 15-18 1994

en el contexto, con el libro, con el otro, con uno mismo. Así pues, hablaríamos del inter aprendizaje que dependería de la capacidad conversatoria que se genera en el aula.” [5]

La comunidad educativa se admira al ver que los sordos cuando son poseedores de un medio para comunicarse y pensar (lengua y lenguaje), pueden incorporarse plenamente a su cultura y a su vida. A su vez el aula para sordos (APS) ha permitido a la comunidad en general tener un nuevo concepto sobre quién es la persona sorda, sus capacidades, limitaciones , potencialidades y lo más importante hacer comunidad con los padres de familia de éstos estudiantes. Los docentes de la institución, en los diferentes puntos de encuentro, manifiestan asuntos como: “ es positivo el trabajo por proyectos y el trabajo por proyectos de aula... tenemos los progresos del APS.” ; ”...El APS es muy conocida en la localidad por el trabajo con los niños...” ; “... el rendimiento social y académico que han tenido no solo los niños sordos sino también sus familiares ...”; “... es un nuevo despertar porque se les ha tenido en cuenta como personas capaces de incursionar en la educación y en otros aspectos...” ; “... el APS tienen muy en cuenta la formación integral de los estudiantes mediante un proceso dinámico y coherente que desarrolla todas sus potencialidades y valores a nivel personal, social y trascendente en independencia con el medio. En lo personal, comprenden al sujeto como persona ubicada espacial y temporalmente presentes en el mundo, con una situación concreta en la sociedad, según su cultura, historia y la búsqueda de la plenitud de su existencia. Este aspecto personal que en el APS se desarrolla le da relevancia a las dimensiones corporal, afectiva, cognitiva y estética, que se pueden evidenciar en los diferentes momentos y resultados del trabajo. En el área social, fortalece la capacidad de los estudiantes respecto a su relación con otros y con el mundo que los rodea, les permite salir de si mismo acercándose a los

demás, esto implica necesariamente el desarrollo de la comunicación, la ética y la dimensión psicoafectiva fundamentados en el énfasis del PEI, cual es la formación en valores. En el área trascendente, posibilita al estudiante para ser abierto y deja que se dé cuenta de que puede irradiar ante los demás, sin temores por su limitación, pero poniendo de su parte.

El trabajo se ha compartido con la Federación Nacional de Sordos de Colombia, "FENASCOL", a ellos les ha permitido reflexionar sobre el papel del Modelo Lingüístico en el APS, también, se ha compartido con el Instituto Nacional para Sordos "INSOR", quien ha solicitado que docentes de diferentes departamentos de nuestro país conozcan este trabajo. Con el INSOR se conformó un grupo base (con docentes de la institución), para realizar una serie de reflexiones sobre esta experiencia educativa. También se ha compartido el trabajo con entidades gubernamentales como la alcaldía local de Usme, el Instituto de Decreación y Deporte,"IDRD", entidades eclesiasticas, como la Parroquia de Santa María de la Esperanza, barrio Santa Librada.

Como todo trabajo pedagógico y luego de seis años de experiencia, se hace necesario seguir investigando y perfeccionando lo hecho; primero, en los procesos de adquisición del castellano escrito como segunda lengua; segundo, mejorando los niveles de Lengua de Señas de los padres de familia, estudiantes oyentes y docentes; tercero, sensibilizando a los directivos y docentes de bachillerato para una futura integración con intérprete; cuarto, buscar que instituciones responsables de la atención a los menores de cinco años, ofrezcan también sus servicios a niños sordos de esta localidad, con el apoyo de sordos adultos hablantes de la Lengua de Señas Colombiana, transmisores de la cultura sorda y generadores de una imagen positiva de la sordera.

¿Qué significa para mi ser maestra de sordos?

Ser maestra de sordos es un reto, un reto personal y profesional, es tener un compromiso con la sociedad de mi país y en especial con la comunidad sorda. Es darle vida a todo lo que la experiencia profesional me ha dado, es estar dispuesta a atender a mi estudiante en el momento que lo necesita, trabajar con sus familias y reconocer la problemática de la comunidad, no para hacerla más pobre ... no, todo lo contrario, es darle la sal de la vida para generar un cambio positivo que les permita a cada uno forjar sus propios proyectos de vida.

Trabajar en las escuelas distritales de la localidad Quinta de Usme, es conocer nuestra dura realidad, pero a la vez, también, es ver que todavía existe gente buena, diligente, trabajadora, que a pesar de sus dificultades económicas, materiales, culturales y sociales, luchan por ganarle esta jugada a la vida y superarla, porque, la vida siempre será una lucha permanente.

Doy gracias a Dios por realizar lo que me gusta: estudiar, investigar y dar lo mejor de mí a la comunidad.

INTEGRACIÓN Y DISCAPACIDAD UN ASUNTO DE TODOS

"INTEGRACION Y DISCAPACIDAD: UN ASUNTO DE TODOS"

Luz Helena Garzón
Sandra Rincón
Maestras Aula de Apoyo Especializada
Colegio Rafael Nuñez
Localidad San Cristóbal

"El abandono social y las pocas oportunidades de educación especializada que sufren algunos niños en situación de discapacidad, constituyen un gran impedimento para el descubrimiento de sus potencialidades y más grave aún, para el desarrollo psicológico, emocional y afectivo de los mismos.

En la mayoría de los casos, se les limita la posibilidad de crecimiento personal y la actividad recreativa y social, reduciéndolos a desempeñar un papel secundario y preestablecido que no les permite el desarrollo y fortalecimiento de su autoestima."

Los buenos resultados de las actividades adelantadas durante el año 2004, reportaron grandes satisfacciones y al tiempo que abren una puerta hacia la búsqueda de posibilidades de mejoramiento, imprimen una nueva dinámica para comprender y enfrentar el reto de trabajar elementos pedagógicos que permitan la integración de los estudiantes con discapacidad.

El haber logrado superar satisfactoriamente un sinnúmero de barreras, tropiezos y dificultades, ha generado en las docentes de apoyo de aula especializada un crecimiento profesional en un proceso enriquecedor que permite ampliar conocimientos, para así proyectarse hacia el año 2005 con una visión de compromiso más real, en donde se pueda desarrollar un proyecto que conduzca hacia el aporte de soluciones pedagógicas, sociales y culturales para una comunidad que como la nuestra necesita respuestas claras y reales para cada caso.

Como docente de apoyo de aula especializada, queremos aportar nuestras experiencias y conocimientos, brindando nuevos elementos que faciliten a los estudiantes el acceso a un aprendizaje que para ellos sea significativo y funcional, por lo que nuestro trabajo parte de una conceptualización que damos a conocer y contiene una propuesta educativa desde los aspectos curriculares:

ADAPTACIONES CURRICULARES

La adaptación curricular es un proceso de toma de decisiones sobre los elementos del currículo, el cual se tiene que concebir como abierto y flexible, permitiendo de esta forma que sea una herramienta para el profesor, con el cual pueda experimentar, cambiar, e indagar sobre su práctica educativa con la finalidad de satisfacer las necesidades de sus alumnos.

La adaptación curricular puede concebirse como un proyecto de innovación que afecta al curriculo, a las estructuras organizativas del centro escolar y a la actuación del docente, en la medida que supone un proyecto de cambio para mejorar las propuestas y actuaciones que han resultado ineficaces, es decir, no ajustadas a la calidad deseable; estas adaptaciones, deben ser precedidas por los principios de normalización, contextualizacion, significatividad, implicación y realismo.

El punto de partida de las adaptaciones curriculares es el curriculo general, es decir, es a partir de los planes y programas de estudio oficiales en los que los profesores se basen para realizar las adecuaciones curriculares en cualquiera de los elementos que lo conforman (objetivos, contenidos, actividades de enseñanza y evaluación).

Igualmente, por ningún motivo se debe desconocer que las adaptaciones curriculares deben surgir a partir del tipo de conocimientos, habilidades, actividades y actitudes a desarrollar en los estudiantes; del medio social y cultural en el que está inserta la escuela; de los apoyos institucionales y los recursos didácticos disponibles y fundamentalmente en las necesidades individuales de los alumnos.

En todo proceso y en sus diferentes niveles, se deberá recoger una amplia gama de situaciones de aprendizaje, que faciliten la atención educativa a la diversidad de estudiantes y que terminará con la adecuación de programaciones curriculares de aula a unos alumnos concretos, para lo cual tendremos la necesidad de recurrir a la adaptación curricular individualizada, entendiéndola como un conjunto de decisiones, modificaciones y cambios en el proyecto curricular en donde entre otros aspectos se debe contemplar:

- Indagar acerca de la competencia curricular del estudiante, utilizando para ellos información del docente, observador del alumno y boletín.

- Contrastar estas competencias con las requeridas por los materiales didácticos a utilizar.

- Establecer una organización de aula que permita atender las diferentes peculiaridades detectadas.

- Profundizar en la evaluación inicial de aquellos estudiantes que necesitan un nivel más significativo de adaptación.

TIPOS DE ADAPTACIONES CURRICULARES

Las no significativas:

En las cuales se modifica el acceso al currículo, permitiendo que el estudiante desarrolle las capacidades enunciadas en los objetivos de curso, tales como organización de recurso humano, distribución de equipos y espacio, disposición de aula, recursos didácticos, horarios, formas de agrupar a los alumnos, metodología, tipo de actividades e instrumentos.

Las significativas:

En ellas se modifica el contenido, la competencia y la evaluación, teniendo en cuenta ésta última como un elemento no sancionador, sino prospectivo que evidencia el desarrollo y permite la cooperación de la familia, constituye una forma de monitoreo de la adaptación curricular.

El proceso de adaptación del currículo general sugerido, se contiene en el siguiente cuadro:

PROCESO DE ADAPTACION DEL CURRICULO GENERAL

NIVEL	ASPECTOS	REGISTRO
Institución educativa	• Sensibilización a la comunidad educativa. • Diagnóstico del medio social y cultural del estudiante. • Caracterización de la institución educativa • Caracterización de los estudiantes con discapacidad. • Caracterización de la familia del estudiante con discapacidad.	P.E.I.
Aula	• Se toma como punto de partida el plan de aula por cada nivel (contenidos, competencia y evaluación)	Proyecto de Aula

Aula Estudiante	• Estudiantes con discapacidad • Modificaciones metodológicas y de contenido para cada caso en particular.	P.E.P. Adaptación curricular individual
Competencia Individual	• Registro del desempeño individual del estudiante	Folios y portafolios

Se recomienda tener en cuenta en el proceso de la adaptación del currículo general las siguientes consideraciones:

• Centrar la acción en el aprendizaje de los estudiantes
• Flexibilizar la estructura organizativa de la institución
• Elaborar nuevos materiales técnicos y didácticos
• Poner en práctica nuevos estilos de enseñanza
• Revaloración del trabajo cooperativo
• Implementar comunicación asertiva con las familias

Para la elaboración de una adaptación curricular individualizada se sugiere

PROCESO PARA LA ELABORACIÓN DE UNA ADAPTACIÓN CURRICULAR INDIVIDUALIZADA

ETAPAS	ACTIVIDADES	PARTICIPANTES
Detección de necesidades del estudiante con discapacidad	• Recopilar información	Docentes de aula Docente de apoyo aula especializada Grupo de orientación
Evaluación inicial del estudiante	• Registro general: desarrollo personal, contexto familia, historia escolar. • Registro situación curricular: competencias curriculares, aspectos metodológico y clima social en el aula.	Docentes de aula Docentes de apoyo aula especializada Grupo de orientación

ETAPAS	ACTIVIDADES	PARTICIPANTES
Toma de decisiones	• Definir si el estudiante requiere de adaptación curricular individualizada • Elementos a modificar • Nivel contextual (familia, clima social y participación)	Docentes de aula Docentes de apoyo, aula especializada Grupo de orientación
Diseño de la adaptación curricular individualizada	• Secuenciar y modificar los contenidos dados por el plan de aula del docente • Concertar las metodologías a seguir • Concertar criterios de evaluación	Docentes de aula Docentes de apoyo aula especializada Grupo de orientación
Desarrollo de la adecuación curricular individual	• Establecer cronograma para el desarrollo de los ejes temáticos (adaptaciones temporizadoras) • Establecer folios y portafolios como evaluación formativa	Docentes de aula Docentes de apoyo aula especializada
Evaluación	• De la adaptación curricular y su desarrollo • Del alumno	Docentes de aula Docentes de apoyo aula especializada

Se recomienda considerar para el proceso de elaboración de una adaptación curricular individualizada.

- Creación de una cultura colaborativa entre los docentes
- Delimitar los tiempos para la realización de las adaptaciones curriculares en forma consensuada con el docente
- Establecer líneas concretas de actuación que articulen las estrategias dadas por el docente de apoyo de aula especializada y el docente de aula.
- Delimitar tareas y responsabilidades de cada uno de los participantes

Para finalizar, el docente encontrará una serie de adaptaciones curriculares que podrán ser aplicadas por él según las necesidades individuales de los estudiantes que integra, sin olvidar que los objetivos, contenidos, metodologías

y materiales que se escojan deberán ser distintos según sea la capacidad intelectual del niño.

De ahí la importancia de que el docente de aula conozca las características de los niños con retardo mental, para planificar eficazmente su actividad docente.

Presentamos una relación de algunas de ellas, obtenidas de varios autores y que nos han servido de orientación en la elaboración de currículo, que para este trabajo está centrado en el caso de niños con retardo mental leve.

- Habilidad para alcanzar un segundo nivel o más en lectura, escritura y aritmética a la edad de 16 años
- Su nivel de desarrollo mental llega a alcanzar aproximadamente la mitad o dos tercios del nivel de desarrollo de un niño de aula ordinaria.
- Su nivel de progreso escolar es la mitad o dos tercios del conseguido por sus compañeros de aula.
- Poseen un vocabulario y lenguaje limitados, aunque su lenguaje y expresión pueden permitirles solucionar situaciones de comunicación dentro del aula ordinaria.
- Pueden llegar a poseer habilidades sociales que les permitan relacionarse sin ningún problema con la gente de la comunidad en que viven.
- Pueden llegar a desempeñar trabajos sin excesiva dificultad; cuando llegan a adultos pueden llegar a autogestionarse de forma parcial o completa.
- La concentración y la atención constituyen un problema ante el cual el niño se encuentra indefenso.
- La atención necesita estímulos más intensos para que el niño se dirija hacia el mundo exterior.

- El interés es difícil de lograr con un consejo, pero puede aparecer enseguida cuando la enseñanza se transforma en vivencia.
- El caudal de ideas es pobre y se limita a lo concreto
- Con mucha frecuencia se nota que en las osas aprendidas, al explicarlas se repiten solo palabras, pero no su significado.
- El saber escolar es también muchas veces un mero saber de palabras y el rendimiento intelectual es escaso e impregnado de defectos
- La capacidad de abstracción es bastante limitada.
- La capacidad de juicio y razonamiento las poseen en grado restringido, así como la capacidad de crítica, principalmente en lo referente a descubrir la ironía y los absurdos.
- Una de las principales características es la debilidad de la voluntad; esta debilidad se manifiesta en:

  - El instinto de movimiento aparece en forma de querer arrebatar las cosas sin razón.
  - El instinto de imitación se manifiesta con frecuencia en la imitación de tonterías
  - El instinto del conocimiento se manifiesta sobre todo en la curiosidad, que raramente se dirige a motivos intelectuales.
  - El instinto sexual degenera algunas veces vicios sexuales, casi siempre por abandono.

- Para el niño con retardo mental, los polos extremos de su vida afectiva son idénticos a los del niño normal. El placer es hacia donde se dirige, el dolor es de donde se aleja. La diferencia estriba en que el deficiente es menos consciente de su estado de ánimo, entiende menos sus afectos y no disfruta tanto con el placer, ni sufre tanto con el dolor como el niño normal.

- Algunos niños necesitan de supervisión y apoyo constante
- Por otra parte, su vida afectiva es mucho más rica en emociones que en sentimientos, porque las emociones para llegar a ser sentimientos, leses preciso intelectualizarse y esto es lo que él no puede hacer completamente.

Atendiendo a estas características, que consideramos relevantes, señalaremos una serie de recomendaciones para su enseñanza:

1. Ante su poca capacidad de atención:

Programar actividades variadas y rápidas y que puedan realizarse en un período corto de tiempo. Programar objetivos a corto plazo que permitan que el estudiante con discapacidad pueda conseguirlos con éxito.

2. Ante la necesidad de supervisión cuidadosa:

Dar instrucciones individualmente o en pequeños grupos, ofreciendo frecuentes proyectos de evaluación, refuerzo y aliento.

3. Ante la necesidad de aprendizaje concreto más que un aprendizaje abstracto:

Las nuevas palabras que debe adquirir deberían ser aprendidas a través de asociaciones con objetivos concretos o fotografías. Los nuevos conceptos deberían ser experimentados directamente (salidas, películas, juegos etc.)

4. Ante su bajo concepto

Ofrecer oportunidades para que el niño trabaje como parte de la totalidad de clase, remarcando sus éxitos y utilizando materiales de progresiva dificultad. El medio no debe ser nunca intimidador

5. Ante su pobre desarrollo del lenguaje:

Proporcionar oportunidades para que puedan escuchar historias favoreciendo su respuesta oral. Establecer un tiempo para que compartan experiencias y participen en discusiones con sus compañeros.

6. Ante su memoria a corto plazo:

Establecer horarios y “rutinas” evitando interrupciones y distracciones.

7. Ante su memoria a corto plazo:

Procurar que los ejercicios básicos y las nuevas palabras sean aprendidas a través de prácticas frecuentes, la repetición y la revisión son siempre necesarias.

En el campo concreto del aprendizaje de la lectura Breuckner y Bond (1975), señalan en estos niños especialmente los de la inteligencia limite los siguientes principios a tener en cuenta:

- Gustan del trabajo reiterativo y con ellos resulta más eficaz la ejercitación y el adiestramiento, en nuestro caso la relectura.
- Carecen de iniciativa, y por lo tanto necesitan instrucciones muy deta lladas y una dirección inmediata de su trabajo.
- La finalidad de sus tareas lectoras debe ser claramente establecida y de alcance limitado.
- Necesita mucha ayuda en la planificación de sus actividades.
- Nunca deben leer varios propósitos al mismo tiempo.
- No son capaces de razonamiento abstracto necesario para leer críticamente, valorar o interpretar lo leído más allá de la pura realidad del texto.

Para la preparación en el caso de áreas como español y matemáticas, hemos ideado estrategias metodológicas que permitirán al docente de ahora la realización de adaptaciones curriculares en su aula de clase. Para ello hemos planificado cada actividad con su respectiva instrucción de modo que sea de fácil comprensión y sea utilizada según cada vaso particular.

La prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales permanentes en la Institución se centra en la población con deficiencia cognitiva leve y tiene como fin mejorar la calidad de vida, evitar la exclusión social de estos estudiantes y propender por un desarrollo adecuado de sus capacidades de aprendizaje sin intentar igualarlas a las de otros estudiantes sin discapacidad.

Actualmente la Institución cuenta con un grupo de 27 estudiantes integrados desde el nivel preescolar al grado 11, el 98 % corresponde a población con deficiencia cognitiva leve y el 2 % restante a estudiantes con parálisis cerebral..

Para dar una respuesta adecuada a cada uno de estos estudiantes se han trabajado los PEP (Proyecto Educativo Personalizado). Estos proyectos se estructuran en una serie de fichas que permiten ver los procesos que siguen los docentes de aula, los docentes de apoyo y los desempeños de cada uno de los estudiantes integrados.

Las fichas se establecen en función del proceso de aprendizaje y desarrollo del niño, para que sean objetivas tienen una base observacional que requiere seguimiento continuo y compromiso de todos los participantes del proceso de integración.

El ingreso de un estudiante parte de la caracterización del mismo en términos psicopedagógicos, para lo cual se aplica una ficha que evalúa el aprendizaje y a su vez permite evidenciar fortalezas y debilidades en los desempeños. A partir del resultado arrojado se realiza el PEP de común acuerdo con el docente de aula.

El PEP se trabaja fundamentalmente en las áreas de matemáticas y lengua; sin embargo también se realizan ajustes en comportamiento y socialización.

La ficha del PEP tiene inicialmente una caracterización del estudiante, luego aparecen seis columnas a saber.

1. Logros propuestos por el docente de aula
2. Actividades propuestas por el docente de aula
3. Ajustes propuestos por docente de Apoyo de Aula Especializada.
4. Ajustes a actividades propuestas por docente de Apoyo de aula Especializada.
5. Observaciones y recomendaciones.
6. Fecha de monitoreo.

En las columnas 1 y 2, el docente de aula registra los logros y actividades propuestos para todos los estudiantes del nivel o área que el orienta.

En las columnas 3 y 4 los docentes de apoyo plantean ajustes a los logros y a las actividades para cada caso en forma individual (ya que cada niño tiene su propio ritmo de aprendizaje y sus propios desempeños).

En la columna 5 se dan observaciones y recomendaciones generales que pueden ser aplicadas en cualquier momento del trabajo cotidiano con el niño.

En la columna 6 se registra la fecha de monitoreo en forma concertada con el docente de aula. En esta fecha se evalúan los avances y dificultades en la aplicación del PEP, se hacen las recomendaciones necesarias para el siguiente período y se hace el boletín.

IED RAFAEL NUÑEZ INTEGRACIÓN
Y DISCAPACIDAD UN ASUNTO DE TODOS
PROYECTO EDUCATIVO PERSONALIZADO

Nombre: Curso: Edad:
Discapacidad: Docente:
Area a ajustar: Periodo:

Logros propuestos por el docente de aula	Actividades propuestas por docente de aula	Ajustes propuestos por docente de apoyo de aula especializada	Ajustes a actividades propuestas por docentes de apoyo	Observaciones y recomendaciones	Fecha de Monitoreo

Docentes de Apoyo de Aula Especializada:
Docente de Aula: Fecha de entrega:
VB Coordinación:

IED RAFAEL NUÑEZ INTEGRACIÓN Y DISCAPACIDAD UN ASUNTO DE TODOS
MONITOREO DE PEP

Nombre: Curso: Edad: Jornada:
Diagnóstico Acudiente:
Teléfono: Docente:
Descripción de la situación:

Fecha de aplicación:

Ajustes propuestos a los logros	Ajustes propuestos a las actividades	Avances del estudiante con la aplicación del PEP	Dificultades del estudiante con la aplicación del PEP	Observaciones y recomendaciones

Docente de apoyo de aula especializada:
Docente de aula VB Coordinación:

Cuando un estudiante requiere su promoción pasa por comité de evaluación y promoción se hace necesario realizar un seguimiento con relación a los aspectos académicos, sociales y comporta mentales y para esto se generan dos fichas que son diligenciadas por docente de apoyo y por docente de aula.

IED RAFAEL NUÑEZ INTEGRACIÓN Y DISCAPACIDAD
UN ASUNTO DE TODOS
COMITÉ DE EVALUACIÓN Y PROMOCION

Ficha diligenciada por el docente de apoyo.

Nombre: Curso: Jornada: Edad:
Diagnostico: Docente:
Acudiente: Teléfono:
Fecha de aplicación:
Situacion:

Fortalezas	Debilidades	Apoyo pedagógico al docente	Logros académicos	Compromiso de la familia	Sugerencias Pedagógicas

Docente de aula: Estudiante:
Acudiente: Docentes de apoyo:
Padre delegado: Coordinadora

IED RAFAEL NUÑEZ INTEGRACIÓN Y DISCAPACIDAD
UN ASUNTO DE TODOS
COMITÉ DE EVALUACIÓN Y PROMOCION

Ficha diligenciada por la docente de aula.

Nombre: Curso: Edad: Jornada:
Diagnóstico: Docente:
Acudiente: Teléfono: Fecha:
Descripción de la situación:

Fortalezas	Debilidades	Estratégias de Aula	Logros académicos	Comportamiento en el Aula	Compromiso de la familia

Observaciones y sugerencias:
Coordinadora:
Docente:
Estudiante:
Docente de apoyo:
Padre delegado:

IED RAFAEL NUÑEZ INTEGRACIÓN Y DISCAPACIDAD
UN ASUNTO DE TODOS
COMITÉ DE EVALUACIÓN Y PROMOCION

Ficha diligenciada por la docente de aula.

Nombre: Curso: Edad: Jornada:
Diagnóstico: Docente:
Acudiente: Teléfono: Fecha:
Descripción de la situación:

Fortalezas	Debilidades	Estratégias de Aula	Logros académicos	Comportamiento en el Aula	Compromiso de la familia

Observaciones y sugerencias:
Coordinadora:
Docente:
Estudiante:
Docente de apoyo:
Padre delegado:

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL RAFAEL NUÑEZ
BOLETIN INFORMATIVO DE DESEMPEÑOS

Estudiante: Curso: Jornada:
Discapacidad: Docente:
Periodo:

Area	Ajuste a logro propuesto	Lo realiza	En proceso	No lo realiza	Observaciones y recomendaciones
Matemáticas					
Lenguaje					
Sociales					
CienciasNaturales					
Comportamiento y Socialización					

Firma del Docente: Firma del Acudiente:
VB Coordinación:

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFÍA

La expresión corporal en una escuela para todos y todas:

Integración de escolares con Necesidades Educativas Especiales

(Autistas y déficit cognitivo)

ACOUTURIER, BERNARD Y OTROS. 1980. El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia. Madrid: Científico Médica.

ACOUTURIER, BERNARD Y OTROS. 1985. La práctica Psicomotriz. Reeducación y Terapia. Madrid: Científico Médica.

POSADA ESCOBAR, MARGARITA MARÍA. 2004 Programa de Expresión Corporal. Institución Educativa República Bolivariana de Venezuela sede B J-M.

ROMERO MARTÍN, MARIA ROSARIO. Los contenidos de la expresión corporal, en VI Jornadas Provinciales de Educación Física, Calatayud (España), 8-10 de junio de 2000. http://www.educa.aragob.es/cprcalat/jornadasef/los.htm, página visitada en noviembre de 2003.

STOKOE, PATRICIA. 1997. La expresión corporal en el jardín de infantes. Buenos Aires: Paidós.

WOODS PETER. 1998. El arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación. Barcelona: Paidós.

BIBLIOGRAFÍA

Grupos Científicos una estratégia para trascender en el conocimiento

PEREZ, A. El pensamiento del profesor. Vínculo entre teoría y práctica, Madrid 1984.

ROGERS, Carls. Aprendizaje no directivo, Madrid, Diada 1951.

ROGERS, R,C, El proceso de convertirse en persona . México: Paidos 1997.

SWMMERS, Laurence. “Investig in all The people” Documento de trabajo so-

bre investigaciones relativas a políticas de desarrollo" Banco Mundial, N° 905 .1992.

THOMPSON, AnnM,R, Simmonson Educational Tecnology A Review of the research 81 (6): 71 – 81, 1992.

BIBLIOGRAFÍA

Retos hechos realidad

PEREZ, A. El pensamiento del profesor. Vínculo entre teoría y práctica, Madrid 1984.

ROGERS, Carls. Aprendizaje no directivo, Madrid, Diada 1951.

ROGERS, R,C, El proceso de convertirse en persona . México: Paidos 1997.

SWMMERS, Laurence. "Investig in all The people" Documento de trabajo sobre investigaciones relativas a políticas de desarrollo" Banco Mundial, N° 905 .1992.

THOMPSON, AnnM,R, Simmonson Educational Tecnology A Review of the research 81 (6): 71 – 81, 1992.